IX. International Congress on Psychological Counseling and Guidance in Higher Education

IX. Uluslararası Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresi

15-17 Kasım 2019 November, 15-17, 2019

BİLDİRİLER KİTABI

PROCEEDINGS

Editörler / Editors

Prof. Dr. Halil Ekşi

Doç. Dr. Müge Yüksel

Doç. Dr. A. Nilgün Canel

nobel

Bu Kongre Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunun
EGT-L-130219-0028 Nolu Projesi ile desteklenmiştir.

The Congress was supported by Research Fund of the Marmara University Project Number:
EGT-L-130219-0028

IX. Uluslararası Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresi

IX. International Congress on Psychological Counseling and Guidance in Higher Education

BİLDİRİLER KİTABI
PROCEEDINGS

Editörler

Editors

Prof. Dr. Halil EKŞİ
Doç. Dr. Müge YÜKSEL
Doç. Dr. A. Nilgün CANEL

15-17 Kasım 2019

November 15-17, 2019

İSTANBUL

IX. ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK ARAŞTIRMALARI KONGRESİ BİLDİRİLER KİTABI /
IX. INTERNATIONAL CONGRESS ON PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE IN HIGHER EDUCATION PROCEEDINGS
Editörler/Editors: Prof. Dr. Halil EKŞİ Doç. Dr. Müge YÜKSEL Doç. Dr. A. Nilgün CANEL

Yayın No. : 2561
Psikoloji/PDR No.: 157
ISBN : 978-605-033-172-1
Basım Sayısı : 1. Basım, Aralık 2019

© Copyright 2019, NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD. ŞTİ. SERTİFİKA NO.: 40340
Bu baskının bütün hakları Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Yayınevinin yazılı izni olmaksızın, kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz.

Nobel Yayın Grubu, 1984 yılından itibaren ulusal ve 2011 yılından itibaren ise uluslararası düzeyde düzenli olarak faaliyet yürütmekte ve yayınladığı kitaplar, ulusal ve uluslararası düzeydeki yükseköğretim kurumları kataloglarında yer almaktadır.

Genel Yayın Yönetmeni : Nevzat Argun -nargun@nobelyayin.com-
Yayın Koordinatörü : Gülfem Dursun -gulfem@nobelyayin.com-

Sayfa Tasarım : Tarkan Kara -erdal@nobelyayin.com-
Kapak Tasarım : Mehtap Yürümez -mehtap@nobelyayin.com-
Baskı Sorumlusu : Yavuz Şahin -yavuz@nobelyayin.com-
Baskı ve Cilt : Atalay Matbaacılık / Sertifika No.: 15689-
Büyük Sanayi 1 Cad. Elif Sok. No.:7/236-237 İskitler / ANKARA

Kütüphane Bilgi Kartı

Ekşi, Halil., Yüksel, Müge., Canel, A. Nilgün.
IX. Uluslararası Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı
IX. International Congress On Psychological Counseling and Guidance In Higher Education Proceedings
/ Halil Ekşi - Müge Yüksel - A. Nilgün Canel
1. Basım. XIV + 598 s. 20,9x29,7 cm. Kaynakça var, dizin yok.
ISBN: 978-605-033-172-1
1. Psikoloji 2. Rehberlik

Genel Dağıtım

ATLAS AKADEMİK BASIM YAYIN DAĞITIM TİC. LTD. ŞTİ.
Adres: Bahçekapı mh. 2465 sk. Oto Sanayi Sitesi No:7 Bodrum Kat Şaşmaz-ANKARA - siparis@nobelyayin.com-
Telefon: +90 312 278 50 77 - **Faks:** 0 312 278 21 65
E-Satış: www.nobelkitap.com - www.atlaskitap.com - **Bilgi:** esatis@nobelkitap.com - info@atlaskitap.com

Dağıtım ve Satış Noktaları: Alfa Basım Dağıtım, Ana Basım Dağıtım, Arasta, Arkadaş Kitabevi, D&R mağazaları, Dost Dağıtım, Kitapsan, Nezih Kitabevleri, Prefix, Remzi Kitabevleri, TveK Mağazaları

KONGRE ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Erol ÖZVAR
Marmara Üniversitesi Rektörü
Rector of Marmara University

KONGRE BAŞKANLARI
CONGRESS PRESIDENTS

Prof. Dr. Halil EKŞİ
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı Başkanı
Head of the Department of Psychological Counseling and Guidance

Doç. Dr. Müge YÜKSEL
Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulama ve Araştırma Merkezi (MARPAM) Müdürü
Head of Marmara University Psychological Counseling and Guidance Practice and Research Center

DÜZENLEME KURULU BAŞKANI
HEAD OF ORGANIZING COMMITTEE

Doç. Dr. A. Nilgün CANEL
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
Faculty Member at the Department of Psychological Counseling and Guidance

BİLİM KURULU

SCIENTIFIC COMMITTEE

(Kurul üyeleri unvan ve adlarına göre listelenmiştir)

Prof. Dr. Ahmet Şirin Marmara Üniversitesi	Prof. Dr. Aslı Uz Baş Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan Anadolu Üniversitesi	Prof. Dr. Ayşe Rodopman Arman Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Rezan Çeçen Eroğul Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Prof. Dr. Ayşe Sibel Türküm Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Başaran Gençdoğan Atatürk Üniversitesi	Prof. Dr. Bradley T. Erford Vanderbilt Üniversitesi – Amerika Birleşik Devletleri (ABD)
Prof. Dr. Bülent Dilmaç Necmettin Erbakan Üniversitesi	Prof. Dr. Cengiz Şahin Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Coşkun Arslan Necmettin Erbakan Üniversitesi	Prof. Dr. Diğdem Müge Sinez Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Enver Sarı Giresun Üniversitesi	Prof. Dr. Erdal Hamarta Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Erdinç Duru Pamukkale Üniversitesi	Prof. Dr. Esra Ceyhan Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz Dokuz Eylül Üniversitesi	Prof. Dr. Feride Bacanlı Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Figen Çok Başkent Üniversitesi	Prof. Dr. Filiz Bilge Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Fulya Yüksel-Şahin Yıldız Teknik Üniversitesi	Prof. Dr. Gabriela Kelemen Aurel Vlauci Ünv. – Romanya
Prof. Dr. Galip Yüksel Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Hülya Şahin Baltacı Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Jale Eldeleklioğlu
Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Kültegin Ögel
İstanbul Bilgi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz
Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Koç
Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Mücahit Öztürk
İbn Haldun Üniversitesi

Prof. Dr. Nazmiye Çivitçi
Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Oya Güneri
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Oya Özkardaş
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Prof. Dr. Ragıp Özyürek
İstanbul Medipol Üniversitesi

Prof. Dr. Ronald G. Sultana
Malta Üniversitesi – Malta

Prof. Dr. Sefa Bulut
İbn Haldun Üniversitesi

Prof. Dr. Seher Sevim
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Serap Nazlı
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Şahin Kesici
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Turan Akbaş
Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Yankı Yazgan
Marmara Üniversitesi / Emekli – Yale Child
Study Center / Amerika Birleşik Devletleri

Prof. Dr. Yaşar Özbay
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Prof. Dr. Zeynep Karataş
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Esra İşmen Gazioğlu
İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa

Doç. Dr. Ayşin Satan
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Binnaz Kıran – Esen
Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Birol Alver
Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Deniz Albayrak Kaymak
Boğaziçi Üniversitesi

Doç. Dr. Durmuş Ümmet
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Fikret Gülaçtı
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Fuat Tanhan
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Füsun Ekşi Medeniyet Üniversitesi	Doç. Dr. Hasan Yılmaz Necmetin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya Karagüven Marmara Üniversitesi	Doç. Dr. İlkay Demir İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa
Doç. Dr. Kalina Sotiroska Ivanoska Uluslararası Vizyon Üniversitesi	Doç. Dr. Mine Aladağ Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Murat İskender Sakarya Üniversitesi	Doç. Dr. Mustafa Otrar Milli Eğitim Bakanlığı
Doç. Dr. Serhat Armağan Köseoğlu İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa	Doç. Dr. Seval Erden Çınar Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık Totan Aydın Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Doç. Dr. Tuğba Sarı Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay Ayas Sakarya Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Taş İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Makbule Soyer Marmara Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Karaman Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kemal Yöntem Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi Müge Akbağ Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman Sezgin Marmara Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi Semai Tuzcuoğlu Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tamer Ergin İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa	Dr. Akif Avcu Marmara Üniversitesi
Dr. Ashley K. Randall Arizona State Üniversitesi – Amerika Birleşik Devletleri (ABD)	Dr. Carla Chugani Pittsburg Üniversitesi- Amerika Birleşik Devletleri (ABD)
Dr. Esra Bakiler Marmara Üniversitesi	Dr. Hilal Çelik Marmara Üniversitesi

Dr. Jana Grava
Liepaja Üniversitesi – Letonya

Dr. Kamile Gamze Yaman
Marmara Üniversitesi

Dr. Meral Ağır
Marmara Üniversitesi

Dr. Seth Hayden
Wake Forest Üniversitesi – Amerika Birleşik Devletleri (ABD)

Dr. Thseen Nazır
İbn Haldun Üniversitesi

Dr. Tuncay Akıncı
Marmara Üniversitesi

DÜZENLEME KURULU

MEMBERS OF ORGANIZING COMMITTEE
(Kurul üyeleri unvan ve adlarına göre listelenmiştir)

Öğr. Gör. Murat Çakar		Öğr. Gör. Tuna Şahsuvaroğlu
Arş. Gör. Neslihan Yaman		Arş. Gör. Çiğdem Demir Çelebi
Arş. Gör. Erdem Sevim		Arş. Gör. Dr. Derya Eryiğit
Arş. Gör. Nesrullah Okan		Arş. Gör. İ. Halil Demir
Arş. Gör. Mine Sayın		Arş. Gör. Bilge Nuran Aydoğdu
Dilara Kaymakçı		Büşra Özdemir

İÇİNDEKİLER

Sanatla Grup Psikoterapinin Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi/ The Effect of Art Group Psychotherapy on University Students' Mindful Attention Awareness and Subjective Well Being 1
Gizem BODUR ATALAY

Üniversitede Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetine Başvurularda Öğrencilerin Ruhsal Problem Alanlarının İncelenmesi/ Examination of Psychological Problem Areas of Students Who Apply to University Psychological Counseling and Guidance Service 10
Sümeyra ÖZDEMİR
Sümeyra ŞAHİN

Doğada Farkındalık Terapisinin Doğayla İlişki, Yargısız Farkındalık ve Algılanan Stres Üzerindeki Etkisi/ The Effect of Nature-Awareness Therapy on Nature Relatedness, Mindful Attention Awareness and Perceived Stress 19
Neslihan YAMAN
Çiğdem DEMİR-ÇELEBİ

Akran Danışmanlığı Modeli Kapsamında Yürütülen Psikoeğitim Uygulamasının Marmara Üniversitesi Öğrencilerinin Koşulsuz Kendini Kabul ve Kendini Affetme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi/ The Effect of Psychoeducation on Peer Counseling Model on Unconditional Self-Acceptance and Self-Forgiveness Levels of Marmara University Students 27
Azize Nilgün CANEL
Burcu TEKİNER
E. Başak ASLANOĞLU

Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezleri/ Psychological Counseling and Guidance Research and Application Center in Turkey 43
Enver SARI
Cahit KAYA
Arif ARSLAN

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerine Başvurma Nedenleri/ The Reasons for Applying to Psyhological Counseling and Guidance Centers of University Students 49
Naciye GÜVEN
Ahmet Furkan KESİCİ

Correlates of Depression and Suicide Ideation: Mediating Role of Hope and Meaning among University Students 59
Mutiu SALAMI
Rahmattullah KHAN
Muhammed YUSUF

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki/ The Relation between Prospective Preschool Teachers' Social Problem-Solving Skills and Self-Regulation Skills 65
Özgül POLAT
Kadriye EFE AZKESKİN

Kaygı Yolculuğu: Psikodramanın Psikoloji Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerine Etkisi/ Anxiety Journey: The Effect of Psychodrama on the Anxiety Level of Psychology Students 79
Duygu KANDEMİRCİ-BAYIZ
Nalan KALKAN-OĞUZHANOĞLU

Üniversite Öğrencilerinin Aile Yaşam Doyumlarının Yordanması/ Prediction of University Students' Satisfaction with Family Life 91
Tuğba YILMAZ-BİNGÖL
Şeyda ÇETİNTAŞ

Üniversite Öğrencilerinde Arkadaşlık Kalitesi ve Yetersizlik Duygularının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi / Investigation of University Students' Friendship Quality and Sense of Failure 96
Durmuş ÜMMET
Burcu TEKİNER
İzel ERİŞTİREN

Üniversite Öğrencilerinde Sanal Bağlanmanın İncelenmesi / Psycho-Education Program Based on Art Practices for Increasing Psychological Soundness and Case Samples from Practice 112
Dilek GENÇTANIRIM KURT
Hatice ŞABANOĞLU

Üniversiteye Uyumun İncelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği/ Examination of University Adjustment: Kırşehir Ahi Evran University Case 132
Dilek GENÇTANIRIM-KURT
Gülsen DEMİRKALP-KAYA

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik ve Özgecilik Düzeylerinin Psikolojik İyi Oluşlarına Etkisi/ The Effect of Perfectionism and Alturism Levels of the Students in the Faculties of Education on Their Psychological Well Being 141
Gökçe ÇAĞATAYALP ÖZDİN
Armağan KÖSEOĞLU

Ebeveyni/Ebeveynleri Cezaevinde Olan Öğrenciler ve Psikolojik Danışma-Rehberlik Hizmetleri/ Psychological Counselling and Guidance Services and Students whose Parent/Parents are in Prison 157
Kübra ÖZDOĞAN
Ata Can SÖZEYATAROĞLU
Zerrin MACİT

Ölüm Kaygısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Manevi Aşkınlığın Aracı Rolü/ The Mediating Role of Spiritual Transcendence in the Relationship between Death Anxiety and Life Satisfaction 164
Halil EKŞİ
Yakup İME
Füsun EKŞİ

Psikoterapide Yeni Bir Dışavurumcu Teknik Olarak Rasa Teorisi/ Rasa Theory as a New Expressive Technique in Psychotherapy 170
Özlem ŞENER

Effect of Participant-Observer Method on the Understanding of Group Experience and Group Leadership in A Para-Counselor Training Program at a Malaysian University: A Qualitative Study 179
Ida Hartina AHMED THARBE
Norsafatul Aznin A.RAZAK
Rafidah Aga MOHD JALADİN

Understanding The Sources of Strength From The Perspective of Adults in Sandwiched Generation: Promoting Wellness in Higher Education 187
Norsafatul Aznin A. RAZAK
Ida Hartina AHMED THARBE
Rafidah Aga MOHD JALADİN

A Comparative Study of Mental Health Literacy Between Public and Private University Students in Malaysia 194
Rafidah Aga Mohd JALADİN
Ida Hartina Ahmed THARBE
Norsafatul Aznin A. RAZAK
Noh AMİT

Üniversite Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Tutum ve Beklentilerinin İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü/ The Predictive Role of University Students' Future Attitudes and Expectations on Well-Being 203
Çınar KAYA
Halil EKŞİ

Gençlerde Ebeveyn Tutumlarının Sosyal Fobi Düzeylerine Etkisi/ The Effect of Parental Attitudes on Social Phobia Levels in Youth 209
Mürüvvet Nil GÖNCE

Gençlerde Ebeveyn Tutumlarının Öz-Yeterlik Algısı Düzeylerine Etkisi/ The Effect of Parental Attitudes on Self-Efficacy Perception Levels in Youth 223
Mürüvvet Nil GÖNCE

Üniversite Öğrencilerinin Motivasyon Düzenleme Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması/ The Brief Regulation of Motivation Scale in Turkish University Students: A Preliminary Scale Adaptation Study 233
Hakan SARIÇAM
Nusret ERDEMİR

Üniversitelerde Psikolojik Danışmanlığın Görünmeyen Etki Alanı: Öğretim Elemanları (Fırat Üniversitesi Örneği)/ Invisible Effect of Psychological Counseling and Guidance in Universities: Instructors (The Case of Fırat University) 242
Ayşe ÖZPOLAT

Gestalt Approach in Student Counseling 252
Ana WAGNER-JAKAB

Kocaeli Üniversitesi'nde Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Kariyer Beklentileri/ Career Expectations of Foreign Students at Kocaeli University 257
Yıldız ÖZTAN-ULUSOY
Aslı ARSLAN

Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yaşamının Değerlendirmesi: Sorunlar, Çözüm Yolları, İyi Yanlar ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri/ Evaluation of University Life of Freshman Students: Problems, Solutions, Good Sides and Psychological Counseling and Guidance Services 262
İbrahim DEMİRCİ

Problemli İnternet Kullanımı ile Akademik Motivasyonun Siber Aylaklığı Yordama Düzeyinin İncelenmesi/ An Investigation on the Predictive Level of Academic Motivation and Cyber Idleness with Problematic Internet Usage 272
Halil EKŞİ
Erdem SEVİM
Meryem VURAL

Romantik İlişki Deneyimlerinde Baba-Çocuk İlişkisinin Yansımaları/ Reflections of Father-Child Relationship in Romantic Relationship Experiences 282
Hilal ÇELİK
Neslihan YAMAN
Songül DUMAN
Halil EKŞİ

Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Pozitiflik ve Hoşgörü/ Positivity and Tolerance as Predictors of Loneliness in University Students 298
Mehmet BOYACI

Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Becerileri Üzerinde Ebeveyn Kabul-Red Tutumlarının ve Kullanılan Düşünce Kontrol Yöntemlerinin Yordayıcı Rolünün İncelenmesi/ Does Parental Maltreatment and Thought Control Ability Predict Coping Strategies? A Study with University Students 305
Aslı Burçak TAŞÖREN
Gizem AKCAN
Nadire Gülçin YILDIZ

Psikolojik Esneklik Becerilerinde Farkındalık Becerilerinin Etkileri/ The Predictive Role of Mindfulness on Psychological Flexibility Skills 319
Hilal ÇELİK

Travmatik Yaşantısı Olan Danışanla Bilişsel- Davranışçı Terapi: Bir Örnek Vaka/ An Experimental Study on the Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy on a Traumatic Client 329
Baki BÜYÜKSEVİNDİK
Galip YÜKSEL

Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Kadın Akademisyenlerin Çalışma Yaşamındaki Durumlarına Yönelik Algıları/ The Perceptions of Health Vocational School Students about the Status of Women Academicians in The Working Life 336
Nuran AKYURT

Üniversite Eğitiminde Bilimsel Proje Hazırlamanın Önemi "Sanal Gerçeklik (VR) ile Ben de Tenis Oynayabilirim" Engelsiz Tenis Projesi Örneği/ The Importance Of Preparing Scientific Projects In University Education "I Too Can Play Tennis With Virtual Reality (VR)" Barrier-Free Tennis Project Example 342
Erem AKYURT
Nuran AKYURT

Counselling and Psychological Testing for Quality Higher Education in Nigeria 348
Mogbekeloluwa Oluyinka FAKOKUNDE

Doğum Sonrası Çalışmaya Başlayan Annelerin Hikâyeleri / Stories of Mothers Starting to Work After Birth 356
Dünya ŞEN-BAZ
Y. Nur DEDEOĞLU

Umut Işığım Film Analizi/ Silver Linings Playbook Film Analysis 367
Gamze DEMİREL
Osman SEZGİN

Öznel iyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçların Depresif Belirtileri Yordayıcılığı/ Subjective Well-being and Basic Psychological Needs as Predictors of Depressive Symptoms 371
Nur DEMİRBAŞ--ÇELİK
Ferahim YEŞİLYURT

Ruh Sağlığı Çalışanlarında İnstagram Bağımlılığı: Transaksiyonel Analiz Ego Durumlarına ve Bazı Değişkenlere Göre Bir İnceleme/ Instagram Addiction in Mental Health Workers: Transactional Analysis A Study Based on Ego States and Some Variables 376
Halil EKŞİ
Durmuş ÜMMET
Füsun EKŞİ
Tarık BURAN

Sokakta Çalışan Çocukların Sosyal Destek Algılarının Depresyon ve Umutsuzluk Düzeyleri ile İlişkisi (Hayat Vakfı Örneklemi)/ How the Social Support Perception of Children Working on Streets Related with Depression and Hopelessness Levels [Hayat Foundation Sample]) 386
Hatice ŞEN
Nadire Gülçin YILDIZ

Bekâr Popülasyonlarda Stres Yaşantıları: Bir Derleme Çalışması/ Stress Experiences in Single Populations: A Review Study 401
Nailehanım RUSTAMOVA

Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeylerini Yordamada Kişilik Özelliklerinin Rolü/ The Role of Personal Properties for The Students Hopelessness Levels 410
Hatice Vildan YILDIZ

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Atılganlık Düzeylerini Yordama Gücü/ The Predictive Power of Creative Thinking Levels of 4th Grade Students' on Assertiveness Levels (The Case of Balıkesir) 420
Mustafa OTRAR
Züleyha TELLİGÖZ

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde İnceleme Konusu Yapılan Sorunların Sınıflandırılması ve Müdahaleye Dönük Önleyici-Koruyucu Çalışmaların Değerlendirilmesi/ Classification of Problems Investigated in Guidance Research Centers and Evaluation of Prevention-Protection Studies for Intervention 428
Tuğba ATEŞ
Hikmet YAZICI

Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları ile Kariyer Yaşantıları Mesleki Benlik Saygıları ve Kişisel Sağlık Davranışları Arasındaki İlişki/ The Relationship Between Job Satisfaction of School Counselors and Career Experiences, Occupational Self-Esteem and Personal Health Behaviours 448
Eda BULUT YAZICI
Hikmet YAZICI

Lise Öğrencilerinin İyi Oluş Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi/ A Study on the High School Students' Subjective Well-Being Levels in terms of Some Variables 458
Muhammed Emir AKYOL
Ertuğrul ERDOĞAN
Emre Can ÖZTÜRK

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersine Yönelik Yeterlik Algıları/ Classroom Guidance Teachers' Perceptions of Proficiency for Guidance and Career Planning Course 466
Yıldız ÖZTAN-ULUSOY
Kemal EFE

Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Sorumluluk Duygusu-Davranışı ve Mükemmeliyetçilik/ Test Anxiety, Sense-Behavior of Responsibility and Perfectionism in High School Students 474
Eyüp ÇELİK
Aysu BAYRAM-SAPTIR

Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Suriyeli Göçmen Öğrencilerle Çalışırken Karşılaştıkları Güçlükler/ 484
Difficulties Confronted by Teachers Working in the Counseling and Research Center Working with Syrian Migrant Students
Gülşah TURA
Nurullah AKÇER

Evli Bireylerin Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalıklarının ve Duygu Düzenleme Güçlüklerinin İncelenmesi/ Examining Married Individuals' Interpersonal Mindfulness and Emotion Regulation Difficulties 491
Mehmet Engin DENİZ
Dilay BATUM
Seher Merve ERUS

Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulaması: Psikolojik Danışman Adayları ve Okul Psikolojik Danışmanları Gözüyle Bir Değerlendirme/ Vocational Guidance and Counseling Practice: An Evaluation from the Perspective of Psychological Counselors Candidates and School Psychological Counselors 506
Gürcan ŞEKER
Burhan ÇAPRİ

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikte Ney (Mevlana'nın Mesnevi'sinde) Metaforu ile Telkin/ In Psychological Counseling and Guidance (in Mevlana's Mesnevi) Suggestion with Ney Metaphor 515
Süleyman DOĞAN

Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması/ The Adaptation of Design My Future into Turkish language; Reliability and Validity Studies 525
Halil EKŞİ
Ahmet ŞİRİN
Mustafa ÖZTÜRK

Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımının Okullarda Kullanımı: Vak'a Çalışması/ Use of Solution-Oriented Counseling Approach in Schools: A Case Study 534
Ekrem Sedat ŞAHİN
Filiz BİLGE

Utangaçlığın Bazı Değişkenlere Göre Yordanması/ Prediction of Shyness According to Some Variables 553
Canan AKÇAKAYA KONUKCU

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin (SMBÖ) Üniversite Öğrencilerindeki İlk Psikometrik Değerleri 571
Hakan SARIÇAM
Nusret ERDEMİR

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 582
Kübra ESKİCİ

Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum: Karşılaştırmalı Bir Çalışma 590
M. Enes KAYA
Sümeyye YÜCEL
Hatice DEMİRTAŞ-BAYSAL

Sanatla Grup Psikoterapinin Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi

(The Effect of Art Group Psychotherapy on Mindful Attention Awareness and Subjective Well-Being of University Students)

Gizem Bodur Atalay [a1]

Altınbaş Üniversitesi, Psikolojik Destek Birimi, İstanbul

Özet

Bu araştırmanın amacı sanatla grup psikoterapisinin öğrencilerin ruh sağlığına etkilerini bilinçli farkındalık ve öznel iyi oluş açısından değerlendirmektir. Araştırmanın örneklemini 6'sı kadın, 2'si erkek olmak üzere toplam 8 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcıların kişisel bilgilerine, psikiyatrik geçmişlerine, sanat terapiden beklentilerine yönelik sorulardan oluşturulan form, Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılara her bir oturumun sonunda ve tüm araştırmanın sonunda verilen açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme formları da çalışmanın katılımcılar üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde katılımcıların ön-test ve son-test sonuçlarının kıyaslanması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeye göre katılımcıların son-test sonuçlarında ön-test sonuçlarına göre öznel iyi oluş ve bilinçli farkındalık açısından anlamlı artışlar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Açık uçlu sorulardan oluşan anketlerden alınan geribildirimlere göre ise katılımcıların oturumlara düzenli katılım sonrasında kendilerini daha iyi tanımaya, duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayıp ifade etmeye, diğer kişiler ile daha fazla empati kurmaya, topluluk içerisinde kendilerini daha rahat ifade etmeye başladıkları, sorunlarının sebeplerine yönelik farkındalık kazanıp farklı bakış açıları edindikleri bilgileri edinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanatla Grup Psikoterapi, Üniversite Öğrencileri, Bilinçli Farkındalık, Öznel İyi Oluş

Abstract

The aim of the study is to evaluate the effect of art group psychotherapy on university students' psychological health by focusing on their subjective well-beings and mindful attention awarenesses. The subjects of the study are consisted of 8 students; those of 6 are females and those of 2 are males. The survey of the study includes some questions asking about personal information, pschiatric history, expectation from art group psychotherapy, Subjective Well-Being Scale and Mindful Attention Awareness Scale. Also, subject were given forms at the end of each session and all of the sessions including some open ended questios in order to evaluate the effect of the sessions on them. For the analysis of the study, pre-test and post-test results were compared by using Wilcoxon Signed RankTest. As a result, it was found that post-test results were higher than pre-test results significantly ($p<0.05$). According to the evaluation of other open ended question forms given to participants at the end of sessions, the subjects' feedback about the study are as follows: the study helped them for knowing themselves better, understanding and expressing their emotions and thoughts in a better way, empathizing with others more, expressing themselves more easily even within any other group, gaining some insight and discovering different point of views that my help them to understand the sources of their problems.

Keywords: Art Group Psychotherapy, University Students, Mindful Attention Awareness, Subjective Well-Being

[1] Klinik Psikolog, Altınbaş Üniversitesi, gizem.bodur@altinbas.edu.tr, gizembodur@gmail.com

Giriş

Geçmiş nesillerle kıyaslandığında günümüzde üniversite öğrencilerinin geçmiş kuşaklardaki öğrencilere göre daha fazla duygusal ve davranışsal problemler yaşadıkları görülmektedir (Brunner ve diğerleri, 2014). Türkiye'de öğrenci psikolojik danışmanlık merkezlerine başvurular değerlendirildiğinde öğrencilerin önleyici/gelişimsel ve çare bulucu hizmetlere taleplerinin arttığı görülmektedir (Gizir 2010; Erkan ve diğerleri, 2011). Ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemi olarak değerlendirilen üniversite öğrenciliği dönemi, sıklıkla bu geçiş sürecinin getirdiği sorunlarla birlikte yaşanmaktadır. Üniversite yaşamı ile yaşadığı şehirden ayrılma, ilk defa aileden ayrı yaşama, üniversite yaşamına uyum, kişisel sorumluluk becerisini geliştirme, akademik ve sosyal yaşamı dengeleme gibi pek çok stres etkeni üniversite öğrencilerinde psikolojik sorunların ortaya çıkmasını tetiklemektedir. Hem yetişkinliğe geçiş sürecinin getirdiği zorluklar hem de dönemsel sıkıntılar üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunların ve psikiyatrik bozuklukların ortaya çıkması açısından bir risk grubunu oluşturduğunu düşündürmektedir (Arnett, 2004; Doğan, 2018). Türkiye'de de yapılan bir çalışmada kaygı, depresyon ve ilişki sorunlarının üniversitelerin psikolojik danışmanlık birimlerine başvuruda en sık görülen şikayetler olduğu tespit edilmiştir (Erkan ve ark., 2011). Üniversite psikolojik danışmanlık birimleri bireysel danışmanlık ve psikoterapinin yanı sıra grup danışmanlığı/terapisi hizmetleri de vermektedirler. Öğrencilerin istek, ihtiyaç ve taleplerine göre bu destek biçimleri farklılık gösterebilmektedir (Brunner ve diğerleri, 2014; Gizir 2010). Üniversite öğrencilerinin üniversiteye başladıkları andan itibaren grup çalışmalarının büyük önemi olmaktadır. Grup çalışmaları üniversiteye aidiyetliği ve uyum sürecini kolaylaştırır. Grup danışmanlığı/terapilerinde öğrencilerin kendi sorunlarına benzer sorunları olan kişilerle etkileşime girmeleri onları rahatlatır ve kendilerini daha rahatça ifade edebilmelerini destekler (Kumanlı Güneş, 2015, s.90). Bu çalışmanın öncelikli amacı bir grup terapisi türü olan sanatla grup psikoterapinin üniversite öğrencilerinin ruh sağlığına olabilecek katkılarını değerlendirmektir.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını ve ruh sağlığını desteklemede sanatla grup terapisi araştırmaları ve uygulamaları sıklıkla Amerika ve Avrupa'daki ülkelerde gerçekleştirilmektedir. Boldt ve Paul (2011) tarafından üniversite öğrencileri ile dışavurumcu sanat terapisi uygulamaları ile görsel sanatlar aracılığıyla öğrencilerin kendilerini, duygularını kolayca ifade edebildiği ve birbirleriyle ortak sorunları üzerine paylaşımlarda bulunarak rahatladıkları yapılan grup yürütücülerinin gözlemleri ve öğrencilerden alınan geribildirimlerle elde edilmiştir. Margrove (2015) tarafından İngiltere'de yürütülen bir pilot çalışmada yedi öğrenciye 12 hafta süresince haftada bir kez uygulanan sanat terapi çalışmasının ardından öğrencilerden uygulanan Edinburgh İyi Oluş Ölçeği ile İyi Oluş ve Sosyal Dahil Olma Ölçeği sosyal dahil oluş skorlarının ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Örneklem sayısının azlığından ötürü araştırmadan istatistiksel olarak yükselişi işaret eden anlamlı bir sonuç elde edilmese de çalışmanın sonucunda öğrencilerden yapılan çalışmanın kendilerinde yaratıcılığı arttırarak akademik performanslarını olumlu yönde etkilediği, eğlenerek rahatladıkları, kendilerini ifade etme ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğu gibi olumlu geribildirimler almışlardır. Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yürütülen sanat terapi alanında yapılan araştırmalar ise daha kısıtlıdır. Türkiye'de bir üniversitede okuyan hemşirelik son sınıf üniversite öğrencilerine intermodel sanat terapi yaklaşımıyla uygulanan 10 seanslık sanatla grup terapisinin sonucunda deney grubundaki hemşire adayı öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla niceliksel olarak stresle başa çıkmalarında ve kaygı düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmasa da alınan geribildirimlere göre katılımcılar bu çalışmadan duygularını ifade etme ve kişisel farkındalık edinme açısından fayda sağladıklarını bildirmişlerdir (Altınçapa ve diğerleri, 2018).

Amerikan Sanat Terapileri Derneği'ne göre sanat terapi; hastalık, travma, çeşitli yaşam zorluğu yaşayan veya kişisel gelişimlerini desteklemek isteyen kişilerin sanat eseri yaratarak, ortaya çıkan sanat ürünlerine kendi içsel süreçlerini yansıtmaları sonucu kendilerine ve diğerlerine yönelik farkındalık kazanıp bilişsel becerilerini, yaşamdan keyif almalarını arttırarak stres, semptomlar, travmatik olayların üzerlerindeki etkileriyle başetme gücünü kazanabilmelerini sağlama amacıyla sanatın terapötik maksatlı uygulanması anlamına gelir (Brooke, 2006). Sanatla grup psikoterapisi, yaratıcı süreci harekete geçirici etkisiyle kişinin içindeki duyguları ve düşünceleri sözel olmayan biçimde dışa vurmasına olanak sağlayan bir terapi modelidir. Sıklıkla kullanılan sanat dalları görsel sanatlar, müzik, drama, hareket/danstır. Bunlara bazen şiir ve öykü gibi edebiyat dalları da eklenir.

Sanat terapisti hangi sanat dalını kullanıyor ise bu sanat dalı vasıtasıyla öncelikle duygu ve düşüncelerin dışavurumunu hedefler. Daha sonra dışavurulanın üzerinden çalışma gerçekleşir. Sözel terapiden farkı bu dışavurumun daha spontane ve hızlı gerçekleşebilmesidir. Bu doğrultuda sanat kişinin kendini serbestçe dışa vurarak kendini keşfetme, anlama ve kendiyle iletişim kurmasında bir aracılık işlevini gerçekleştirir. Sanatsal uğraşı aracılığıyla kişinin kendini dışavurması sonucu terapist de danışan/hasta hakkında pek çok bilgi sahibi olmuş olur. Danışanla birlikte ortaya çıkan ürün üzerine konuşularak çalışmanın anlamlandırılması sağlanır. Aynı zamanda danışan/hasta yüzleşmekten kaçındığı duygu ve düşünceleriyle yüzleşir ve tekrar tekrar bunlar üzerine çalışıldıkça bu paylaşımlardan ötürü bir rahatlama hisseder. Sonucunda kişinin farkındalıklarının artması, duygularını ifade etmesinin artması buna bağlı olarak duygularını daha düzenler hale gelebilmesi ve tüm bunlarla birlikte kişisel gelişimin ve değişimin gerçekleşmesi hedeflenir (Malchiodi, 2012; Rudith 1984).Bu araştırmada yürütülen sanat psikoterapi oturumlarında ağırlıklı olarak resim, boyama, kil ve kolaj çalışmalarının yer aldığı görsel sanat çalışmaları uygulanmıştır. Bununla birlikte bazı oturumlarda hareket/dans ve şiir/öykü çalışmaları da eklenerek intermodel sanat terapi yaklaşımıyla, birden fazla sanat dalına yönelik uygulamaların aynı oturumda kullanıldığı çalışmalar da gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sanatla grup psikoterapi uygulamalarıyla desteklemeyi hedeflediği bilinçli farkındalık kavramını değerlendirdiğimizde bilinçli farkındalığın çoğunlukla Budizm öğretisinden geldiği, ancak Yunan felsefesi, fenomenoloji, varoluşçuluk, Batı Avrupa'daki natüralizm, Amerika'daki hümanizm gibi çeşitli felsefi ve psikolojik yaklaşımlarla da ilişkili olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalığın temel kavramları dikkat ve farkındalıktır. Dikkat; uyaran fark edilecek kadar güçlü olduğunda ona yönelme ve odaklanma halini ifade eder. Farkındalık ise çevredeki uyaranların beş duyu organı ile kinestetik olarak ve zihinsel olarak farkında olma halidir. Bilinçli farkındalıkta, dikkat ve farkındalıkla şimdi ve burada olmak önem taşır. Şimdi ve burada olmak derken de şimdiki olaylar ve deneyimlerle ilgili dikkatli ve farkında olma halinden söz edilmektedir. Günümüz psikoloji yaklaşımlarında bilinçli farkındalığın iyi olma hali, duygu düzenleme, fiziksel ve zihinsel sağlıkla ilişkili bir kavram olduğu düşünülmektedir (Brown ve diğer, 2007). Yapılan bir takım araştırmalar da öznel iyi oluşla bilinçli farkındalık arasında bir ilişki olduğunu ve bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşun yordayıcısı olabileceğini göstermiştir (Brown & Ryan, 2003; Ebert & Sedlmeier, 2012).

Araştırmada sanatla grup psikoterapinin üzerindeki etkisini incelendiği diğer bir kavram ise öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluş, pozitif psikoloji yaklaşımın içindeki bir kavramdır. Pozitif psikoloji, insanın temel güçleri ve kaynakları ile ilgili olarak sağlıklı yanlarını anlamaya yönelik bir yaklaşım şeklidir (Seligman, 2002). Öznel iyi oluş, kişinin kendi hayatını nasıl değerlendirdiğini gösteren bir kavramdır. Bu değerlendirme bilişsel olarak örneğin işinden, evliliğinden, mesleğinden doyum düzeyini değerlendirme şeklinde olduğu gibi duygusal anlamda da kendini değerlendirme ile ilgilidir (örneğin; olumlu duygulanımın düzeyinin değerlendirilmesi gibi) (Diener ve diğerleri, 1998). Öznel iyi oluş hoş duygulanım, hoş olmayan duygulanım ve yaşam doyumunu değerlendiren bir kavram olup kişinin ruhsal durumu hakkında bilgi verir (Tuzgöl Dost, 2005). Bu kavram, «iyi yaşam», «kaliteli yaşam», «yaşamdan memnuniyet» ve «mutluluk» kavramları ile de benzer anlamlı olarak düşünülebilir. (Tuzgöl Dost, 2005).

Bu araştırmada sanatla grup psikoterapinin üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve öznel iyi oluş düzeyleri üzerine etkisini niceliksel olarak değerlendirilmek istenmiştir. Bilinçli farkındalık ve öznel iyi oluşun desteklenmesine yönelik alt hedefler ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğrencilerin kendi duygularını ve düşüncelerini anlamalarını sağlamak
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini ve uygun yollu dışavurmasını desteklemek
- Kendilerine yönelik ve ilişkilerine yönelik farkındalıklarını arttırmak
- «Şimdi ve burada»ya odaklanma becerilerini desteklemek
- Yaşadıkları sorunları değerlendirmeye yönelik bakış açılarını zenginleştirmek
- Yaşamsal zorluklarla mücadele etmede kişisel kaynaklarını keşfetmelerini sağlamak

Ayrıca katılımcılardan alınan geri bildirimlerden yola çıkarak sanatla grup psikoterapinin üniversite öğrencileri üzerindeki diğer psikolojik etkileri niteliksel açıdan değerlendirmek de çalışmanın diğer bir hedefidir.

Özetle, araştırmanın yanıt aradığı sorular ise aşağıdaki gibidir:

- Sanatla grup psikoterapi uygulamaları üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyini arttırır mı?
- Sanatla grup psikoterapi uygulamaları üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyini arttırır mı?
- Sanatla grup psikoterapi uygulamalarının üniversite öğrencileri üzerinde diğer başka ne gibi psikolojik etkileri olabilir?

Yöntem

Araştırmanın evrenini bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi için üniversitenin etik kurul komisyonundan etik kurul onayı alınmıştır. 2018-2019 akademik yılı içerisinde güz döneminde 6 haftalık, bahar döneminde ise 10 haftalık, haftada bir gün ikişer saatlik olacak şekilde sanatla grup psikoterapi oturumları organize edilmiştir. İki dönem toplamında atölyelere kendisine kişisel fayda sağlayacak şekilde minimum 6 oturum devam eden öğrenci sayısı 6'sı kadın, 2'si erkek olmak üzere toplamda 8 kişidir. Örneklem grubuna ait veriler Tablo 1'de aktarılmaktadır.

Tablo 1. Örneklem Grubuna Ait Veriler

Cinsiyet	Katılımcı Sayıları ve Yüzdeleri	Yaş Ortalaması
Kadın	6 (%75)	22,16
Erkek	2 (%25)	21
Toplam	8 (%100)	
Genel		21.8

Katılımcıların cinsiyetlere göre dağılım yüzdeleri ve yaş ortalamaları Tablo 1'de aktarılmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Üniversitede Okudukları Bölümlere Göre Dağılımları

Katılımcıların Üniversitedeki Bölümleri	Katılımcı Sayısı
Hukuk	3
Çocuk Gelişimi	1
Endüstri Mühendisliği	1
Uluslararası İlişkiler	1
Psikoloji	1
İlk ve Acil Yardım	1
Toplam	8

Katılımcılar Tablo 2'de belirtildiği gibi Hukuk, Çocuk Gelişimi, Endüstri Mühendisliği, Uluslararası İlişkiler, Psikoloji, İlk ve Acil Yardım gibi farklı bölümlerde okuyan öğrencilerden oluşmaktadırlar.

Araştırmadaki katılımcılar genel öğrenci e-postalarına gönderilen duyuruya istinaden katılım için başvuran kişiler arasından belirlenmiştir. Katılımcı adaylar gönderilen duyurudaki anket linkini doldurmuşlardır ve atölyeye katılmak isteyen her bir katılımcı aday ile ön görüşme randevuları düzenlenmiştir. Her bir katılımcı aday ile yapılan ön görüşmelerde katılımcılara atölyenin amacı

anlatılmıştır, yapılacak uygulamalardan beklentileri sorulmuştur ve genel olarak psikiyatrik bir şikayetleri bulunup bulunmadığına, güncel bir destek alıp almadıklarına dair kendilerine çeşitli sorular sorularak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Katılımcılar, beklentileri çalışma ile uyumlu, atölyelere düzenli zaman ayırabilecek, güncel olarak düzenli bir psikolojik destek almayan, herhangi bir güncel psikiyatrik teşhisi bulunmayan, yoğun güncel psikolojik/psikiyatrik şikayetleri olmayan kişiler arasından seçilmiştir. Atölyelere çeşitli sebeplerden olayı katılamayan fakat araştırma anketini dolduran kişilerden ön test puanları ve psikiyatrik geçmişleri katılımcı adaylara benzeyen kişilerle bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Ancak araştırmanın sonunda kontrol grubundan yeterli sayıda son test verisi alınamadığı için çalışmaya dahil edilememiştir.

Tablo 3. Araştırma Deseni

Çalışma Grubu	Ön Test	Uygulanan Terapi Yaklaşımı	Son Test ve Değerlendirme Formları
• Bir grup üniversite öğrencisi	• Bilinçli Farkındalık Ölçeği • Öznel İyi Oluş Ölçeği	• Sanatla Grup Psikoterapi (6-10 Haftalık Oturumlar)	• Bilinçli Farkındalık Ölçeği • Öznel İyi Oluş Ölçeği • Sanat Terapi Oturumunu Değerlendirme Anketi • Grup Sürecini Değerlendirme Anketi

Araştırma desenine ait bilgiler Tablo 3'de gösterilmektedir. Bu çalışmada kontrol grubu yer almadığından araştırmanın deneysel deseni tek gruplu ön test-son test desenidir.

Araştırma anketinin başlangıcında bilgilendirilmiş onam, yaş, cinsiyet, okuduğu bölümle ilgili kişisel bilgilere yönelik sorular, sanatla grup psikoterapiden beklentileri ile ilgili sorular, psikiyatrik/psikolojik geçmişleri ile ilgili sorular yer almıştır. Anketin devamında ise Bilinçli Farkındalık ve Öznel İyi Oluş Ölçeklerinin Türkçe formları yer almıştır. Kullanılan her iki ölçeğin de Türkçe formlarının geçerlilikleri ve güvenirlikleri kanıtlanmıştır (Özyeşil ve diğerleri, 2011; Tuzgöl Dost, 2005). Bilinçli Farkındalık Ölçeği 15 maddelik, 6 dereceli (Hemen hemen her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren, oldukça seyrek, hemen hemen hiçbir zaman) Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .80'dir. (Özyeşil ve diğerleri, 2011). Öznel İyi Oluş Ölçeği ise 46 maddelik, 5 dereceli (Tamamen Uygun, Çoğunlukla Uygun, Kısmen Uygun, Biraz Uygun, Hiç Uygun Değil) Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe formunun Corınbach Alfa güvenirlik katsayısı .93'tür (Tuzgöl Dost, 2005).

Araştırmada ayrıca araştırmanın yürütücüsü tarafından çalışmanın diğer psikolojik etkilerini değerlendirmek amacıyla açık uçlu sorunlardan oluşan değerlendirme formları hazırlanmıştır. Her sanatla grup psikoterapi oturumunun sonunda her bir katılımcıya o günkü çalışmanın onlar üzerindeki etkisini değerlendiren açık uçlu sorulardan oluşan "Sanat Terapi Oturumunu Değerlendirme Anketi" uygulanmıştır. Bununla birlikte son oturumda da katılımcılara çalışmanın kendileri üzerindeki genel etkilerini ve varsa önerilerini değerlendirmek amacıyla "Grup Sürecini Değerlendirme Anketi" uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgularının analizinde katılımcıların öntest ve sontest puanlarının minimum, maksimum, ortalama ve standart sapmalarının değerlendirildiği betimsel istatistikler tespit edilmiştir. Betimsel istatistiklere ait veriler Tablo 4'te aktarılmıştır.

Tablo 4. Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Bilinçli Farkındalık Ön test	8	36	64	50,87	9,109
Bilinçli Farkındalık Son test	8	47	68	56,50	7,838
Öznel İyi Oluş Ön test	8	95	153	128,25	19,470
Öznel İyi Oluş Son test	8	118	159	134,88	15,679

Tablo 4'te belirtilen sonuçlara göre katılımcıların son test sonuçlarında ön test sonuçlarına göre bir artışın olduğu görülmektedir. Bu artışın anlamlı bir artış olup olmadığına dair diğer bir analiz ise aynı grubun ön test ve son test sonuçlarının değerlendirildiği non-parametrik t-testi analizi olan Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi ile gerçekleştirilmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi ile bilinçli farkındalık ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığı değerlendirilmiştir. Bu analize ait bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Bilinçli Farkındalık Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Bilinçli Farkındalık Son test- Ön test	Azalanlar	0[a]	,00	,00	-2,552[a]	,011
	Artanlar	8[b]	4,50	36,00		
	Eşit	0[c]				
	Toplam	8				

a. Bilinçli Farkındalık Son test < Bilinçli Farkındalık Ön test

b. Bilinçli Farkındalık Son test > Bilinçli Farkındalık Ön test

c. Bilinçli Farkındalık Son test = Bilinçli Farkındalık Ön test

Tablo 5'te belirtilen analiz sonuçlarına göre bilinçli farkındalık son test sonuçlarında ön test sonuçlarına göre anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir ($z= -2,552$, $p< 0,05$)

Öznel iyi oluş ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığı da yine Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi ile gerçekleştirilmiştir. Analiz bulgularına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öznel İyi Oluş Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Öznel İyi Oluş Son test-Ön test	Azalanlar	1[a]	3,00	3,00	-2,103[a]	,035
	Artanlar	7[b]	4,71	33,00		
	Eşit	0[c]				
	Toplam	8				

a. Öznel İyi Oluş Son test < Öznel İyi Oluş Ön test

b. Öznel İyi Oluş Son test > Öznel İyi Oluş Ön test

c. Öznel İyi Oluş Son test = Öznel İyi Oluş Ön test

Tablo 6'da belirtilen analiz sonuçlarına göre öznel iyi oluş son test sonuçlarındaki ön test sonuçlarına kıyasla gerçekleşen artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($z= -2,103$, $p<0,05$).

Analizlerden edinilen bulgulara göre hem bilinçli farkındalık, hem de öznel iyi oluş düzeylerinin son-test sonuçlarında ön-test sonuçlarına göre anlamlı bir artışın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Açık uçlu sorulardan alınan geribildirimlerin değerlendirilmesine göre ise katılımcılar yapılan çalışmanın kendini keşfetme, kendini daha iyi tanıma, duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayıp ifade etme, kişisel farkındalık edinme, diğerini dinleme, diğer kişileri daha iyi anlama, topluluk içerisinde daha rahat konuşma, farklı bakış açılarını da görerek yeni bakış açıları edinme gibi olumlu etkilerinin olduğunu ifade ettiler.

Katılımcıların hiçbirisi yapılan çalışmaların onlar üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olduğunu belirtmemiştir. Diğer katılımcılarla ilişki ile ilgili değerlendirmelerinde birbirini dinleme, diğerinin fikrine saygı duyma, yapılan paylaşımlarla farkı bakış açılarını da görebilme gibi olumlu geribildirimler aktardılar. Terapist ile ilgili verilen geribildirimlerde ise kendilerine yardımcı olmaya çalışan, anlayışlı, sorduğu sorularla onları düşündürerek onlara destek sağlayan bir terapist olduğuna dair geribildirimler verdiler. Öneriler kısmında ise gruptaki kişi sayısının azaltılarak paylaşımda kişiye ayrılan sürenin attırılabileceğini, daha çözüm odaklı bir yaklaşımla çalışılabileceğini ifade eden katılımcılar olmuştur.

Tartışma

Günümüzde üniversite öğrencilerinin ruh sağlıklarının koruyucu ve önleyici yaklaşımlarla desteklenmesi git gide önemsenen bir konu haline gelmektedir. Ruhsal açıdan sağlıklı bir yetişkinliğe geçişte önemi bir yeri olan üniversite yıllarında gençleri psikolojik yönden desteklemek oldukça önemlidir. Üniversite öğrencilerinin de gerek koruyucu gerekse çare bulucu hizmetler kapsamında talepleri günden güne artış göstermektedir. Bu sebeple üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik danışmanlık ve psikoterapi uygulamalarının içeriklerinin zenginleştirilmesi ve yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Son yıllarda grup psikoterapilerinde tercih edilebilen bir yaklaşım olan sanatla grup psikoterapi uygulamalarının da bu anlamda üniversite öğrencilerinin ruh sağlığını desteklemede yardımcı bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Yurt dışında yapılan bir takım çalışmalar da sanat psikoterapinin üniversite öğrencilerinde kişisel farkındalığı arttırarak duygu düzenlemeye, kaygı ile baş etmeye yardımcı olduğunu göstermiştir (Aaron ve diğerleri, 2011; Narae 2017). Yapılan bu araştırma sanatla grup psikoterapi çalışmasının üniversite öğrencilerinin psikolojileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, bilinçli farkındalık ve öznel iyi oluşlarını arttırdığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilere sorulan açık uçlu sorulardan alınan yanıtlar da sanat psikoterapinin onların kişisel ve duygusal farkındalıklarını arttırdığını, diğer insanları daha fazla anlamayı ve farkı bakış açıları edinmeyi desteklediğini göstermiştir. Bunun yanı sıra alınan diğer geribildirimlere göre yapılan bu çalışmanın; karşıdakini dinleme, fikrine saygı duyma, fikir alış verişinde bulunma gibi çeşitli ilişki ve iletişim becerilerini desteklediği de söylenebilir.

Bilinçli farkındalık odaklı terapiler günümüz terapi yaklaşımlarının içerisinde oldukça yer edinmeye başlamıştır. Bilinçli farkındalıkla birlikte sanat terapi uygulamaları da birleştirilerek bilinçli

farkındalık odaklı sanat terapileri uygulanmaktadır (Rappaport, 2014). Bu araştırmada da yapılan sanat psikoterapi uygulamalarının bilinçli farkındalık üzerinde arttırıcı etkisinin olduğunun görülmesi, sanat terapinin bilinçli farkındalık yaklaşımıyla uyumunu kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın en önemli kısıtlılığı kontrol grubunun olmayışıdır. Kontrol grubu olmadığından ve deney grubu seçkisiz atanmadığından araştırmanın zayıf deneysel desende olduğu söylenebilir. Üniversite ortamında psikoterapi uygulamalarının yapılıyor olması da kimi zaman bir dezavantaj teşkil edebilmektedir. Katılımcı öğrencilerin kampüs içerisinde karşılaşma ihtimalleri olabildiğinden grup terapisinde kendilerini açmaları daha kontrollü olmuştur. Kimi öğrenciler de rahatsızlık hissedeceklerini düşündüklerinden çalışmaya katılmamışlardır. Ya da bu tür rahatsızlıklarından ötürü oturumlar başladıktan sonra çalışmaya devam etmeyi bırakanlar da olmuştur. Katılımcı kaybı ile baş etmek için çalışmanın başlangıcındaki ön görüşmelerde gizlilik ilkesi ve grup içi davranış kuralları açıklanmış, ilk oturumda bunlara ve diğer grup kurallarına yönelik oluşturulan yazılı terapi anlaşması imzalatılmıştır. Aynı zamanda birbirleriyle terapi süresince sürekli karşılaşma ihtimali olan ya da yakın arkadaş olan kişilerin aynı grup içerisinde olmamalarına dikkat edilmiştir. Ancak tüm önlemlere rağmen üniversite ortamında grup psikoterapisinin bahsedilen sebeplerden ötürü bir takım kısıtlılıkları olabilmektedir. Araştırmadaki diğer bir kısıtlılık ise Howthorne etkisi ile katılımcıların kendilerinden beklenen şekilde iyileşme gösterme eğilimlerinin olabilme ihtimalidir. Katılımcılar süreç içerisinde kendilerinde değişimi desteklenen hedefleri fark edip son testi uygularken buna göre bir eğilim sergilemiş de olabilirler. Fakat bunu terapötik etkiden ayırt edebilmek de oldukça güçtür.

İleriki çalışmalarda kontrol grubunun dahil edilmesi ve katılımcıların seçkisiz atama ile seçilmesi ile deneysel desende bir çalışmanın yürütülmesi, sonuçların değerlendirilmesi açısından daha sağlıklı olacaktır. Katılımcı kaybı sorunu ile baş edebilmek için yapılan çalışmalar ve örneklem sayıları arttırılabilir. Farklı üniversitelerden öğrencilerin katıldığı çalışmalar organize edilebilir. Yapılan çalışmalar boylamsal şekilde ele alınıp sanatla grup psikoterapinin katılımcılar üzerindeki uzun süreli etkileri değerlendirilebilir. Diğer grup psikoterapi yaklaşımlarıyla sanatla grup psikoterapi yaklaşımını kıyaslayıcı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yönden desteklenmesi ile ilgili farkı bağımlı değişkenler tespit edilerek sanat psikoterapinin onlar üzerindeki etkileri değerlendirilebilir. Üniversitelerde çalışan psikolojik danışmanların ve psikologların sanat psikoterapi ile ilgili eğitim ve süpervizyon almaları desteklenerek üniversitelerde bu çalışma ile de etkililiği ispatlanan farklı bir terapi yaklaşımı olan sanat psikoterapi uygulamalarının yaygınlaşması üzerine çalışmalar gerçekleştirilmesi tavsiye olunur.

Kaynakça

Aaron, R. E., Rinehart, K. L., Ceballos, N. A. (2011). Art-based interventions to reduce anxiety levels among college students. *Arts &Health*, 3(1), 27-38.

Antınçapa, B., Adalı Kaya, B. Y., Eren N. (2018). Inter-Model Dışavurumcu Grup Sanat Terapisinin Hemşirelik Son Sınıf Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Düzeylerine Etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 11-19.

Arnett, J. J. (2004). Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. New York: Oxford University Press.

Boldt, R. W., Paul, S. (2010). Building a Creative-Arts Therapy Group at a University Counseling Center. *Journal of College Student Psychotherapy*, 25(1), 39-52.

Brooke, S.L. (2006). *Creative Arts Therapies Manual*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

Brown, K. W.,Ryan R. M. (2003). The Benefits f Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.

Brown K. W., Ryan R.M., Creswell J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for Its Solutary Effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.

Brunner, J.L., Wallace D.L., Reymann L. S., Sellers J. J., McCabe A.G (2014). College Counseling Today: Contemporary Students and How Counseling Centers Meet Their Needs. *Journal of College Student Psychotherapy,* 28(4), 257-324.

Diener E., Sapyta J. J., Eunkok S. (1998). Subjective Well-Being is Essential to Well-Being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37.

Doğan, T. (2018). Problem areas of students at a university psychological counselling centre a 16 years of analysis. *British Journal of Guidance and Counselling,* Erişim adresi: https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1437255.

Eberth J., Sedlmeier P. (2012). The Effects of Mindful Meditation: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 3, 174-189.

Erkan S., Çankaya Z. C., Terzi Ş., Özbay Y. (2011). Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 174-198.

Gizir, C. A (2010). Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nin Rol ve İşlevleri: Gelişmeler ve Sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 11-25.

Kim, N. (2017). How Art Therapy Can Assist College Students from Diverse Backgrounds in Overcoming Cultural Differences. (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: http://digital.library.wisc.edu/1793/76449

Kumanlı Güneş A.. (2015) Grup Çalışmaları. F. Yurtsever; M. Paker. Üniversitede Psikolojik Danışmanlık El Kitabı. Bölüm 4.3 (s. 89-104). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Malchiodi, C. A. (2012). Handbook of Art Therapy 2nd. Ed. New Yok: Guilford Press.

Margrove, K.L. (2015) Promoting the wellbeing and social inclusion of students through visual art at university: an open arts pilot Project. *Journal of Further and Higher Education*, , 39(2), 147-162.

Özyeşil Z., Arslan C., Kesici Ş., Deniz M.E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 224-235.

Rappaport, L. (2014). Mindfulness and The Art Therapies: Theory and Practice. (s. 15,16) London: Jessica Kingsley Publishers.

Rudith, J.A. (1984) The Art of Art Therapy. New York: Brunner Mazel.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of Positive Psychology (s. 3-7). New York, NY: Oxford University Press.

Tuzgöl Dost, M. (2005).Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.

Üniversitede Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetine Başvurularda Öğrencilerin Ruhsal Problem Alanlarının İncelenmesi

(Examination of Psychological Problem Areas of Students Who Apply to University Psychological Counseling and Guidance Service)

Sümeyra Özdemir [a1], Sümeyra Şahin [b]

(a) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı, Psikolojik Danışmanlık, İstanbul

(b) İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji Doktora Programı, İstanbul

Özet

Bu çalışmanın amacı, üniversitede psikolojik danışmanlık hizmetine başvuran öğrencilerin ruhsal problem alanlarını ve bu problem alanlarının birbiriyle ilişkisini incelemektir. Öğrencilerin geriye dönük olarak görüşme notları incelenmiş, ruhsal problem alanları yazın incelenerek oluşturulan 13 problem alanına kategorize edilmiştir. Örneklem, 196'sı kız, 69'u erkek olmak üzere 265 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere verilerin analizinde Mann-Whitney U Testi ve Phi Cramer's V Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ruhsal problem alanlarının sırasıyla en fazla duygusal, ailevi, romantik ve akademik problemler olduğu, kategorik sınıflandırmanın içine giren en az problem alanlarının ise ekonomik ve cinsel problemler olduğu görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama ruhsal problem alanları sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bağımlılığın ve ekonomik problemlerin erkeklerde kızlara göre anlamlı ölçüde daha fazla bildirildiği görülmüştür. Kız öğrenciler duygusal problemleri erkeklere göre önemli ölçüde daha fazla bildirseler de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Duygusal problemlerin; ailevi problemler ve travmatik yaşantı ile istatistiksel olarak anlamlı ölçüde zayıf bir ilişkisinin var olduğu görülmüştür. Ayrıca, ailevi problemler yaşamanın; sosyal problemler ve travmatik yaşantı ile istatistiksel olarak anlamlı ölçüde zayıf bir ilişkisinin var olduğu görülmüştür. Romantik problemler yaşamanın anlamlı ölçüde travmatik yaşantı ile zayıf bir ilişkisinin olduğu, sosyal problemler yaşamanın ise anlamlı ölçüde varoluşsal problemlerle zayıf bir ilişkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik danışmanlık, üniversite öğrencileri, ruhsal problem alanları

Abstract

The aim of this study is to examine the psychological problem areas of the students and their interrelationships with each other. The files of each student were retrospectively analyzed and psychological problem areas were categorized into 13 problem areas which were created by examining the literature. The research sample consisted of 265 students, 196 of which were female and 69 were male. In order to examine the objectives of the study, Mann-Whitney U Test and Phi Cramer's V were used to analyze the data. It was found that the students who received psychological counseling services had problem areas mostly emotional, family issues, romantic and academic problems. On the other hand, economic and sexual problems were found to be the least problem areas. There was no statistically significant difference between the mean number of psychological problem areas of male and female students. When the problem areas were examined separately, addiction and economic problems were found to be significantly more problem areas in males than females. While female students reported emotional problems significantly more than boys, this difference was not statistically significant. In study, there was a statistically significant weak correlation between emotional problems and both family problems and traumatic experience. Besides, in the students, experiencing family problems were found to be statistically significant relationship with experiencing both social problems and traumatic experience. Furthermore, it was found that experiencing romantic problems had a statistically meaningful weak relationship with traumatic experience and that social problems had a statistically significant weak relation with existential problems.

Keywords: psychological counseling, university students, psychological problem areas

[1] Psikolog, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, sozdemir@fsm.edu.tr

Giriş

Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2018-2019 öğretim yılı verilerine göre Türkiye'de yükseköğretimde genel nüfus üzerinde net okullaşma oranı %44.1 olup yükseköğretimde 7.250.129 öğrenci kayıtlıdır (TÜİK, 2019). Genç nüfusun neredeyse yarısını oluşturan bu kesimde akademik, ekonomik, sosyal ilişkiler gibi dönümcül süreçler içermesi sebebiyle kişilerin gelecek yaşamlarında önemli değişimlere sebep olan ve meslek yaşamı, çatışmalar ve benlik değerlerinin saptanması açısından incelenmesi gereken bir zaman dilimidir (Şahin, Şahin-Fırat, Zoraloğlu ve Açıkgöz, 2009; Ekşi'den aktaran Haylı 2016). Üniversite çağı, bireysel gelişimin sosyal ve fizyolojik açıdan önemli bir periyodu olan ergenliğin son dönemine rastlaması, aileden ayrılma, bir gruba ait olma, bir mesleğe adaylık ve maddi yükümlülükler gibi birçok zor yaşantıya sebep olabilmesiyle oldukça kritik bir dönemdir. Üniversite öğrencisi olmak kendi içinde bile hem zorluklarla hem de fırsatlarla ilişkilidir (Holdsworth, Turner ve Scott-Young, 2017; Kaloeti, Rahmandani, Sakti, Salma, Suparno ve Hanafi, 2018). Özelliklerine, kaynaklarına ve çevresel faktörlerine bağlı olarak, bazı öğrenciler üniversite hayatına uyum sağlayabilirken, diğerleri bunu daha zor bulmaktadır (Karaırmak, 2006).

Bu dönemdeki öğrencilerin desteklenmesi için verilen üniversitelerdeki psikolojik danışmanlık hizmetinin Boyd ve arkadaşlarına (2003) göre 3 temel rolü vardır. İlki akademik, mesleki ya da gelişimsel zorluklar yaşayan öğrencilere psikolojik danışma hizmetinin sağlanması olup; ikincisi mesleki, eğitimsel ve yaşamsal hedeflerine ulaşmaları noktasında destek olacak çalışmaların yapılmasıdır. Üçüncü temel rol ise sağlıklı olarak gelişmeyi sağlayacak müşavirlik ve önleyici programların gerçekleştirilmesidir (Aktaran Gizir, 2010).

2003 yılında Yazıcı'nın 58 üniversitede okuyan 37.680 üniversite öğrencisi ile Türkiye'de bir ilk olarak yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler %14.7 oranında kendi geleceğinden umutsuzluk yaşadıklarını belirtmişler ve %10 oranında babalarıyla, %10 oranında öğretim elemanlarıyla, %10 oranında karşı cinsiyetten arkadaşlarıyla, %8.2 oranında kendi cinsiyetinden arkadaşlarıyla, %7.6 oranında kardeşleriyle, %5.2 anneleriyle olan ilişkilerinde sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Yazıcı, 2003). Geniş kitlede yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin gelecekle ilgili, aile ve romantik ilişki sorunları yaşadıkları, akademik süreçlerinde sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu sorun alanlarının öğrencilerin problem çözümü noktasında hangi alana yönelttiği ise Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi'nin (2012) yaptığı araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin sorunlarını çözmek için ruh sağlığı uzmanlarından yardım aramaya ilişkin gönüllülüklerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin çözüm arayışlarını daha çok aile ve arkadaşlarında aradıkları sonucuna varılmıştır (Erkan, Cihangir, Çankaya, Terzi ve Özbay, 2012).

Bu çalışma ile amaçlanan, üniversite öğrencilerine psikolojik danışmanlık hizmetinde, öğrencilerin ruhsal problem alanlarını ve bu problem alanlarının birbiriyle ilişkisini incelemek, bu bağlamda da üniversitelerde sağlanan bireysel/grup psikolojik danışmanlık hizmetlerinde ve diğer yapılan çalışmalarda ihtiyaç duyulabilecek öncül problem alanlarının bilinmesine katkı sağlamaktır.

Yöntem

Çalışmada, 2015 – 2018 akademik yılları arasında, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığı'na bağlı psikolojik danışmanlık birimine başvuruda bulunan üniversite öğrencilerinin ruhsal problem alanları incelenmiştir. İstanbul Avrupa Yakasında 3 – Anadolu Yakasında 3 yerleşkesi olan üniversitede psikolojik danışmanlık hizmeti ana yerleşkede 2 psikolog tarafından sağlanmaktadır. Her bir psikolog haftanın 1 günü Anadolu/Avrupa Yakası'nda diğer 1 kampüste görevlendirilmiştir. Öğrencilerin psikolojik danışmanlık hizmetinden haberdar edilmesi web sitesi, Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığı sosyal medya hesapları, her sene başlangıcı Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığı birim tanıtım afişleri aracılığıyla veyahut yerleşkelerin muhtelif yerlerinde bulunan ekranlardaki duyurular, seminer/grup çalışması gibi çalışmaları duyuran toplu e-postalar, üniversite tanıtım kataloğu, hemşire/akademisyen/arkadaş yönlendirmesi aracılıklarıyla sağlanmaktadır.

Örneklem

3 yıl boyunca psikolojik danışmanlık biriminden 196'sı kız, 69'u erkek olmak üzere 265 öğrenci danışmanlık hizmeti almıştır. Her bir öğrencinin geriye dönük olarak dosyaları incelenmiş ve ruhsal problem alanları yazın incelenerek oluşturulan 13 problem alanına kategorize edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla, 2015 – 2018 akademik yılları arasında, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığı'na bağlı psikolojik danışmanlık birimine başvuruda bulunan üniversite öğrencilerinin geriye dönük olarak dosyaları incelenmiş, görüşme notları analiz edilerek öğrencilerin problem alanları belirlenmiş alan yazın incelenerek oluşturulan gruplara göre kategorize edilmiştir. Öğrencilerin geliş sebepleri ve süreç içerisinde değişen problem alanları da sınıflandırmaya dahil edilmiştir. Sınıflandırılan bu ruhsal problem alanları; duygusal, ailevi, romantik, sosyal, akademik, travmatik yaşantıya dair, varoluşsal, uyku, uyum, bağımlılık, ekonomik, cinsel ve diğer problemlerdir.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS.15 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmış ve dağılımın normal olmadığı görülmüştür ($p<0,05$). Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere veriler normal dağılım göstermediği için analizde nonparametrik testler uygulanmıştır. Grupların karşılaştırılması için Mann-Whitney U Testi ve değişkenler arası ilişkilerin derecesini hesaplamak için Phi Cramer's V Testi kullanılmıştır.

Bulgular

3 yıl içinde psikolojik danışmanlık hizmeti alan öğrencilerin en fazla hukuk fakültesi (%27,9), meslek yüksek okulu (%24,2) ve edebiyat fakültesine (%13,6) devam eden öğrenciler olduğu görülmüştür. Bunun yanında, danışmanlık hizmeti alanların çoğunlukla 2. sınıf öğrencileri (%34,7) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örneklemin sosyodemografik bilgileri

	n	%
CİNSİYET		
Kız	**196**	**74,0**
Erkek	**69**	**26,0**
BÖLÜM		
Meslek Yüksek Okulu	64	24,2
Güzel Sanatlar Meslek Yüksek Okulu	1	0,4
Edebiyat Fakültesi	36	13,6
Güzel Sanatlar Fakültesi	7	2,6
Hukuk Fakültesi	74	27,9
İslami İlimler Fakültesi	12	4,5
Mimarlık ve Tasarım Fakültesi	29	10,9
Mühendislik Fakültesi	28	10,6
Eğitim Fakültesi	7	2,6
Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	0,4

Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü	1	0,4
TÖMER	5	1,9
SINIF		
1. sınıf	65	24,5
2. sınıf	92	34,7
3. sınıf	74	27,9
4. sınıf	23	8,7
Yüksek Lisans / Doktora	2	0,8
Hazırlık	2	0,8
TÖMER	5	1,9
Bilinmiyor	2	0,8
TOPLAM(N)	265	

Psikolojik danışmanlık hizmeti alan öğrencilerin ruhsal problem alanlarının sırasıyla en fazla duygusal (%66,0), ailevi (%41,5), romantik (%37,7) ve akademik (%36,6) problemler olduğu, kategorik sınıflandırmanın içine giren en az problem alanlarının ise ekonomik (%3,0) ve cinsel (%3,0) problemler olduğu görülmüştür. Ruhsal problem alanlarının sayısı ve yüzde değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ruhsal Problem Alanları

Problem Alanları	**n**	**%**
Duygusal		
Yok	90	34,0
Var	175	66,0
Aile		
Yok	155	58,5
Var	110	41,5
Romantik		
Yok	165	62,3
Var	100	37,7
Akademik		
Yok	168	63,4
Var	97	36,6
Sosyal		
Yok	177	66,8
Var	88	33,2

Travmatik Yaşantılar		
Yok	213	80,4
Var	52	19,6
Varoluşsal		
Yok	229	86,4
Var	36	13,6
Uyku Problemleri		
Yok	248	93,6
Var	17	6,4
Uyum Problemleri		
Yok	254	95,8
Var	11	4,2
Bağımlılık		
Yok	255	96,2
Var	10	3,8
Ekonomik Problemler		
Yok	257	97,0
Var	8	3,0
Cinsel Problemler		
Yok	257	97,0
Var	8	3,0
Diğer		
Yok	244	92,1
Var	21	7,9
TOPLAM (N)	265	

Kız ve erkek öğrencilerin ortalama ruhsal problem alanları sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p =0,962). Problem alanları ayrı ayrı incelendiğinde ise bağımlılığın (p =0,001) ve ekonomik problemlerin (p =0,001) erkeklerde kızlara göre anlamlı ölçüde daha fazla problem alanı olarak bildirildiği görülmüştür. Kız öğrenciler duygusal problemleri erkek öğrencilere göre önemli ölçüde daha fazla bildirseler de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p =0,053). Ruhsal problem alanlarının cinsiyete göre farklılıkları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyete göre ruhsal problem alanlarının farklılığı

	CİNSİYET		
	KIZ	**ERKEK**	**p**
	ort (±ss)	ort (±ss)	

Toplam Problem Alanları	2,73 (1,31)	2,84 (1,60)	0,962
Problem Alanları			
Duygusal	0,69 (0,46)	0,56 (0,49)	0,053
Aile	0,42 (0,495)	0,39 (0,491)	0,642
Romantik	0,38 (0,487)	0,36 (0,484)	0,765
Sosyal	0,33 (0,47)	0,31 (0,46)	0,786
Akademik	0,35 (0,47)	0,40 (0,49)	0,426
Travmatik Yaşantılar	0,21 (0,41)	0,13 (0,33)	0,110
Varoluşsal	0,11 (0,32)	0,18 (0,39)	0,139
Uyku Problemleri	0,05 (0,23)	0,08 (0,28)	0,370
Uyum Problemleri	0,04 (0,19)	0,04 (0,20)	0,924
Bağımlılık	0,01 (0,12)	0,10 (0,30)	0,001
Ekonomik Problemler	0,01 (0,10)	0,08 (0,28)	0,001
Cinsel Problemler	0,02 (0,14)	0,05 (0,23)	0,118
Diğer	0,07 (0,25)	0,10 (0,30)	0,428

p<0,05

Çalışmada, duygusal problemlerin; ailevi problemler ve travmatik yaşantı ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde zayıf bir ilişkinin var olduğu görülmüştür (p <0,005). Bunun yanında öğrencilerde, ailevi problemler yaşamanın; sosyal problemler ve travmatik yaşantı ile arasında yine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde zayıf bir ilişkinin var olduğu görülmüştür (p <0,005). Ayrıca, romantik problemler yaşamanın anlamlı ölçüde travmatik yaşantı ile zayıf bir ilişkisinin olduğu (p =0,019), sosyal problemler yaşamanın ise anlamlı ölçüde varoluşsal problemlerle zayıf bir ilişkisinin olduğu (p =0,021) bulgusuna ulaşılmıştır. Duygusal problem alanlarının birbiri ile ilişkisi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Duygusal problem alanlarının ilişkisi

			AİLE			
			Yok (n, %)	**Var (n, %)**	**p**	**Phi Cramer's V**
DUYGUSAL	**Yok**	sayı duygusalın içinde	66 (73,3 %)	24 (26,7 %)		
	Var	sayı duygusalın içinde	89 (50,9 %)	86 (49,1 %)	0,000	0,216

			TRAVMATİK YAŞANTILAR			
			Yok (n, %)	**Var (n, %)**	**p**	**Phi Cramer's V**
DUYGUSAL	**Yok**	sayı duygusalın içinde	79 (87,8 %)	11 (12,2 %)		
	Var	sayı duygusalın içinde	134 (76,6 %)	41 (23,4 %)	0,030	0,134

			TRAVMATİK YAŞANTILAR			
			Yok (n, %)	**Var (n, %)**	**p**	**Phi Cramer's V**
AİLE	**Yok**	sayı ailenin içinde	135 (87,1 %)	20 (12,9 %)		
	Var	sayı ailenin içinde	78 (70,9 %)	32 (29,1 %)	0,001	0,201

			TRAVMATİK YAŞANTILAR			
			Yok (n, %)	**Var (n, %)**	**p**	**Phi Cramer's V**
ROMANTİK	**Yok**	sayı romantiğin içinde	140 (84,8 %)	25 (15,2 %)		
	Var	sayı romantiğin içinde	73 (73,0 %)	27 (27,0 %)	0,019	0,145

			VAROLUŞSAL			
			Yok (n, %)	**Var (n, %)**	**p**	**Phi Cramer's V**
SOSYAL	**Yok**	sayı sosyalin içinde	159 (89,8 %)	18 (10,2 %)		
	Var	sayı sosyalin içinde	70 (79,5 %)	18 (20,5 %)	0,021	0,141

$p<0,05$

Tartışma

Çalışmada, ruhsal problem alanlarının sırasıyla; en fazla duygusal, ailevi, romantik ve akademik problemler olduğu, en az problem alanlarının ise ekonomik ve cinsel problemler olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların sonuçlarının araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Araştırmanın amacı ile aynı doğrultuda yapılan, psikolojik danışma birimine gelen öğrencilerin şikâyetlerinin incelendiği bir araştırmada "içim daralıyor", "karamsarım", "canım hiçbir şey yapmak istemiyor", "hiçbir şeyden zevk almıyorum" ifadeleri ile belirtilen "sıkıntı, mutsuzluk, isteksizlik" gibi başlıklarla duygusal problemlerin ilk sırada yer aldığı görülmektedir (Yeşilyaprak, 1985). Yapılan çalışmaların psikolojik danışmanlık hizmetine başvuruda bulunan öğrencilerden ziyade genellikle üniversite öğrencileri popülasyonu ile ve nicel yöntemlerle yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan biri olan, 459 öğrenci ile yapılan bir çalışmada yine araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğrencilerin en çok duygusal sorunlar, en az ise cinsel sorunlar bildirdiği görülmüştür (Topkaya ve Meydan, 2013). 5829 öğrencinin katıldığı bir başka çalışmada öğrencilerin daha çok duygusal, akademik ve ekonomik problemler bildirdiği belirtilmiştir (Erkan, Cihangir, Çankaya, Terzi ve Özbay, 2012). Türkiye'de yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin en fazla duygusal problemler tecrübe ettiğini göstermektedir. Üniversite çağında olan öğrencilerin yaşadıkları yerden bağımsız olarak yoğunluk düzeyinde farklılıklar olmasına rağmen benzer problemler yaşadığı söylenebilir (Ulu-Ercan, 2019). Türk öğrenciler ile yapılan çalışmaların yanı sıra uluslararası yazın incelendiğinde de üniversite öğrencilerinin sıralamalarda birtakım farklılıklar olması ile birlikte benzer problemleri daha çok bildirdiği görülmektedir. Avusturalya'da 441 öğrenci ile yapılan bir araştırma sonucuna göre duygusal stres, kariyer seçimi ile ilgili endişe, ekonomik ve akademisyenler ile ilgili problemler en çok bildirilen problem alanları olduğu görülmüştür (Schweitzer, 1996). Nijerya'da 920 öğrenciyle yapılan bir başka çalışmada, öğrencilerin en fazla bağımlılık, aile, ilişki, ekonomik, cinsel taciz ve akademik sorunlar ile ilgili psikolojik danışma hizmetine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır (Aluede, Imhonde ve Eguavoen, 2006). Bir farklılık olarak yapılan araştırmada ekonomik, cinsel ve bağımlılık ile ilişkili problemler en az bildirilen problemler olduğu görülmektedir. Ekonomik problemlerin en az bildiren problemler arasında olmasının sebebinin vakıf üniversitesi öğrencilerinin ekonomik düzeyleriyle ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca, Hukuk Fakültesi, Meslek

Yüksekokulu ve Edebiyat Fakültesi'nin en çok başvuran bölümler arasında yer alması sosyal bilimler öğrencilerinin problem farkındalıklarının ve çözüm arayışlarının yüksek olduğunu düşündürse de, 284 öğrenci ile yapılan bir çalışmada fen bilimleri alanındaki öğrencilerin daha fazla başvurması, fen bilimleri alanında eğitim gören öğrencilerin yaşadıkları tecrübeleri sosyal bilimler alanında eğitim gören öğrencilerinden daha fazla sorun olarak algılamaları ve sosyal bilimler öğrencilerinin problemlerini kendileri çözebildiği şeklinde yorumlanmıştır (Annaberdiyev, 2006). Yapılan araştırmada başvuru sayılarına bakıldığında kız öğrencilerin (196) erkek öğrencilere (69) göre daha fazla başvuruda bulunduğu görülmektedir. Bunun yanında, kız ve erkek öğrencilerin ortalama ruhsal problem alanları sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bağımlılık ve ekonomik problemler erkeklerde kızlara göre daha fazla olarak tespit edilmiştir. Kız öğrenciler duygusal problemleri erkeklere göre önemli ölçüde daha fazla bildirseler de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, Topkaya ve Meydan'ın yaptığı araştırmada bulunan kızların erkeklere göre psikolojik yardım alma niyetlerinin daha yüksek olması sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Topkaya & Meydan, 2013). Problem alanlarında duygusal problemlerin istatiksel olarak anlamlı olmasa da kızlarda çok görülürken erkeklerde kızlara oranla anlamlı olarak ekonomik ve bağımlılık problemlerinin bulunması sonuçları 1504 öğrenci ile yapılan bir araştırmada erkek öğrencilerin, yaşam, ekonomik, sağlık, meslek edinme ve kötü alışkanlıklar ile ilgili sorunları kız öğrencilere kıyasla daha fazla bulunmasıyla benzerlik göstermektedir (Kacur & Atak, 2011). Problem alanlarının birbirleriyle ilişkisine bakıldığında ise duygusal problemlerin ailevi problemler ve travmatik yaşantı ile zayıf ve anlamlı; travmatik yaşantıların romantik ve ailevi problemlerle zayıf ve anlamlı; varoluşsal problemlerin ise sosyal ilişki problemleri ile zayıf ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, üniversitelerde sağlanan psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde gerek bireysel görüşmelerde gerek grup çalışması, seminer ve diğer çalışmalarda bu ilişkiler göz önünde bulundurularak yapılacak tematik çalışmaların işlevsel etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Bu tematik ilişkileri günümüz üniversite çağı öğrencilerine bakan yönüyle güncellemek adına daha geniş kapsamlı örneklemlerle yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kısıtlılıklar

Üniversitemizin yerleşkelerinin dağınık olması sebebiyle öğrencilerin psikolojik danışmanlık hizmetine her yerleşkede eşit derecede ulaşım imkanının olmaması çalışmamızın kısıtlılığıdır. Çalışmamızda izlenen yöntemin psikolojik danışmanlık görüşme notlarının geriye dönük olarak inceleme olması sebebiyle çalışmanın yapıldığı tarihte öğrencilerin başvuru zamanları arasında geçen sürenin problem alanlarında farklılık oluşturması da kısıtlılıkları arasında sayılabilmektedir.

Öneriler

Alan yazının ve çalışmamızın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin olumsuz içsel yaşantıları (duygusal problemler) ile ilgili kabul etme, etkili baş etme ve yönetme becerileri üzerine atölye ya da grup çalışmaları düzenlenmesi sağaltım için önemli görülmektedir. İçsel yaşantılar ile çevresel ilişkilerin birlikte ele alınabileceği ortak temalı etkinlikler (seminer, grup çalışması, atölye, film okumaları vb.) gerçekleştirilmesi yaşam için kritik olan üniversite çağı problem alanlarının çözümü için önerilerimiz arasında yer almaktadır. Psikolojik Danışmanlık Birimine erişim imkanının daha eşit olduğu üniversitelerde daha homojen örneklemlerle çalışmaların yapılarak çalışmamızın kısıtlılığının giderilerek literatüre katkı sağlaması önerilmektedir.

Kaynakça

Aluede, O., Imhonde, H., ve Eguavoen, A. (2006). Academic, Career and Personal Needs of Nigerian University Students. *Journal of Instructional Psychology,* 33(1), 50-57.

Annaberdiyev, D. (2006). Türkiye'de Eğitim Gören Türk Cumhuriyetleri ve Türk Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Arama Tutumları, Psikolojik İhtiyaçları ve Psikolojik Uyumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Carrese, M. A. (1998). Managing Stress for College Success Through Self-Hypnosis. *The Journal of Humanistic Education and Development,* 36(3), 134-142.

Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Problemler ve Psikolojik Yardım Arama Gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 164(37), 94-107.

Gizir, C. A. (2010). Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nin Rol ve İşlevleri: Gelişmeler ve Sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (6)2, 11-25.

Haylı, R. G. (2016). İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin Psikososyal Sorunlarının ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Duydukları İhtiyaçların Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Holdsworth, S., Turner, M. ve Scott-Young, C.M. (2018). …Not Drowning, Waving. Resilience and University: A Student Perspective. *Studies in Higher Education,* 43(11), 1837-1853. doi: 10.1080/03075079.2017.1284193

Kacur, M. ve Atak, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Sorun Alanları ve Sorunlarla Başetme Yolları: Erciyes Üniversitesi Örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 273-297.

Kaloeti, D.V.S., Rahmandani, A., Sakti, H., Salma, S., Suparno, S. ve Hanafi, S. (2018). Effect of Childhood Adversity Experiences, Psychological Distress, and Resilience on Depressive Symptoms among Indonesian University Students, *International Journal of Adolescence and Youth,* 1-8

Karaırmak, Ö. (2006). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.

Özbay, Y., Erkan, S., Cihangir-Çankaya, Z., ve Terzi, Ş. (2008). University Students' Help Seeking Attitudes, Gender Roles and Self-Concealment Levels. In *International Congress of Counseling, Bahçeşehir University,* İstanbul.

Schweitzer R. D. (1996). Problems and Awareness of Support Services Among Students at an Urban Australian University. *Journal of American College Health,* 45(2), 73-77. doi: 10.1080/07448481.1996.9936865.

Şahin, İ., Şahin Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R. ve Açıkgöz, K. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları. *E-Journal of New World Sciences Academy, 4*(4), 1436-1449.

Topkaya, M. ve Meydan, B. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Problem Yaşadıkları Alanlar, Yardım Alma Niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(3), 25-37.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2019). http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=2810

Ulu-Ercan, E. (2019). Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Genel Bir Bakış. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 47, 46-56.

Yazıcı, E. (2003). Türk Üniversite Gençliği Araştırması: Üniversite Gençliğinin Sosyokültürel Profili. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Yeşilyaprak, B. (1985). Üniversite gençlerinin psikolojik sorunları. *Eğitim ve Bilim,* 10(57), 32-37.

Doğada Farkındalık Terapisinin Doğayla İlişki, Yargısız Farkındalık ve Algılanan Stres Üzerindeki Etkisi

(The Effect of Nature-Awareness Therapy on Nature Relatedness, Mindfulness and Perceived Stress)

Neslihan Yaman[a1], Çiğdem Demir Çelebi[b]

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

Özet

Farkındalık, dikkatin şimdiki ana odaklanarak anda olanları ve bulunanları yargısız bir zihinle fark etme olgusudur. Farkındalık kazanmaya ilişkin teknikler Doğu kültürlerinde yaygın bir biçimde kullanılmasına karşın dünyada yaygınlık kazanması son 30 yıla tekabül etmektedir. Doğa, bireyin farkındalık düzeyini artırabildiği gibi, farkındalık sahibi bireyin de doğayla ilişkisinin artması beklenmektedir. Bu çalışmada, Doğada Farkındalık Terapisi programının üniversite öğrencilerine uygulanması ve bu programın öğrencilerin doğayla ilişki, yargısız farkındalık ve algılanan stres düzeyleri üzerindeki etkisinin sınanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, deney grubunu Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 7 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, öntest-sontest uygulamaları için Doğayla İlişki Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Program, Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde haftada bir gün 90 dakika süre ile 8 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde, 8 haftalık program sonunda üniversite öğrencilerinin yargısız farkındalık düzeylerinin yükseldiği ancak farkın manidar olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, algılanan stres düzeylerinin anlamlı biçimde yükseldiği ve doğayla ilişki düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Programın son test uygulamalarının üniversite öğrencilerinin final sınavı haftasına denk gelmesi ve farkındalık egzersizleri aracılığıyla olumlu duygularla birlikte olumsuz duygularını da fark etmeye başlamaları dolayısıyla öğrencilerin algıladıkları stresinin arttığı düşünülmektedir. Program süresince uygun olmayan hava koşulları sebebiyle uygulamaların çoğunlukla kapalı alanda gerçekleştirilmesinin öğrencilerin doğayla ilişkilerinde farklılaşma görülmemesinde belirleyici olduğuna inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Doğa terapisi, yargısız farkındalık, stres.

Abstract

Awareness is a phenomenon of focusing attention on what is happening in the present moment with an unbiased mind. Although awareness-raising techniques are widely used in Eastern cultures, it has become widespread in the last 30 years. As nature can increase the individual's level of awareness, it is expected that an awareness-raising person has more nature relatedness. This study aims to apply Nature-Awareness Therapy Program to university students and to test the effectiveness of this program on students' nature relatedness, mindful attention awareness and and perceived stress levels. The experimental group consists of seven undergraduate students studying at Marmara University. In the research, Nature Relatedness Scale, Perceived Stress Scale and Mindful Attention Awareness Scale were used for pretest-posttest applications. The program was held once a week for 90 minutes in 8 sessions at Marmara University Psychologicl Counseling and Guidance Practice and Research Center. The data were analyzed with Wilcoxon Signed-Rank Test. In the analyzes, it was determined that the level of mindful awareness increased but there was no significant difference. Also, perceived stress of university students increased significantly, and there was no change in the relationship with nature at the end of the 8-week program. It is thought that perceived stress level increased because of the posttest applications of the program coincide with the final exam week of university students and through awareness exercises, students began to recognize negative emotions as well as positive emotions. Due to unfavorable weather conditions during the program, the implementation of the applications were held mostly indoor and it is believed that this was the decisive factor in not differentiating students' relationship with nature.

Keywords: Nature therapy, mindfulness, stress.

[1] Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, nesli_balci@hotmail.com

Giriş

Çok yönlü bir kavram olarak farkındalık, yargılama yapmadan, kabullenici bir şekilde yalnızca içinde bulunulan anda ne olduğuna odaklanma, dikkat yönlendirme durumudur. Kökeni Doğu'daki kişisel gelişim uygulamalarına dayanmaktadır (Çatak ve Ögel, 2010). Farkındalık meditasyonu olarak da betimlenen bu uygulamalar, genellikle nefes alış-verişi, bedensel duyumları, duyguları ve zihin akışını merkeze alır (Kabat-Zinn 2005). Söz konusu anda, kişi çevreden duyu organlarına gelen uyarıcıları fark ederek anı yaşamayı mümkün kılan gerçeklik ile bağlantı kurar (Brown ve Ryan, 2003).

Son yıllarda, yargısız farkındalık ile ilgili çalışmaların arttığı, farkındalık temelli terapilerin adından sıkça bahsedilmeye başlandığı görülmektedir (Demir, 2015; Özyeşil ve Ögel, 2014). Farkındalık temelli terapi teknikleri, kişinin farkındalık seviyesini artırmaya yönelik birtakım uygulamaları içerir (Çatak ve Ögel, 2010). Uygulamalarda, üstbiliş, dikkat düzenleme, duygu düzenleme, maruz bırakma ve yeniden gözden geçirme gibi bilişsel psikolojinin kavramlarını içermesi sebebiyle, bu terapi tekniği bilişsel-davranışçı terapiler kategorisinde değerlendirilir (Hayes, 2004). Özünde, ruh sağlığını olumsuz etkileyen durumların değiştirilmesi değil, fark edilmesi ve kabullenilmesi vardır. Zira farkındalık ve kabullenme değişimden önce hedeflenir. Farkındalık ve kabullenmenin değişimi de beraberinde getireceği savunulur (Crane, 2008). Farkındalığın duyularla algılanan deneyimleri, duygu düzenleme becerilerini artırmadaki etkisi önemli bulgulardan olup, bu tür çalışmaların bireylerin ruh sağlığı üzerinde pek çok alanda olumlu etkilerinden söz edilebilir (Chambers, Gullone ve Allen, 2009). Aynı zamanda, bilinçli farkındalığı yüksek kişilerin uyumlu başa çıkma stratejilerini daha çok, kaçıngan başa çıkma becerilerini daha az ve stres veren yaşantılarla başa çıkma becerilerini daha yüksek düzeyde kullanabildikleri görülmektedir (Weinstein, Brown ve Ryan, 2009).

İnsanlar yaşamlarının ilk anlarından itibaren doğanın kendilerine sunduğu olanaklarla birlikte varlıklarını sürdürmektedir. Doğayla geçirilen zaman, ruhsal yönden rahatlamaya ve bedensel ve fonksiyonel alanlarda olumlu yönde katkılar sunmaktadır (Nisbet ve Zelenski, 2011). Doğa, bireyin farkındalık düzeyini artırabildiği gibi, farkındalık sahibi bireyin de doğayla ilişkisinin artması beklenmektedir. Bu anlamda, doğayla ilişkili olmanın kişinin ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkileri yadsınamaz. Sarıçam ve Şahin (2015)'e göre, doğayla ilişki olma ile depresyon, anksiyete ve stres arasında negatif ilişki söz konusudur. Burada özellikle, stresin azalmasında doğanın etkisine dikkat çekilmektedir.

Modern hayatın önemli bir parçası olan stres, kişinin yaşamını, günlük işlevlerini, yaşam kalitesini pek çok yönden etkilemektedir (Çevik ve Şentürk 2008; Schneiderman vd., 2005; Taylor ve Dorn, 2006). Stres kendi başına bir hastalık olmamakla birlikte, ihtiyaç duyulan zihinsel yahut duygusal düzenlemelerinin yoksunluğunda bir sağlık sorunu olarak belirebilir (Hartig, vd., 2011). Bu bağlamda, stresin bireyin yaşamındaki olumsuz etkilerinin azaltılmasına yönelik çeşitli uygulamalar düzenlenmektedir. Söz konusu uygulamalardan biri de farkındalık temelli çalışmalardır. Alanyazında, "farkındalık" temelli uygulamaların bulgularında yüksek bilinçli farkındalık düzeyi ile kaygı, depresyon ve stres düzeyleri arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu anlamda, farkındalık düzeyindeki artışın stresin azalmasındaki önemli bileşenlerden olduğu görülmektedir (Brewer vd., 2009; Vøllestad, Sivertsen ve Nielsen, 2011). Ayrıca, araştırmalar, doğal ve estetik açıdan hoş olan ortamlara yapılan bir ziyaretin veya manzaraların stresi azaltma ve duygusal ve zihinsel düzenleme sağlama potansiyeline sahip olduğunu desteklemektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, doğa temelli terapilerin terapötik potansiyel olarak kabul edilebilecek, doğal ortamlarla temasın stresi azaltan ve sağlıkla ilgili diğer etkilerini ortaya koyan sonuçları mevcuttur. Bu, doğa temelli içeriklerin terapi sürecine entegre edilerek tedavi edilebilir bir çerçeveye dönüştürülebilir özelliğinin göstergesidir (Hartig, vd., 2011). Bu çalışmada, "Doğada Farkındalık Terapisi" programının üniversite öğrencilerine uygulanması ve bu programın öğrencilerin doğayla ilişki, yargısız farkındalık ve algılanan stres düzeyleri üzerindeki etkisinin sınanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, deneysel araştırma türlerinden deneme öncesi model kullanılmıştır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Kısaca, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik

çalışmalardır. Deneme öncesi model türlerinden ise tek grup öntest-sontest deseni seçilmiştir (Hovardaoğlu, 2000). Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yürütülen çalışmayla test edilir. deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın deney grubunu, Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 7 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere ait demografik bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 1. Deney grubunun demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar

Katılımcı No	Yaş	Cinsiyet	Fakülte	Anne Eğitim	Baba Eğitim
1	20	E	Mühendislik	İlkokul	İlkokul
2	22	K	Eğitim	Lise	Lise
3	23	K	Eğitim	İlkokul	-
4	22	K	İşletme	Ortaokul	Lisansüstü
5	24	E	Eğitim	Lisans	Lisans
6	23	K	Eğitim	İlkokul	Lise
7	19	E	Eğitim	Ortaokul	Ortaokul

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların yaşlarının 19 ile 24 arasında değiştiği; katılımcılardan 3'ünün erkek, 4'ünün kadın olduğu; 5'i eğitim fakültesinde öğrenim görürken 1'inin mühendislik, 1'inin de işletme fakültesinde öğrenim gördüğü; 3'ünün annesi ilkokul, 2'sinin ortaokul, 1'inin lise, 1'inin ise lisans mezunu olduğu; 1'inin babasının ilkokul, 1'inin lise, 2'sinin lise, 1'inin lisans ve 1'inin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Babasını vefat etmiş olan katılımcının eğitim durumunu belirtmediği dikkat çekmektedir.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu, Doğayla İlişkili Olma Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Orijinali, Nisbet, Zelenski ve Murphy (2009) tarafından yetişkinlerin doğayla ilişki düzeyini belirlemeye yönelik geliştirilen "Doğayla İlişkili Olma Ölçeği", Sarıçam ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 21 madde ve 3 alt boyuttan (Doğayla ilişkide kendilik: 5, 7, 8, 12, 14, 16, 17, 21; Doğayla ilişkiye bakış açısı: 2, 3, 11, 15, 18, 19, 20; Doğayla ilişkide deneyimler: 1, 4, 6, 9, 10, 13) oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert ("1" Kesinlikle Katılıyorum, "2" Katılıyorum, "3" Kararsızım, "4" Katılmıyorum, "5" Kesinlikle Katılmıyorum) türünde olup; kendini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracıdır.

"Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)", Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiş olup Eskin, Harlak, Demirkıran ve Dereboy tarafından (2013) Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 14 maddeden oluşan ASÖ kişinin hayatındaki birtakım durumları ne derece stresli algılandığını ölçmeye yöneliktir. Katılımcılar her maddeyi "Hiçbir zaman (0)" ilâ "Çok sık (4)" arasında değişen 5'li Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirmektedir. Maddelerden olumlu ifade içeren 7'si tersten puanlanmaktadır. Yüksek puan kişinin stres algısının fazlalığına işaret etmektedir.

"Bilinçli Farkındalık Ölçeği", Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçe uyarlaması Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından yapılmıştır. BFÖ, 15 maddeden oluşan, tek faktörlü ve likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, hemen hemen hiç bir zaman (1) ve hemen hemen her zaman (6) arasındaki derecelere puan verilmek suretiyle cevaplandırılmaktadır. Ölçekten alınan düşük puanlar (en düşük 15) düşük bilinçli farkındalığa, yüksek puanlar ise (en yüksek 90) yüksek bilinçli farkındalığa işaret etmektedir.

Program içeriği

Program, haftada bir gün 90 dakika süre ile 8 oturumdan oluşmaktadır. Programın içeriğine Tablo 1'de yer verilmektedir.

Tablo 2. Deneysel çalışma program içeriği

Oturum No	Amaç	Teknik
1	Tanışma	Küçük grup etkinlikleri, grup tanıtımı
2	Benlik farkındalığı	İmajinasyon
3	Beden farkındalığı	Beden tarama egzersizi (Açıkhava)
4	Duygu farkındalığı	Sanat terapisi
5	Nefes farkındalığı	Nefes egzersizi
6	Bütüncül farkındalık	Yaşam ağacı
7	Akışta kalma	Yürüyüş meditasyonu (Açıkhava)
8	Sonlandırma	Introseptif yoga egzersizi - Kuyu

Veri analizi

Deneme modellerinin pek çok türü mevcut olmakla birlikte, bu araştırma deneme öncesi model ile yapılandırılmıştır. Deneme öncesi model türlerinden ise, tek grup öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda, "G1 O1.1 X O1.2" şeklinde, gelişigüzel seçilmiş yalnızca bir gruba öntest ve sontest arası deney uygulanmıştır. Modelin temeli, sontest puanları (O12) öntest puanlarından (O11) yüksek ise bunda "X" bağımsız değişkeninin etkili olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu modele ilişkin olarak denenen değişkenin etkili olup olmadığı (bağımsız değişkenin-bağımlı değişken üzerindeki etkisi) öntest ve sontest ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı test edilerek belirlenir. Bunun için tek bir grup ve bu grup üzerinde yapılan iki ölçme söz konusu olduğundan ilişkili gruplarda "t" testi kullanılır. Eğer dağılım normal değilse veya örneklem küçükse, nonparametrik bir yöntem olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılır. Bu çalışmada analizler Wilcoxon işaretli sıralar testi ile yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, denencelerin test edilmesi ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerine dair bulgular yer almaktadır**.**

Tablo 3. Deney Grubu Doğayla İlişkili Olma Ölçeği Ön Test- Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
DİÖ son test DİÖ ön test	Azalanlar	3	4.00	12.00	-.338	.735
	Artanlar	4	4.00	16.00		
	Eşit	0				
	Toplam	7				

Tabloda görüldüğü üzere deney grubunun Doğayla İlişkili Olma Ölçeği ön test son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon Analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (z=-.338, p>.05).

Tablo 4. Deney Grubu Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ön Test- Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
BFÖ son test BFÖ ön test	Azalanlar	2	1.50	3.00	-1.859	.063
	Artanlar	5	5.00	25.00		

	Eşit	0
	Toplam	7

Tabloda görüldüğü üzere deney grubunun Bilinçli Farkındalık Olma Ölçeği ön test son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon Analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (z=-1.859, p>.05).

Tablo 5. Deney Grubu Algılanan Stres Ölçeği Ön Test- Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
ASÖ son test ASÖ ön test	Azalanlar	1	1.00	1.00	-2.201	.028
	Artanlar	6	4.50	27.00		
	Eşit	0				
	Toplam	7				

Tabloda görüldüğü üzere deney grubunun Algılanan Stres Ölçeği ön test son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon Analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (z=-2.201, p>.05). Farklılığın ön test lehine gerçekleştiği görülmüştür.

Tartışma

Doğada Farkındalık Terapisi programının üniversite öğrencilerine uygulanması ve bu programın öğrencilerin doğayla ilişki, yargısız farkındalık ve algılanan stres düzeyleri üzerindeki etkisinin sınanmasının amaçlandığı bu çalışmada gerçekleştirilen analizlerde, 8 haftalık program sonunda üniversite öğrencilerinin yargısız farkındalık düzeylerinin yükseldiği ancak farkın manidar olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, algılanan stres düzeylerinin anlamlı biçimde yükseldiği ve doğayla ilişki düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

8 haftalık program, Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde ücretsiz olarak gerçekleştirilmiştir. Grup üyelerinin katılım düzeyleri incelendiğinde tüm oturumlara devam eden yalnızca iki grup üyesinin olduğu görülmüştür. 8 haftalık sürenin bahar döneminde öğrencilerin sınav haftaları da dâhil olmak üzere yoğun bir programa denk gelmesi, gruptaki üç katılımcının eğitimlerinin yanı sıra bir işte çalışmaları ve programa iki ders saati arasında zaman ayırmaları gibi nedenler dolayısıyla katılımda aksaklıklar yaşandığı tespit edilmiştir. MacNair-Semands (2002)'a göre grupların başlıca sorunlarından biri gruba devamda yaşanan sorunlardır. Araştırmalar çoğu kurumda grupla terapilerde %35'e yaklaşan devamsızlıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Bostwick, 1987). MARPAM'da gerçekleştirilen grupla psikolojik danışma uygulamasının buradaki ilk deneme olması, uygulama yapılan alanın grupla psikolojik danışma kurallarına çok uygun olmaması gibi sebeplerle grupla psikolojik danışma uygulamasına 11 kişi ile başlanarak 7 kişi ile tamamlanmış olması benzer bir oranı vermektedir. Grup kohezyonunun iyi sağlandığı, grup içeriğinin amacına uygun oturtulduğu ve danışma ortamlarının amacına uygun olduğu durumlarda bu oranın %18'e kadar düştüğü görülmektedir. Gruba katılımda üyelerin gruptan beklentileri de devamsızlığı etkileyebilmektedir (McKisack ve Waller, 1996). Bu açıdan bakıldığında grubun devamının sağlanması için öncelikle gerçekleştirilen ihtiyaç analizlerinden faydalanılması, oturum içeriğinin ihtiyaçlarla örtüşmesi, katılım öncesi ön görüşme yapılması, sözleşme hazırlanması, kredilenmesi vb gibi yöntemlere gidilebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte grup kolaylaştırıcılarının küçük grupta böyle bir riskin söz konusu olduğunu ve grup üyelerinin birbirini nasıl etkileyeceğinin önceden bilinemeyişini kabul etmeleri beklenmektedir (MacNair-Semands, 2002).

Programın son test uygulamalarının üniversite öğrencilerinin final sınavı haftasına denk gelmesi ve farkındalık egzersizleri aracılığıyla olumlu duygularla birlikte olumsuz duygularını da fark etmeye başlamaları dolayısıyla öğrencilerin algıladıkları stresinin arttığı düşünülmektedir. Yargısız farkındalık

ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar duyguları yargısız bir biçimde fark etmenin olumlu duyguları daha belirgin hale getirirken zorlayıcı duyguların farkındalığını da artırdığını ortaya koymaktadır (Brown, Ryan ve Creswell, 2007; Dimidjian ve Hollon, 2010; Feldman, Hayes, Kumar, Greeson ve Laurenceau; 2007). Bu verinin varlığının yanında ise genel olarak farkındalık temelli çalışmaların duyguları düzenlemeye yardımcı olduğu görülmektedir (Hill ve Updegraff, 2012). Britton (2019)'a göre farkındalık temelli terapiler sonucunda ortaya çıkan olumsuz etkiler olumlu çıktılar kadar konuşulmamaktadır. Bu programda danışanların stresinin artmış olduğu bilgisi farkındalık temelli çalışmaların dikkatle gerçekleştirilmesi hususuna ışık tutmaktadır. Danışanların streslerinin azaltılması için 8 haftalık programın kısa bir süreç olduğu ve duyguların fark edildiği, fakat duygu düzenleme becerileri kazandırmak programın amaçları arasında olmadığı için olumsuz duygularla başa çıkamadıkları düşünülebilir. Farkındalık temelli terapiler gerçekleştirilirken danışanların becerileri tam kazanması için süreye dikkat edilmesi ya da duygu düzenleme becerilerinin de programa eklenmesi önerilmektedir (Erisman ve Roemer, 2010; Hayes ve Feldman, 2004).

Araştırmada elde edilen veriler grup üyelerinin stres düzeylerinin programın ardından anlamlı bir biçimde arttığını göstermektedir. Grupla psikolojik danışmada psikolojik danışmanın tahmin edemeyeceği durumlar oluşabilmektedir. Knauss ve Knauss (2012) bu gibi durumlarda psikolojik danışmanın her bir danışanla ilgili not tutması ve yönlendirme yapması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da üyeler bilgilendirilmiş, kendilerine Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne başvurabilecekleri belirtilmiş, randevu sürecinde talepte bulunan danışanlara öncelik verilmiştir.

Öğrencilerin danışma oturumlarını kısıtlı bir zaman aralığına yerleştirmeleri dolayısıyla öncesinde planlanan araziye çıkma planı harekete geçememiştir. Program süresince uygun olmayan hava koşulları sebebiyle uygulamaların çoğunlukla kapalı alanda gerçekleştirilmesinin de öğrencilerin doğayla ilişkilerinde farklılaşma görülmemesinde belirleyici olduğuna inanılmaktadır. Doğa terapi yaparken bu hava koşullarına ilişkin önceden tedbirler alınmasının süreci sekteye uğramaktan koruyabilecektir. Uygun kıyafetler temin etme, grup üyeleri ile ön görüşme yaparak olası koşullar hakkında teyit alma alınabilecek tedbirler arasında sayılabilir (Corazon, Stigsdotter, Jensen ve Nilsson, 2010; Nature Therapy, 2019). Doğada daha çok ve nitelikli zaman geçirmenin öğrencilerin stresini de artıracağı düşünülmektedir (Ewert ve Chang, 2018).

Araştırmada grup üyelerinin yargısız farkındalık ve doğayla ilişkili olma düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonucun örneklemin küçüklüğüyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Etkili bulunan çalışmaların daha büyük örneklemler gerçekleştirildiği dikkat çekmekte (Ewert ve Chang, 2018; Hug, Hansmann, Monn, Krütli ve Seeland, 2008; Imel, Baldwin, Bonus ve Maccoon, 2008; Janssen, Heerkens, Kuijer, van der Heijden ve Engels, 2018; Keng, Smoski ve Robins, 2011), bu açıdan gerçekleştirilen araştırmaların daha büyük örneklemlerde gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Ancak grupla psikolojik danışma grup üyesi sayısının ortalama 7-12 arasında düşünüldüğünde (Gladding, 1994; The American Group Psychotherapy Association, 2007) büyük örneklem sayılarına eş zamanlı birden fazla grupla ulaşılması mümkün görünmektedir. Bu durum sürdürülebilir ve ekonomik görünmemektedir.

Küçük örneklemlerle çalışmaların devam etmesinin zorunlu olduğu durumlarda niceliksel verilerin yanı sıra nitel verilerden de faydalanılabilir (Turner ve Turner, 2009; Weyers, Strydom ve Huisamen, 2008). Gerçekleştirilen çalışmanın özellikle sonlandırma oturumunda danışanların grup sayesinde kendilerini yalnız hissetmedikleri, yaşamda karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmada arkadaşlarının başa çıkma mekanizmalarını kullanma konusunda ilham aldıkları, kendilerine ilişkin bütüncül bir değerlendirme yakaladıklarını belirttikleri görülmektedir.

Kaynakça

Bostwick, G. (1987). "Where's Mary?": A review of the group treatment dropout literature. *Social Work with Groups, 10*(3), 117-131.

Brewer, J. A., Sinha, R., Chen, J. A., Michalsen, R. N. Babuscio, T. A., Nich, C. et.al. (2009). Mindfulness training and stress reactivity in substance abuse: Results from a randomized, controlled stage I pilot study. *Substance Abuse*, 30(4): 306-317.

Britton, B. W. (2019). Can mindfulness be too much of a good thing? The value of a middle way. *Current Opinion in Psychology, 28,* 159–165.

Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822-848.

Brown, K. W., Ryan, R. M. ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211–237.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. A. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29, 560−572.

Corazon, S. S., Stigsdotter, A. U. K., Jensen, A. G. C. ve Nilsson, K. S. B. (2010). Development of the nature-based therapy concept for patients with stress-related illness at the Danish healing forest garden nacadia. *Journal of the American Society for Horticultural Science*, *20*, 34-51.

Crane, R. (2008). *Mindfulness-based cognitive therapy. Distinctive features (CBT distinctive features)*. London: Routledge.

Çatak, P. D. ve Ögel, P. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*. 13: 85-91.

Çevik A, Şentürk V (2008) Tarihsel süreçte psikosomatik tıp ve psikosomatik bozukluklara genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Dergisi;* 1: 1-11.

Demir, V. (2015). Bilinçli farkındalık temelli kognitif terapi programının bireylerin depresif belirti düzeyleri üzerine etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, *35*(1), 15-26.

Dimidjian, S. ve Hollon, S.D. (2010). How would we know if psychotherapy were harmful? *Am Psychol., 65*(1), 21-33. doi: 10.1037/a0017299.

Erisman, S.M. ve Roemer, L. (2010). A preliminary investigation of the effects of experimentally induced mindfulness on emotional responding to film clips. Emotion, 10(1), 72-82. doi: 10.1037/a0017162.

Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. ve Dereboy, Ç (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik analizi. *New Symposium Journal*, 51(3), 132-140.

Ewert, A. ve Chang, Y. (2018). Levels of Nature and Stress Response. *Behav Sci (Basel),8*(5): 49. doi: 10.3390/bs8050049

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. ve Laurenceau, J.-P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial vali-dation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 29*(3), 177–190.

Gladding, S.T. (1994). Effective groups counseling. ERIC/CASS Digest. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ ED366856.pdf adresinden 11/12/2019 tarihinde erişilmiştir.

Hartig, T., Berg, Agnes, Hagerhall, C., Tomalak, M., Bauer, N., Hans- mann, R. Ojala, A., Syngollitou, E., Carrus, G., Herzele, A., Bell, S., Pode-sta, M.T.C., & Waaseth, G. (2011). Health benefits of natural experience: Psychological, social and cultural processes. K. Nilsson, M. Sangster, C. Gallis., T.Hartig, S. de Vris, K. Seeland & J. Schipperijn (ed.). *Forest, Trees and Human Health.* New York: Springer

Hayes, A. M. ve Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11: 255-262.

Hill, C.L. ve Updegraff, J.A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion, 12*(1):81-90. doi: 10.1037/a0026355.

Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri.* Ankara: Ve-Ga Yayınları.

Hug, S.M., Hansmann, R., Monn, C., Krütli, P. ve Seeland, K. (2008). Restorative Effects of physical activity in forests and indoor settings. *International Journal of Fitness, 4*(2), 25-38.

Imel, Z., Baldwin, S., Bonus, K. ve Maccoon, D. (2008). Beyond the individual: group effects in mindfulness-based stress reduction. *Psychother Res., 18*(6):735-42. doi: 10.1080/10503300802326038.

Janssen, M., Heerkens, Y., Kuijer, W., van der Heijden, B. ve Engels, J. (2018) Effects of Mindfulness Based Stress Reduction on employees' mental health: A systematic review. *PLoS ONE 13*(1): e0191332. https://doi.org/10.1371/journal. pone.0191332

Kabat-Zinn, J. (2005) Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Bantam Dell.

Keng, S.-L., Smoski, M.J.ve Robins, C.J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies, *Clinical Psychology Review*, doi:10.1016/j.cpr.2011.04.006

Knauss, L.K. ve Knauss, J.W. (2012). *Ethical issues in multiperson therapy*. In S.J. Knapp, M.C. Gottlieb, M.M. Handelsman ve L.D. VandeCreek (Eds.), APA handbook of ethics in psychology, Vol. 2: Practice, teaching, and research (pp. 29-43). Washington, DC: American Psychological Association.

MacNair-Semands, R. R. (2002). Predicting attendance and expectations for group therapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 6*(3), 219–228. https://doi.org/10.1037/1089-2699.6.3.219

McKisack, C. ve Waller, G. (1996). Why is attendance variable at groups for women with bulimia nervosa? The role of eating psychopathology and other characteristics. *Int J Eat Disord., 20*(2), 205-9.

Nature Therapy. (2019). How to prepare for nature therapy? https://naturetherapy.my/how-to-prepare-for-nature-therapy/ adresinden 11/12/2019 tarihinde erişilmiştir.

Nisbet, E. K., & Zelenski, J. M. (2011). Underestimating nearby nature: Affective forecasting errors obscure the happy path to sustainability. *Psychological Science*, 22, 1101-1106.

Özyesil, Z., Arslan, C., Kesici, S., & Deniz, M. (2011). Adaptation of the mindful attention awareness scale into Turkish. Eğitim *ve Bilim*, *36*(160), 224-235.

Özyeşil, Z. & Ögel, K. (2014). A preliminary study on mindfulness: A mindfulness and acceptance based program on university students. *Psikolojik Danışmanlık ve Eğitim Dergisi,* 1(1), 1-15.

Sarıçam, H. ve Şahin, S. H. (2015). Doğayla ilişkili olma ölçeğinin ilk psikometrik bulguları ve öz- aşkınlıkla ilişkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(4), 267-280.

Schneiderman N, Ironson G & Siegel S. D (2005) Stress and health: psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*; 1: 607-628.

Taylor, A. H. & Dorn, L. (2006) Stress, fatigue, health, and risk of road traffıc accıdents among professional drivers: the contribution of physical inactivity. *Annual Review of Public Health;* 27: 371-391.

The American Group Psychotherapy Association. (2007). Practice guidelines for group therapy. https://www.agpa.org/docs/default-source/practice-resources/download-full-guidelines-(pdf-format)-group-works!-evidence-on-the-effectiveness-of-group-therapy.pdf?sfvrsn=ce6385a9_2 adresinden 10/12/2019 tarihinde erişilmiştir.

Turner, P., & Turner, S. (2009). Triangulation in practice. *Virtual Reality*, *13*, 171-181. https://doi.org/10.1007 /s10055-009-0117-2

Vøllestad, J., Sivertsen, B., & Nielsen, G. H. (2011). Mindfulness-based stress reduction for patients with anxiety disorders: Evaluation in a randomized controlled trial. *Behaviour research and therapy, 49*(4), 281-288.

Weinstein, N., Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 374-385.

Weyers, M., Strydom, H. ve Huisamen, A. (2008). Trıangulation in social work research: The theory and examples of its practical application. *Social Work/Maatskaplike Werk, 44*(2), 207-222.

Akran Danışmanlığı Modeli Kapsamında Yürütülen Psikoeğitim Uygulamasının Marmara Üniversitesi Öğrencilerinin Koşulsuz Kendini Kabul ve Kendini Affetme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

(The Effect of Peer Counseling Psychoeducation Program on Unconditional Self-Acceptance and Self-Forgiveness Levels of Marmara University Students)

Azize Nilgün CANEL [a], Burcu TEKİNER [b], Elif Başak ASLANOĞLU [c]

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D., İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D., İstanbul

(c) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D., İstanbul

Özet

Bu araştırmanın amacı Akran Danışmanlığı Modeli kapsamında yürütülen 5 oturumluk psikoeğitim çalışmasının Marmara Üniversitesi öğrencilerinin Koşulsuz Kendini Kabul ve Affetme düzeylerini arttırmada etkili olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın deney grubu ve kontrol grubu, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler içerisinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 9 öğrenciyle oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği, Affetme Ölçeği, Utanma ve Suçluluk Ölçeği, Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna psikoeğitim çalışması uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney ve Kontrol Grubunun uygulanan ölçeklerin ön test ve son test puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Deney ve Kontrol Grubunun son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir şekilde azalıp azalmadığını belirlemek amacıyla Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda Akran Danışmanlığı Modeli kapsamında yürütülen 5 oturumluk psikoeğitim çalışmasının Marmara Üniversitesi öğrencilerinin koşulsuz kendini kabul ve kendini affetme düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akran Danışmanlığı, Psikoeğitim, Koşulsuz Kendini Kabul, Kendini Affetme

Abstract

The aim of this study is to investigate whether the 5-session psychoeducation study conducted within the scope of Peer Counseling Model is effective in increasing unconditional self-acceptance and forgiveness levels of Marmara University students. The experimental group and the control group of the study consisted of 9 students who were determined by criterion sampling method among the students who voluntarily agreed to participate in the study. Personal information form, Unconditional Self-Acceptance Scale, Forgiveness Scale, Continuous Shame and Guilt Scale, Self-Censorship Request Scale were used as data collection tools. In the research, experimental design with pre-test and post-test control group was used. While the psychoeducation study was applied to the experimental group, no study was conducted to the control group. Non-parametric Mann Whitney-U Test was used to determine whether the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups were significantly changed. Non-parametric Wilcoxon Signed Ranks Test was used to determine whether the post-test scores of the Experimental and Control Groups decreased significantly compared to the pre-test scores. As a result of the research, the 5-session psychoeducation study conducted within the scope of Peer Counseling Model was found to be effective in increasing unconditional self-acceptance and self-forgiveness levels of Marmara University students.

Keywords: Psychoeducational , Peer Counseling, Unconditonal self-acceptence, Self-Forgiveness, Psychoeducational

Giriş

Gündelik yaşam, teknolojinin ilerlemesi, sosyal medya araçlarının yaygın hale gelmesi, insan ilişkilerinin biçiminin ve içeriğinin değişmesi bireylerin kendilerine olan algılarını, bunun uzantısı olarak kendilerini koşulsuz kabul düzeylerini etkilemektedir. Bununla birlikte bireylerin kendilerini affetme düzeyleriyle koşulsuz kendilerini kabul düzeyleri arasındaki ilişki yadsınamaz. Bu çalışmanın üniversitede lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmasının, içinde bulundukları gelişimsel dönem itibarıyla uygun olduğu düşünülmektedir. Son yarım yüzyılda yetişkinliğe geçişte, ortalama 18- 29 yaşlar arasındaki bireylerin ve hatta yetişkinlerin rollerinde değişiklikler olmaya başlamıştır. Evlilik, ana baba olma, eğitimi tamamlama ve kendine ait bir evde yaşama gibi yetişkinliğe geçiş belirleyicileri daha erken yaşlardan yirmili yaşların sonuna doğru ilerlediği için, bu değişiklikler 18-29 yaşlar arasındaki bireylerin gelişimlerinin doğasını da değiştirmiştir. 18-29 yaşlar arasındaki bireylerin, yetişkin yaşamlarına girdikleri ve yetişkinlik rollerini üstlendiklerine ilişkin kesin kanıtlar da bulunmamakta ve bu yaşlardaki bireylerin özelliklerinde çok büyük farklılıklar göze çarpmaktadır (Arnett 2000, 2004). Bu niteliksel farklılıklardan dolayı, bu dönem "beliren yetişkinlik dönemi (emerging adulthood)" olarak adlandırılmıştır. (Atak ve Çok, 2010)

Tanner'a göre (2006), beliren yetişkinlik yeni bir yaşam dönemini temsil etmekte ve bu dönem yalnızca döneme ait özelliklerle tanımlanmakla kalmayıp, daha önceki ve daha sonraki gelişim dönemleriyle ilişkilendirilmelidir. Bu bağlamda beliren yetişkinlik dönemi hem ergenlikten, hem de yetişkinlikten farklıdır ve bu dönemdeki bireylerin kendilerine özgü özellikleri vardır. Beliren yetişkinliğin, değişkenlik, kararsızlık, olumsuzluk, kendi başına davranma, aşk, iş ve dünya görüşünde kimlik keşfi, yetişkinliğe geçiş dönemi olması ve seçeneklerin çokluğu beliren yetişkinleri diğer gelişim dönemlerindeki bireylere oranla olumsuz yaşam koşullarına ve bunların yarattığı strese ve olumsuz duygulara daha yatkın kılmaktadır (Schulenberg ve Zarrett, 2005). Bir tarafta yıllardır süre gelen aile desteğinin azalması ve kendi kararlarını vermek zorunda olmaları, diğer tarafta ise tüm yaşamlarını etkileyebilecek önemli kararların bu dönemde alınıyor olması bu dönemi beliren yetişkinler için sıkıntılı bir dönem haline getirmektedir. Beliren yetişkinlik çok yeni bir çalışma alanı olduğu için beliren yetişkinlerde ruh sağlığına ilişkin çok az çalışma bulunmakta ve bu dönemindeki bireylerde psikiyatrik belirti ya da tanıları araştıran çalışmaların olmaması, bu alandaki önemli bir eksiklik gibi görünmektedir (Schulenberg ve Zarrett, 2005).

Bireylerin ruh sağlığını, kendiyle kurduğu ilişkiyi ve kişilerarası ilişkilerini etkileyen koşulsuz kendini kabul kavramını ele alırken kendini affetme, suçluluk, gurur, utanç ve kendini sansürleme isteği kavramları karşımıza çıkmaktadır. Kendini kabul (self- acceptance); bireyin tüm yeterli ve yetersiz yanlarını gerçeğe uygun bir biçimde değerlendirebilmesini, yetersiz ve sınırlı yanlarını da kişiliğinin bir parçası olarak kabul etmesini sağlayan normal ve sağlıklı bir benlik tutumudur (Kılıçcı, 1981). Birey kendisini tanıdıkça olumlu, olumsuz, güçlü, zayıf yönlerinin farkına varmakta; dolayısıyla bireyin ideal benliği, gerçek benliğine doğru yaklaşmaktadır. İdeal benlik ile gerçek benlik arasındaki farkın azalması ise, bireyde "sağlıklı kendini kabulün" oluştuğunu göstermektedir (Bacanlı, 1999; Kılıççı, 1985). Kendini kabul davranışı aynı zamanda, başkalarını da önyargısız, yargısız ve eleştirisiz kabul etme tutum ve davranışı içerir. Her iki tutum ve davranış ise, birbirlerini etkileyen ve besleyen süreçlerdir. Bu konuda yapılan araştırmalar kişinin kendini kabul edişiyle, başkalarını kabul etmesi arasında .71 düzeyinde bir ilgileşim (korelasyon) katsayısı belirlenmiştir. (Sherer, 1949; Akt: Kılışçı, 1987)

Varoluşçu (Existantialist) Psikoloji kendini kabul kavramını felsefi olarak "Deisen" ile temellendirir. Dasein, öznenin bir var olan olarak orada olması, kendi farkındalığı içinde "kendisi" olması anlamına gelir. Dasein, aynı zamanda kişinin kendisiyle bütünleşmesidir, bir başka açıdan kendini kabul edişidir. İnsanın kendi varlığıyla yüzleşebilmesi, kendisiyle gerçekçi olarak bağlantı ve iletişim kurabilmesidir. Psikanalitik olarak bakıldığında ego gerçeklik ilkesine göre çalışır. Kişinin zorlanma ya da engellenme sonucu geliştirdiği kısa süreli ya da uzun süreli kaçınma, bastırma, yön değiştirme, ödünleme vb. gibi savunmaya yönelik tepkilerdir. Gerçeklikle yüzleşme cesareti olmayan kişilerin, savunmacı davranışlarını yeniden gerçeklik ilkesinin farkındalık alanı olan bilinç düzeyine çıkarabilmektir. Çünkü psikolojik sağlığın gelişimi gerçekçilik temelinde gelişebilecek olan kendini gerçekleştirme sürecinde yatmaktadır (Geçtan, 2002)

Koşulsuz kendini kabul ise Ellis tarafından geliştirilen Akılcı Duygusal Yaklaşım çerçevesinde yapılandırılmış bir kavramdır. Ellis'e (1973) göre koşulsuz kendini kabul, özellik, karakter, başarı, amaç, sosyal olarak onaylanmaya ihtiyaç duymaksızın kişinin kendini kabul etmesidir. Koşulsuz kendini kabulün önemini vurgulayan çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Örneğin, Chamberlain ve Haaga (2001) ve David ve ark. (2003) koşulsuz kendini kabulün, bireylerin olumsuz yaşam olayları ile mücadele etmesini sağladığı sonucuna varmışlardır.

Affetme çoğu insanın hakkında bir şeyler bildiğini düşündüğü ya da en azından hakkında birtakım güçlü örtük görüşlere sahip olduğu bir konu olsa da akademik bir konu olarak çekiciliği sınırlı kalmıştır. Uzun yıllar boyunca genellikle teoloji ve felsefe alanındaki araştırmacılar affetme konusunda çalışmalar yürütmüşlerdir (McCullough, Worthington ve Rachal, 1997). Akhtar, affetmenin aktif bir süreç olduğunu ve bu sürecin iki farklı zihinsel basamağı içerdiğini öne sürmektedir. Bu süreçler, tutum değişimi ile iç dünyadaki kötü öfke duygusunun bastırılması ve bu sayede ilişkide oluşan duygunun değişimidir. Melanie Klein affetme kavramı üzerine direkt olarak çalışmamıştır ancak "Aşk, Suç ve Özür" ismiyle yayınlanan çalışmasında affetme kavramını duygusal değişim olarak tanımlamıştır. Bu değişim bireyin önce kendisini sonra başkalarını sevme becerisini kazanmasına neden olan yaşamsal zorlukları da içerir. Ayrıca, affetme becerisinin daha geniş anlamda başlangıçta , çocukluk dönemlerinde, ebeveyn ile samimi ilişkilerden edinilen temel affetme becerisine dayandığı vurgulanmaktadır (Anderson, 2013). Enright ve Coyle (1998) affetmenin "mazur görme" (pardoning), "göz yumma" (condoning), "bahane bulma" (excusing), "unutma", "inkar" ve "uzlaşma"dan ayırt edilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

İnsanlar sadece başkalarına yaptıkları davranışlar için değil, kendilerine karşı olan davranışları, kötü alışkanlıkları, düşünce, hayal ve arzuları için de kendilerini affetmekte güçlük çekebilmektedirler (Hall ve Fincham, 2005; Horsbrugh, 1974). İçsel bir süreci ifade eden kişinin kendisini affetmesi birçok açıdan kişiler arası affedicilikle aynı özellikleri taşısa da farklı yönleri de bulunmaktadır. Birey başkalarını koşulsuz affetse de kendisini affetmesi bir daha asla tekrarlamamak gibi koşullu da olabilir (Enright, 1996). Enright (1996) bireyin kendisini affetmesi ile uzlaşmasının aynı anlamı taşıdığı görüşündedir. Kişiler arası affedicilik ise uzlaşmadan bağımsız gerçekleşebilir. Kendini inceleme ve affetme süreci oldukça güç ve acı olabilir. Kendini affetme gerçekleşmezse birey farklı negatif baş etme yöntemlerine, gerçeklik algısını bozacak savunma mekanizmalarına, ikame tatminlere başvurabilir; kendi hayatının sorumluluğunu almaktan kaçabilir, kendini affetmiş gibi davranabilir.

Günümüzde, affetmeyi anlamak için bazı kuramsal modeller öne sürülmüştür. Bu modellerden en bilineni olan, Enright'ın (1996) Affetme Süreç Modeli; affetme sürecinde duygu, düşünce ve davranışın etkileşim halinde olduğuna dikkat çekmektedir. Enright (1996) affetmeyi "birinin, onu haksız yere inciten başka birine karşı, sevgi, cömertlik ve merhamet gibi hak edilmeyen hislerin teşvik edilmesiyle; kızma, olumsuz yargılama ve ilgisiz davranma gibi hisleri isteyerek terk etmesi" (p. 113) olarak açıklamaktadır (Bugay, Demir, 2012). Bireyin kendini affetmesinde, kişinin bilerek veya bilmeyerek yaptığı bir yanlışlıktan dolayı kendini suçlamaktan vazgeçmesi söz konusudur. Birey kendini affederek aynı zamanda ortaya koymuş olduğu davranışlarının sorumluluğunu üstlenmiş olur.

Bireyin sürekli utanç ve suçluluk duygularının da kendini kabul ve affetme düzeylerini etkileyeceği hipotezinden yola çıkılarak yapılan psikoeğitim çalışmasının içeriğine utanç ve suçluluk konuları da dahil edilmiştir. Suçluluk ve utanç duygusu çoğu zaman birbiri yerine kullanılmakla birlikte Tangney ve Dearing (2002), bu iki duygunun oldukça benzer duygular olduğunu ancak birini diğerinden ayıracak belirgin özelliklerin bulunduğuna işaret etmektedir. Bu özelliklerden bazılarına değinmek gerekirse; utanç duygusunun bireyin benliğine ilişkin (*ben* yanlış yaptım), suçluluğun ise bireyin davranışlarına ilişkin (ben yanlış *yaptım*) olumsuz değerlendirmeleri içerdiği vurgulanmaktadır. Stres derecesi açısından bakıldığında ise utancın suçluluktan daha acı verici olduğu kabul edilmektedir. Utanç duygusunda birey, yoğun değersizlik ve yetersizlik duyguları hissederken; suçlulukta gerginlik, üzüntü ve pişmanlık ön plana çıkmaktadır. (Akbağ, Erden, 2009).

Bu iki duygu arasındaki en temel farklardan biri de utanç duygusunda birey başkalarının değerlendirmelerine odaklanmasıyken, suçlulukta davranışın ya da hareketin başkaları üzerinde nasıl bir etki yarattığına odaklanılmasıdır. (Lewis, 1971; Tangney & Dearing, 2002).

Literatürde utancın erken çocukluk dönemindeki ebeveyn tutumları ve çocuğun yaşadığı travmalar ile oluştuğuna dikkati çekilmektedir. Erken dönem ilişkilerini açıklayan bağlanma teorisine göre bağlanma figürünün aynı zamanda bireyin kendini ve etrafını keşfetmesini cesaretlendirecek şekilde yaşamsal işleve sahip olduğu belirtilmiştir (Ainsworth et al., 1978; Baumeister & Leary, 1995; Bowlby, 1980). Ebeveynin çocuğun keşfetme ihtiyacına ve merakına sürekli olumsuz tepki vermesi, çocuğun bu durumu içselleştirmesine, reddedilmişlik ve yetersizlik duygusu yaşamasına neden olabilmektedir (Akbağ, Erden, 2012). Utanç ve pişmanlık kavramlarını karıştırmamak önemlidir. Tangney (1995) utanç ve pişmanlık arasında ince farklılıkların olduğunu öne sürmektedir. Tangney'e göre utanç "bireyin kendisine başkaları tarafından yönelen yargılarla ilgili bir duygu iken, pişmanlık kişinin yapmış olduğu haksızlığa yönelen" bir duyguyu ifade etmektedir (s. 1136). Araştırmacılar, suçluluk duygusunun da intrapsişik süreçlerden çok kişilerarası dinamiklerin bir fonksiyonu olarak çalıştığı üzerinde tartışmakta ve erken dönem ilişkilerine gönderme yapmaktadır. (Baumeister, Stillwell, & Heatherton, 1994; Parkinson, Fischer & Manstead, 2005).

Seligman ve Johnson, küçük veya büyük bir sosyal grubun üyeleri tarafından iyi ve yararlı diye kabul edilmiş bulunan inançların, geleneklerin örf, adet ve kurumların dayandıkları kurallara aykırı olarak işlenmiş bulunan anti sosyal bir davranışa suçluluk adına verirler. (Evrim, s. 14) Lowrey'e göre suçluluk ise; bireyle çevresi arasındaki karşılıklı etki ve tepkilerin sonucu oluşur, bu da bireyde bazı kişilik bozukluklarının meydana gelmesine neden olur. (Yavuzer, 1986, s.5) Suç kavramını iki açıdan ele almak mümkündür. Birincisi toplum içinde yürürlükte olan yasalara karşı gelmek, bunun sonucu o yasaların karşılığı olan cezalara maruz kalmaktır. İkincisi ise psikolojik açıdan suçtur. Bu suç birinci kapsama giren suça göre daha geniş kapsamlıdır. Buna göre suç, toplumun ahlak ve davranış kurallarına aykırı hareketlerin sonucu olarak toplumla çatışma haline düşmektir. Bütün suç davranışları toplumsal bir uyumsuzluğun belirtesi olarak aynı psikolojik ve toplumsal sebeplerin sonucudur.

Bireylerin Kendini Sansürleme İsteği düzeylerinin yüksek olmasının kendilerini koşulsuz kabul etme düzeylerini etkileyeceği ön görülerek psikoeğitim çalışmasında kendini sansürleme isteği konusuna da değinilmiştir. Bazı nedenlerden dolayı bazı durumlarda bireyler kendi görüşlerini ifade etmek yerine sessiz kalmayı tercih etmekte ve bu durumun gruplar, örgütler, topluluklar veya toplum için birtakım olumsuz sonuçları olabilmektedir (Hollander 1975, Janis 1983, Perlow 2003, Sunstein 2003). Bu nedenle, "bir bireyin farklı görüşte olduğu algılanan bir seyirciden veya kişiden kendi gerçek görüşünü saklaması ve içinde bulunulan ortam düşünce ifade etmek için uygun olduğu hâlde bilinçli bir şekilde sessiz kalması" olarak tanımlanan kendini sansürleme isteği (willingness to self-censor) araştırmacıların son yıllarda ilgi konusu olmuştur (Hayes ve ark. 2005). Uyma konusunda çalışan sosyal psikologlar ve kişilik araştırmacıları; bireyin ortama getirdiği özelliklerin, sosyal ortamlardaki baskılara yönelik bireyin tepkilerini nasıl farklılaştığı konusuyla ilgilenmişlerdir. Ayrıca, kamuoyu ve iletişim alanında bulunan araştırmacılar iletişim kaygısı ve sosyal yalıtılmışlık gibi değişkenlerin de kendini sansürleme ile ilişkili olabileceğini kabul etmektedirler. (Çoşkun, Durak, Elgin, 2006).

Bireyin kendini affedememesi ve koşulsuz bir kabul ile kendine yaklaşamamasının yol açacağı ruh sağlığı ve kişilerarası uyum problemleri düşünüldüğünde bu kavramların ruh sağlığı çalışmalarında önemli bir yer teşkil ettiği söylenebilir. Bu durumdan ve ilgili alan yazının bilgilerinden hareketle bu çalışmanın amacı, Akran Danışmanlığı Modeli kapsamında yürütülen 5 oturumluk psikoeğitim çalışmasının Marmara Üniversitesi öğrencilerinin Koşulsuz Kendini Kabul ve Affetme düzeylerini arttırmada etkili olup olmadığını incelemektir. Çalışmada aşağıda verilen hipotezler sınanmıştır:

1. Deney grubunun sontest kendini affetme ve koşulsuz kendini kabul puanları, öntest kendini affetme ve koşulsuz kendini kabul puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

2. Deney grubunun sontest sürekli utanç ve suçluluk ile kendini sansürleme isteği puanları, öntest utanç ve gurur ile kendini sansürleme isteği anlamlı düzeyde düşük olacaktır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma, Akran Danışmanlığı Modeli kapsamında yürütülen 5 oturumluk psikoeğitim çalışmasının Marmara Üniversitesi öğrencilerinin Koşulsuz Kendini Kabul ve Affetme düzeylerini arttırmada etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen deneysel bir araştırmadır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu deneysel desen, biri tekrarlı ölçümleri (ön test-son test), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desendir. Ön test-son test kontrol gruplu modelde uygulama yapılan *deney grubu* ile herhangi bir uygulamaya tabi tutulmayan ve deney grubuyla karşılaştırma yapmak için kullanılan *kontrol grubu* olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Bu çerçevede, çalışmanın bağımsız değişkeni koşulsuz kendini kabul ve kendini affetmeye dayalı psikoeğitim programı, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin koşulsuz kendini kabul ve kendini affetme düzeyleridir. Psikoeğitim çalışmasının etkililiğini arttırmak amacıyla programda utanç, suçluluk ve kendini sansürleme konularına da yer verilmiş ve bu kavramlara dair ölçekler öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Modeli

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği Affetme Ölçeği Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği	Koşulsuz kendini kabul ve kendini affetme düzeyini arttırmaya yönelik psikoeğitim	Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği Affetme Ölçeği Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği
Kontrol Grubu	Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği Affetme Ölçeği Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği	Müdahale yok	Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği Affetme Ölçeği Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği

Çalışma grubu

Grupların belirlenebilmesi için Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilere psikoeğitim çalışmasının içeriği, süresi ve yeri gibi konuları içeren bir duyuru yapılmıştır. Gönüllü olan 24 öğrenci ile ön görüşmeler yapılmış ve ilgili ölçekler uygulanmıştır. Grup çalışmasına uygun olduğu düşünülen 7 kadın 2 erkek olmak üzere 9 öğrenci deney grubuna yine 7 kadın 2 erkek olmak üzere 9'u ise kontrol grubuna rastgele alınmıştır. Kontrol grubuna alınan öğrencilere çalışmaya sağlayacakları katkı açıklanmış, deney grubundaki öğrencilerle zaman ve süre konusu tekrar konuşularak çalışmanın detaylarıyla ilgili bilgi verilmiştir.

Veri toplama araçları

Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği: Ölçeğin orijinal formu; Chamberlain ve Haagcı (2001) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Kapıkıran ve Kapıkıran (2010) tarafından yapılan ölçeğin çevirileri alan uzmanları desteği ile yapılmış ve yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin 2 boyutlu modelinin uyumunu belirlemek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri; X2=(151, N=229), 370.95, P< .05 düzeyinde anlamlıdır. Bu değerler yeterli bir uyum değeri olarak kabul edilebilir. Ayrıca, RMSEA =0.08,p<.05, kabul edilebilir

düzeydedir. Ancak, SRMR = 0.09, p<.05 CFI=0.85, NNFI= 0.83 GFI=0.85, değerleri ile kabul edilebilir uyum değerlerinin altında yer almıştır. İki faktöre dayalı Faktör analizinde, faktör yükü .30 olan maddelerin ölçekte yer alınmasına karar verilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri, .30 ile .76 arasında değişmektedir. Ortaya çıkan 2 boyut: Koşulsuz Kendini Kabul, Koşulsuz Kendini Kabul. Ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları; koşulsuz kendini kabul için .41 ile .73, koşullu kendini kabul için .30 ile .74 arasında değişmektedir. Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin toplam puanı için .76 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları, koşulsuz kendini kabul için .71, koşullu kendini kabul için .77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin alanda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Affetme Ölçeği: Üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerini belirlemeye yönelik "Affetme Ölçeği" Vural Baltık ve Ersanlı (2015) tarafından geliştirilmiştir. Affetme Ölçeği'nin faktör yapısını incelemek ve alt boyutlarını belirleyebilmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 13 maddenin, toplam varyansın % 46,09'unu açıkladığı ve iki alt boyutta toplandığı görülmüştür. "Başkasını Affetme" olarak adlandırılan birinci alt boyut 10 maddeden oluşmaktadır ve affetme değişkenine ait varyansın %28,98'ini açıklamaktadır. "Kendini Affetme" olarak adlandırılan ikinci alt boyut ise 3 maddeden oluşmaktadır ve varyansın %17,1'ini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri ise .538 ile .873 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde iki boyutlu modelin kabul edilebilir uyum verdiği görülmüştür ($\chi 2$/sd=1.95, RMSEA= .07, GFI= .91, AGFI= .87, SRMR= .06, NNFI= .89, CFI= .91). Affetme Ölçeği'nin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları "Başkasını Affetme" alt ölçeği için .76, "Kendini Affetme" alt ölçeği için .82 ve ölçeğin bütünü için .74'tür. Eş değer ölçek geçerliği çalışmasında Affetme Ölçeği ile Tolerans Ölçeği arasındaki korelasyon hesaplanmış; affetme ile tolerans arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular Türk kültüründe geliştirilen Affetme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği: Ölçeğin orijinal formu; Rohleder, Chen, Wolf, & Miller (2008) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Bugay ve Demir (2011) tarafından yapılmıştır. Bu amaçla ölçeğin yapı geçerliği, ölçüt geçerliği ve iç tutarlılığı incelenmiştir. Yapı geçerliğinin belirlenmesi için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde üç faktörlü olarak ortaya çıkan yapı, doğrulayıcı faktör analizinde de aynen desteklenmiştir. Elde edilen bulgular Sürekli Utanç ve Suçluluk ölçeğinin alanda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği: Ölçeğin orijinal formu; Hayes ve ark.(2005) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Durak, Elgin ve Çoşkun (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizlerinin sonuçlar›, ölçeğin toplam 8 maddesinin orijinal ölçekle tutarlı olacak şekilde tek bir faktörde toplandığı ve varyansın %44.94'ünü açıkladığını göstermektedir. KS‹Ö ölçüt olarak alınan diğer ölçeklerlerle anlamlı düzeyde ilişkiler göstermektedir. Ayrıca, ölçek bir göreve ilişkin üretilen kelime ve özgün düşünce sayısı gibi performans ölçümlerini yordamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (.82) ve test tekrar-test güvenilirlik katsayıları (.75) tatmin edici düzeylerde olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, ölçeğin Türk öğrenci örnekleminde güvenilirliği ve geçerliğinin yeterli düzeylerde olduğuna işaret etmektedir.

Verilerin çözümlenmesi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin koşulsuz kendini kabul ölçeği, affetme ölçeği, sürekli utanma ve suçluluk ölçeği, kendini sansürleme isteği ölçeği ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde değişip değişmediğini belirlemek amacıyla non-parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubunun koşulsuz kendini kabul ölçeği, affetme ölçeği, sürekli utanma ve suçluluk ölçeği, kendini sansürleme isteği ölçeği son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi yapılmıştır.

Süreç

Grup çalışmasına başlanmadan önce gönüllü öğrenciler ile ön görüşmeler yapılmış ve ilgili ölçekler uygulanmıştır. Kontrol grubuna alınan öğrencilere çalışmaya sağlayacakları katkı açıklanmış, deney grubundaki öğrencilere çalışmanın süresi, devam konusundaki hassasiyet ve grup çalışmasının verimini etkileyecek temel kurallar hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, 5 oturum olarak planlanan psikoeğitim çalışmasının içeriği hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın planlanması aşamasında koşulsuz kendini kabul ve kendini affetme konuları ile ilgili literatür bilgisi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca bu konularda yapılan farklı ve benzer türlerdeki araştırmalar incelenmiş (Ümmet, 2017, Canel, 2007; Bugay, Demir, 2012) bu araştırmalar ışığında ve araştırmanın amacı bağlamında öğrencilerin maksimum yarar sağlayabilecekleri uygulama alanları tespit edilmiştir. Yapılacak grup çalışmasında her bir oturum yaklaşık 135 dakika sürecek şekilde planlanmış ve psikodrama etkinlikleri ile zenginleştirilmiştir. Geliştirilen taslak plan, programa süpervizörlük yapan alanda uzman bir akademisyen tarafından incelenmiş ve verilen geri bildirimler çerçevesinde programa son hali verilmiştir. Programın uygulanmasına 26 Nisan 2019 tarihinde başlanmış ve grup çalışması 24 Mayıs 2019 tarihinde sonlandırılmıştır. Her bir oturumun yürütülüş biçimi ve içeriği aşağıda özetlenmiştir.

Birinci oturumun konusu *"Tanışma ve Kendini Kabul Hakkında Bilgilendirme"* olarak belirlenmiştir. Oturumlara başlarken üyelere psikoeğitim sürecinden bahsedilmiştir ve 5 haftalık bu psikoeğitim sürecinin sonunda hayatlarında nelerin değişmesini istedikleri sorulmuştur. Daha sonra "Kontrat Yapma" etkinliği ile üyelerle birlikte grup kuralları belirlenmiştir. Tanışma ve kaynaşmayı daha kalıcı hale getirebilmek için bu oturumda iki adet tanışma etkinliğine yer verilmiştir. İlk olarak İsmini Hareketle Göster Etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte her üye ismini söyleyip kendisini temsil ettiğini düşündüğü bir hareket yapmıştır. Sırası gelen üye, kendinden önceki üyelerin hareketlerini ve isimlerini tekrarlamıştır ve çember tamamlanmıştır. İkinci etkinlik olan İkili Gruplar Halinde Kendini Tanıtma Etkinliğinde üyeler ikişerli eş olduktan sonra eşleştiği kişinin verdiği bilgilerden yola çıkarak eşleştiği kişinin ismini söyleyip o kişiymiş gibi kendilerini tanımlamışlardır. Isınma ve kaynaşma etkinliklerinden sonra Akran Danışmanı, Psikolojik Danışman ve Suçluluk kavramlarına ilişkin metaforlar alınmıştır. Ardından "Kendini Kabul" konusuyla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Sürecin sonunda oturuma dair değerlendirmeler alınmış ve oturum sonlandırılmıştır.

İkinci oturumun ana konusu "Kendini Sansürleme İsteği" olarak yapılandırılmıştır. Oturuma başlarken üyelere geçen haftadan bu yana neler değiştiği ve nasıl oldukları sorulmuştur. Isınma oyunu olarak "Müzikli Balonlar" etkinliği yapıldı. Ardından "Kendini Sansürleme İsteği" konusuyla ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra konuyla ilgili uygulayıcılar tarafından geliştirilen "Matruşka" etkinliği yapıldı. Matruşka etkinliğinin amacı matruşka metaforunu kullanarak üyelerin çevredekilere kendilerini ne derece açtıklarına dair farkındalık oluşturmaktır. Matruşkaların her biri; herkesin gördüğü ben, benimle Tanışan insanların gördüğü ben, arkadaşlarımın gördüğü ben, yakın arkadaşlarımın ve aile bireylerimin gördüğü ben ve sadece benim gördüğüm beni temsil etmektedir. Oturumun devamında üyelerin verdiği cevapların kendini sansürleme davranışını kapsamında olup olmadığı üzerinde konuşulmuştur. Oturumun sonlandırma aşamasından üyelerin gevşeyip rahatlayabilmesini sağlayabilmek adına ısınma etkinliğinde kullanılan balonlar patlatıldı ve oturuma dair duygu ve düşünceler alınarak oturum sonlandırıldı

Üçüncü oturumun ana konusu *"Suçluluk"* olarak yapılandırılmıştır. Oturuma başlarken üyelere geçen haftadan bu yana neler değiştiği ve nasıl oldukları sorulmuştur. Isınma oyunu olarak "Yaratıcı Drama" etkinliği yapılmıştır. Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliğinin amacı grup üyelerinin ana dair farkındalıklarını arttırarak oturuma hazır hale getirmektir. Ardından "Suçluluk" konusuyla ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra "Bir Sırrım Var" etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik ile utanç ve suçluluk gibi duygular ortaya çıkarılmış, aynı zamanda yansıtmaların farkına varılması amaçlanmıştır. Daha

sonra yaşamlarını en etkili şekilde deneyimlemelerine engel olan yaşantıların, duyguların ve düşüncelerin somut bir şekilde görmeleri ve bu yüklerden kurtulduklarında hayatlarında ne gibi değişiklikler yaşanacağını düşünebilmeleri adına "Uçan Balon Etkinliği" yapılmıştır. Ardından diyafram nefesi öğretilmiştir ve diyafram nefesi eşliğinde, Uçan Balon etkinliğinde fark edilen ağırlıkların bırakılmasına yönelik imajinasyon yapılmıştır. Oturumun sonlandırma aşamasında, oturuma dair duygu ve düşünceler alınarak oturum kapatılmıştır.

Dördüncü oturum *"Kendini Affetme"* konusu üzerine temellendirilmiştir. Oturuma başlarken üyelere geçen haftadan bu yana neler değiştiği ve nasıl oldukları sorulmuştur. Isınma oyunu olarak "Donakalma" etkinliği yapılmıştır. Ardından "Kendini Affetme" konusuyla ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra konuyla ilgili "Taş Metaforu" etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte kullanılan taşlar üyelerin kendilerini affedemedikleri bir durumu simgelemektedir. Her üye bu durumla ilgili bir paylaşım yapmıştır. Ardından grup üyelerinden kendilerini affetmek istedikleri durumlarla ilgili kendilerine bir mektup yazmaları istenmiştir. Mektupları yazmadan önce bu mektubu hangi yaştaki hallerine yazacakları sorulmuştur ve nedenleri üzerine konuşulmuştur. Ardından grup üyelerinden bu mektubu bir sonraki oturuma kadar yakmaları ya da yırtmaları istenmiştir. Etkinliğe dair paylaşımlar alındıktan sonra ortaya boş bir kutu konmuş ve grup üyelerine hazır hissettiklerinde "Taş Metaforu" etkinliğinde kendilerini affedemedikleri ve bu durumun ruhlarında oluşturduğu ağırlığı temsil eden taşları; hazır olduklarında bu kutuya bırakmaları istenmiştir. Oturumun sonlandırma aşamasında oturumla ilgili dönütler alındıktan sonra Victor Frankl'ın "kendi affetmenin etkili yolunun birine iyilik yapmak olduğu" fikri üzerine konuşularak bir sonraki oturuma kadar karşılıksız bir iyilik yapmaları istenmiştir. Bu ödevi verildikten sonra oturum sonlandırılmıştır.

Beşinci ve son oturum "*Sonlandırma ve vedalaşma"* temasında gerçekleştirilmiştir. Oturuma başlarken üyelere geçen haftadan bu yana neler değiştiği ve nasıl oldukları sorulmuştur. Ardından geçen oturumda verilen ödev üzerine konuşulmuştur. Bir insana iyilik yapmanın nasıl hissettirdiğine dair paylaşımlarda bulunulmuştur. Isınma oyunu olarak "Bizim Müziğimiz" etkinliği yapılmıştır. Üyelerin kendilerine ait ritimlerin oluşturduğu özgün müzik üzerine konuşulmuştur: "Doğrularımız, yanlışlarımız, suçluluklarımız, hatalarımız, değerlerimiz, iyiliklerimiz, kötülüklerimiz, aydınlık ve karanlık yanlarımızın bir araya gelip benliğimizi oluşturur, tıpkı az önceki etkinlikte farklı seslerin bir araya gelip o özgün müziği oluşturması gibi". Ardından "Öz Şefkat" etkinliği yapılmıştır. Oturumun geri kalan kısmı Özetleme ve Sonlandırmaya ayrılmıştır. Bu kapsamda, "Resmini Çiz" etkinliği yapılmıştır. İyi dileklerin ve üyelerin resminin bulunduğu kağıtlar; psikoeğitim sürecine dair ellerinde somut bir anı kalabilmesi adına üyelere verilmiştir. Ardından Akran Danışmanı, Psikolojik Danışman ve Suçluluk kavramları ile ilgili metaforlar alınmıştır. Üyelere üzerinde çıkış bileti yazılı olan kağıtlar dağıtılmış ve bu kağıtlara; 5 haftalık psikoeğitim sürecine dair eleştirilerin ve kazanımların yazılması istenmiştir. Daha sonra ön görüşmede uygulanan ölçekler son test olarak uygulanmıştır. MARPAM grup üyelerine tanıtılmıştır. Ardından grup üyelerine katılım belgeleri verilmiştir. Katılım belgeleri verilirken üyelere üzerinde "İyi ki varsın!" notu bulunan küçük saksıda Sukulent çiçeği verilmiştir. Oturumun ve süreç sonlandırılırken ısınma etkinliğinde yapılan müzik tekrarlanmıştır. Bu müziğin yalnızca bu gruba ait olduğu, tıpkı her birimiz gibi özgün olduğu söylenmiş ve süreç sonlandırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın amaçları bağlamında yapılan analizlerden elde edilen bulgulara verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ölçeklerin Alt Boyutlarının Ön Test Puanları Arasında Farkları Görmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	*U*	*z*	*p*
Koşullu Kendini Kabul	Deney Grubu	9	11,61	104,50	21,500	-1,685	,092
	Kontrol Grubu	9	7,39	66,50			
	Toplam	18					
Koşulsuz Kendini Kabul	Deney Grubu	9	6,06	54,50	9,500	-2,742	,006
	Kontrol Grubu	9	12,94	116,50			
	Toplam	18					
Kendini Sansürleme İsteği	Deney Grubu	9	11,39	102,50	23,500	-1,507	,132
	Kontrol Grubu	9	7,61	68,50			
	Toplam	18					
Utanç	Deney Grubu	9	12,06	108,50	17,500	-2,048	,041
	Kontrol Grubu	9	6,94	62,50			
	Toplam	18					
Suçluluk	Deney Grubu	9	12,28	110,50	15,500	-2,221	,026
	Kontrol Grubu	9	6,72	60,50			
	Toplam	18					
Gurur	Deney Grubu	9	9,22	83	38,000	-,223	,823
	Kontrol Grubu	9	9,78	88			
	Toplam	18					
Kendini Affetme	Deney Grubu	9	11,56	104,00	22,000	-1,653	,098
	Kontrol Grubu	9	7,44	67,00			
	Toplam	18					
Başkalarını Affetme	Deney Grubu	9	8,17	73,50	28,500	-1,063	,288
	Kontrol Grubu	9	10,83	97,50			
	Toplam	18					

Tablo 2'de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçeklerin alt boyutlarının öntest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney "U" Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçeklerin Koşullu Kendini Kabul, Kendini Sansürleme İsteği, Gurur, Kendini Affetme, Başkalarını Affetme alt boyutları öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir değişle psikoeğitim uygulaması öncesinde deney ve kontrol grupları yukarıda bahsedilen özellikler yönünden birbirine benzemektedir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçeklerin alt boyutlarının öntest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney "U" Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçeklerin Koşulsuz Kendini Kabul, Utanç, Suçluluk alt boyutları öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir değişle psikoeğitim uygulaması öncesinde deney ve kontrol gruplarında yukarıda bahsedilen özellikler yönünden farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 3. Deney Grubu Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	*Sıra Top*	z	p
Koşullu Kendini Kabul Ön Test Puanı	Azalanlar	6	5,50	33,00	-1,246	,213
	Artanlar	3	4,00	12,00		
Koşullu Kendini Kabul Son Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	9				
Koşulsuz Kendini Kabul Ön Test Puanı	Azalanlar	1	3,50	3,50	-2,033	,042
	Artanlar	7	4,64	32,50		
Koşulsuz Kendini Kabul Son Test Puanı	Eşit	1				
	Toplam	9				

Tablo 3'te görüldüğü üzere deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Koşulsuz Kendini Kabul alt boyun ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. ($p < ,05$). Elde edilen farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Ön Test ölçümünde düşük olan koşulsuz kendini kabul düzeyi anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Bu bulgu koşulsuz kendini kabul düzeyini arttırmaya dayalı psikoeğitim çalışmasının deney grubunu oluşturan öğrencilerin kendilerini koşulsuz kabul düzeylerinin anlamlı bir biçimde arttığını göstermektedir.

Deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Koşullu Kendini Kabul alt boyutu ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. ($p >,05$)

Tablo 4. Deney Grubu Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	*Sıra Top*	z	p
Kendini Sansürleme İsteği Ön Test Puanı	Azalanlar	7	4,00	28,00	-2,388	,017
	Artanlar	0	0,00	0,00		
Kendini Sansürleme İsteği Son Test Puanı	Eşit	2				
	Toplam	9				

Tablo 4'te görüldüğü üzere deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Kendini Sansürleme İsteği ölçeği ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. ($p < ,05$). Elde edilen farklılık ön test lehine gerçekleşmiştir. Ön Test ölçümünde yüksek olan kendini sansürleme isteği düzeyi anlamlı bir şekilde azalış göstermiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort	Sıra Top	z	p
Utanç Ön Test Puanı	Azalanlar	6	4,50	27,00	-2,213	,027
	Artanlar	1	1,00	1,00		
Utanç Son Test Puanı	Eşit	2				
	Toplam	9				
Suçluluk Ön Test Puanı	Azalanlar	7	5,00	35,00	-1,483	,138
	Artanlar	2	5,00	10,00		
Suçluluk Son Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	9				
Gurur Ön Test Puanı	Azalanlar	1	2,00	2,00	-2,448	,014
	Artanlar	8	5,38	43,00		
Gurur Son Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	9				

Tablo 5'te görüldüğü üzere deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği Utanç alt boyutu için yapılan ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. ($p < ,05$). Elde edilen farklılık ön test lehine gerçekleşmiştir. Ön Test ölçümünde yüksek olan koşulsuz kendini kabul düzeyi anlamlı bir şekilde azalış göstermiştir.

Deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği Gurur alt boyutu için yapılan ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. ($p < ,05$). Elde edilen farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Ön Test ölçümünde düşük olan koşulsuz kendini kabul düzeyi anlamlı bir şekilde artış göstermiştir.

Tablo 6. Deney Grubu Affetme Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	*Sıra Top*	z	p
Kendini Affetme Ön Test Puanı	Azalanlar	0	0,00	0,00	-2,673	,008
	Artanlar	9	5,00	45,00		
Kendini Affetme Son Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	9				
Başkalarını Affetme Ön Test Puanı	Azalanlar	2	6,50	13,00	-1,127	,260
	Artanlar	7	4,57	32,00		
Başkalarını Affetme Son Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	9				

Tablo 6'da görüldüğü üzere deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Affetme Ölçeği Kendini Affetme alt boyutu için yapılan ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. ($p < ,05$). Elde edilen farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Ön Test ölçümünde düşük olan koşulsuz kendini kabul düzeyi anlamlı bir şekilde artış göstermiştir.

Deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Affetme Ölçeği Başkalarını Affetme alt boyutu ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. ($p >,05$)

Tablo 7. Kontrol Grubu Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	*Sıra Top*	z	p
Koşullu Kendini Kabul Ön Test Puanı	Azalanlar	2	6,75	13,50	-1,068	,285
	Artanlar	7	4,50	31,50		
Koşullu Kendini Kabul Son Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	9				
Koşulsuz Kendini Kabul Ön Test Puanı	Azalanlar	8	4,88	39,00	-1,960	,050
	Artanlar	1	6,00	6,00		
Koşulsuz Kendini Kabul Son Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	9				

Tablo 7 incelendiğinde, kontrol grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği hiçbir alt boyut öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır *(p>.05)*.

Tablo 8. Kontrol Grubu Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	*Sıra Top*	z	p
Kendini Sansürleme İsteği Ön Test Puanı	Azalanlar	5	4,60	23,00	-0,060	,952
	Artanlar	4	5,50	22,00		
Kendini Sansürleme İsteği Son Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	9				

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır *(p>.05)*.

Tablo 9. Kontrol Grubu Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort	Sıra Top	z	p
Utanç Ön Test Puanı	Azalanlar	3	3,33	10,00	-1,483	,138
	Artanlar	6	5,83	35,00		
Utanç Son Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	9				
Suçluluk Ön Test Puanı	Azalanlar	0	0,00	0,00	,000	1,000
	Artanlar	0	0,00	0,00		
Suçluluk Son Test Puanı	Eşit	9				
	Toplam	0				
Gurur Ön Test Puanı	Azalanlar	4	4,75	19,00	-,149	,889
	Artanlar	4	4,25	17,00		
Gurur Son Test Puanı	Eşit	1				
	Toplam	9				

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği hiçbir alt boyut öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır *(p>.05)*

Tablo 10. Kontrol Grubu Affetme Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	*Sıra Top*	z	p
Kendini Affetme Ön Test Puanı	Azalanlar	7	5,71	40,00	-2,079	,292
	Artanlar	2	2,50	5,00		
Kendini Affetme Son Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	9				
Başkalarını Affetme Ön Test Puanı	Azalanlar	6	5,50	33,00	-1,246	,213
	Artanlar	3	4,00	12,00		
Başkalarını Affetme Son Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	9				

Tablo 10 incelendiğinde, kontrol grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Affetme Ölçeği hiçbir alt boyut öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır *(p>.05)*.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ölçeklerin Alt Boyutlarının Son Test Puanları Arasında Farkları Görmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	*U*	*z*	*p*
Koşullu Kendini Kabul	Deney Grubu	9	8,94	80,50	35,500	-,442	,658
	Kontrol Grubu	9	10,06	90,50			
	Toplam	18					
Koşulsuz Kendini Kabul	Deney Grubu	9	10,78	97,00	29,000	-1,027	,305
	Kontrol Grubu	9	8,22	74,00			
	Toplam	18					
Kendini Sansürleme İsteği	Deney Grubu	9	8,06	72,50	27,500	-1,163	,245
	Kontrol Grubu	9	10,94	98,50			
	Toplam	18					
Utanç	Deney Grubu	9	7,44	67,00	22,000	-1,646	,100
	Kontrol Grubu	9	11,56	104,00			
	Toplam	18					
Suçluluk	Deney Grubu	9	8,94	80,50	35,500	-,442	,658
	Kontrol Grubu	9	10,06	90,50			
	Toplam	18					
Gurur	Deney Grubu	9	12,22	110,00	16,000	-2,178	,029
	Kontrol Grubu	9	6,78	61			
	Toplam	18					
Kendini Affetme	Deney Grubu	9	7,22	65,00	20,000	-1,880	,069
	Kontrol Grubu	9	11,78	106,00			
	Toplam	18					
Başkalarını Affetme	Deney Grubu	9	10,61	95,50	30,500	-,887	,375
	Kontrol Grubu	9	8,39	75,50			
	Toplam	18					

Tablo 11'de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçeklerin alt boyutlarının sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney "U" Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarına uygulanan Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği Gurur alt boyutu öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Başka bir değişle psikoeğitim uygulaması sonrasında deney ve kontrol grupları gurur alt boyutu yönünden birbirinden farklılaşmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada Akran Danışmanlığı Modeli kapsamında yürütülen 5 oturumluk psikoeğitim çalışmasının Marmara Üniversitesi öğrencilerinin Koşulsuz Kendini Kabul ve Affetme düzeylerini arttırmadaki etkisi incelenmiştir. Çalışmada deney grubuna grupla psikolojik danışma uygulaması yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Araştırmada hazırlanan ve uygulanan psikoeğitim çalışmasının öğrencilerin kendini affetme ve koşulsuz kendini kabul düzeyini arttıracağına dair oluşturulan hipotezin sınanmasına yönelik yapılan istatistiksel analizler; deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ulaşılan bu bulgu geliştirilen hipotezi destekler niteliktedir. Başka bir deyişle, kendini affetme ve koşulsuz kendini kabule dayalı yürütülen psikoeğitim programı öğrencilerin kendini affetme ve koşulsuz kendini kabul düzeylerini anlamlı düzeyde artırmıştır.

Bununla birlikte bireylerin koşullu kendini kabul düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Psikoeğitim oturumları tasarlanırken temelde koşulsuz kendini kabul düzeyinin anlamlı bir şekilde olumlu yönde farklılaşması amaçlanmıştır. Koşullu kendini kabul düzeyini azaltmak çalışmanın başında amaçlanmamıştır. Affetme Ölçeğinin Başkalarını Affetme alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Psikoeğitim çalışması oluşturulurken temel amaçlardan biri de bireylerin kendini affetme düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırmaktır. Psikoeğitim sürecinde başkalarını affetme üzerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu yüzden bireylerin başkalarını affetme düzeylerini arttırmak çalışmanın amaçlarından değildir.

Bireylerin kendini affetme ve kendini koşulsuz kabul düzeylerini arttırmada destekleyici olacağı düşünülen sürekli utanç ve suçluluk ile kendini sansürleme isteği konuları da psikoeğitim sürecine dahil edilmiştir. Bu bağlamda, uygulanan psikoeğitim çalışmasının öğrencilerin sürekli utanç ve gurur düzeyleri ile kendini sansürleme isteği düzeylerinin azalacağına dair oluşturulan hipotezin sınanmasına yönelik yapılan istatistiksel analizler; deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Sürekli Utanma ve Suçluluk Ölçeği Suçluluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Psikoeğitim sürecinde alt hedef olarak bireylerin utanç düzeylerinin azalmasına yönelik çalışmalar yapılmış, suçluluk düzeyini azaltmaya yönelik çalışmalara aynı düzeyde yer verilmemiştir. Oturumlar oluşturulurken suçluluk yerine utanç üzerine çalışmalar yapılmasının temel nedeni suçluluk bireylerin davranışlarına yönelikken utanç duygusunun bireyin benliği ile ilişkili olduğunu gösteren ilgili literatürden yola çıkarak psikoeğitim çalışmasında bireylerin benliğine ilişkin çalışmalara ağrılık verilmiş ve utanç düzeylerinin azalması hedeflenmiştir.

Tüm bu bulgular, hem bireyin kendini affetme ve koşulsuz kendini kabul düzeyinin yüksek olmasının hem de bu düzeyleri yükseltmede psikoeğitim uygulamasının kullanılmasının bireyler üzerindeki olumlu etkisine işaret etmektedir. İlgili alanda bu bulguyu destekler nitelikle açıklamalar ve benzer araştırma bulguları mevcuttur. Koşulsuz kendini kabulün önemini vurgulayan çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Örneğin, Chamberlain ve Haaga (2001) ve David ve ark. (2003) koşulsuz kendini kabulün, bireylerin olumsuz yaşam olayları ile mücadele etmesini sağladığı sonucuna varmışlardır.

Daha önce de belirtildiği gibi kendini kabul (self- acceptance) kavramı; bireyin tüm yeterli ve yetersiz yanlarını gerçeğe uygun bir biçimde değerlendirebilmesini, yetersiz ve sınırlı yanlarını da kişiliğinin bir parçası olarak kabul etmesini sağlayan normal ve sağlıklı bir benlik tutumunu içerir (Kılıççı, 1981). Birey kendisini tanımaya başlaması olumlu, olumsuz, güçlü, zayıf yönlerinin farkına varmasına; dolayısıyla ideal benliğinin, gerçek benliğine doğru yaklaşmasını sağlamaktadır. Yapılan çalışmalarda ideal benlik ile gerçek benlik arasındaki farkın azalması ise, bireyde "sağlıklı kendini kabulün"

oluştuğunu göstermektedir(Bacanlı, 1999; Kılıçcı, 1985). Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda kişinin kendini kabul edişiyle, başkalarını kabul etmesi arasında .71 düzeyinde bir ilgileşim (korelasyon) katsayısı belirlenmiştir. (Sherer, 1949; Akt: Kılışçı, 1987)

Bireyin kendini affetmesinde ise kişinin bilerek veya bilmeyerek yaptığı bir yanlışlıktan dolayı kendini suçlamaktan vazgeçmesi söz konusudur. Birey kendini affederek aynı zamanda ortaya koymuş olduğu davranışlarının sorumluluğunu üstlenmiş olur. Birçok terapi seansının ulaşmayı hedeflediği amaçlardan biri de danışanlara kendi hayatlarının sorumluluğunu alabilme cesareti vermektir, dolayısıyla bireyin hem kendini kabul etmesi hem de kendini affetmesi bu amaç doğrultusunda önemli olacaktır. Daha önce Bugay ve Demir (2012) tarafından, üniversite öğrencilerinin kendilerini ve başkalarını affetme eğilimlerini geliştirmeye yönelik hazırlanan grupla psikolojik danışma programının sonucunda elde edilen bulgular ; uygulanan Affetmeyi Geliştirme Grubunun, deney grubundaki öğrencilerin başkalarını ve genel affetme eğilimlilerini olumlu düzeyde artırdığı ortaya konmuştur. Var olan tüm bu bilgi ve bulguların ortak vurgularında görüldüğü gibi, kendini affetme ve koşulsuz kendini kabul düzeyini arttırmaya yönelik uygulamalar, ruh sağlığı alanında önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Elde edilen olumlu sonuçların kalıcılığını belirleyebilmek için izleme ölçümleri yapılamamıştır. Bununla birlikte, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamış olması ve bu yüzden plasebo etkisinin değerlendirilememiş olmasıdır. Diğer bir sınırlılık ise, psikoeğitim uygulaması öncesinde deney ve kontrol grubunu belirleme sürecinde bu grupların öntest denkliğinin sağlanmamasıdır. Bu bağlamda, yapılacak ileriki araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde gruplarının ön test denkliğinin sağlanmasının, uygulamanın etkililiğini ölçmede önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, izleme testinin yapılmasının uygulamanın kalıcılığı test etmek için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bireyin kendini affetmesi ve kendini koşulsuz kabul etmesinin bireyin ruh sağlığı üzerindeki etkisi ve önemi göz önüne alındığında; çalışma gruplarıyla yürütülecek deneysel araştırmaların daha fazla yapılmasının alanı zenginleştireceği ifade edilebilir. Bir diğer öneri olarak, yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin gelişim dönemleri, uyum süreçleri ve bu süreçteki zorlu yaşantıları göz önüne alındığında; üniversitelerde kendini kabul, kendini affetme ve öğrencilere uygulanan anketler neticesinde belirlenen ihtiyaç alanlarına yönelik etkinlik ve uygulamalara daha fazla zaman ayrılmasının önleyici çalışmalar kapsamında önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Acun Kapkıran, N., Kapkıran, Ş. (2010). Koşulsuz kendini kabul ölçeğinin Türk üniversite öğrencileri için geçerliği ve güvenirliği. *Kriz Dergisi 18*(1), 33-44

Akbağ, M., Erden, S. (2010). Cinsiyet ve bağlanma stillerinin utanç, suçluluk ve yalnızlık duygularını yordama gücünün araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Teory & Practise 10*(2) Bahar/Spring 2010: 651-682

Anderson, J. (2013). Affedicilik ilişkisel bir süreç: araştırma ve yansımalar. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* Yıl: 18, Sayı 30, Temmuz–Aralık 2013

Aydın, F.T. (2017). Pozitif bir karakter gücü olarak affedicilik. *The Journal of Happiness & Well-Being 5*(1), 1-22

Bugay, A. ve Demir, A. (2010). A Turkish version of heartland forgiveness scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 5, 1927-1931.

Çoklar, I. ve Dönmez, A. (2014). Kişiler arası ilişkilerde bağışlama üzerine bir gözden geçirme. *Nesne 2*(4), 33-54.

Davies MF. (2006) *Irrational beliefs and unconditional self-acceptance*. Correlational evidence linking two key features of REBT. J Rational-Emotive & Cogn-Behav Therapy, 24: 113– 124

Ellis, A. (1979) *Rational-emotive therapy*. In A. Ellis, J. Whiteley (Eds.), Theoretical andempirical foundations of rational-emotive therapy, California: Brooks/Cole, s.79.

Ellis A. (1984) *Rational-emotive therapy*. R, J. Corsini, D. Wedding (Eds.), Current Psychotherapy. Illions: Peacock Pub. s.197-238.

Enright, R., Gassin, E., & Wu, C. (1992). Forgiveness: a developmental view. *Journal of Moral Education 21*(2), 99-114.

Freedman, S. (1999). A voice of forgiveness: one incest survivor's experience forgiving her father. *Journal of Family Psychotherapy 10*(4), 37-60.

Geçtan (1982). *Çağdaş insanda normal dışı davranışla*r. A.Ü.Basımevi, Ankara. -(1986) İnsan Olmak, Remzi kitapevi, Istanbul

Mangı, D , Kandemir, A . (1993). On yedi yaş grubu gençlerin kendini kabul düzeyini etkileyen bazı faktörler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi 3*(3).

McCullough, M. E., Bellah, C. G., Kilpatrick, S. D., & Johnson, J. L. (2001). Vengefulness: relationships with forgiveness, rumination, well-being, and the big five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 601–610.

Witvliet, C. V. O. (2001). Forgiveness and health: review and reflections on a matter of faith, feelings, and physiology. *Journal of Psychology and Theology 29*(3), 212-224.

Sarı, E. (2014). Effects of forgiveness on self actualization. *İlköğretim Online 13*(4), 1493-1501.

Taysi (2007). *İkili ilişkilerde bağışlama: İlişki Kalitesi ve Yüklemelerin Rolü*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Topses, G. (2013). Psikolojik danışma sürecinde kendini kabul ve savunucu davranış kavramlarının felsefi ve psikolojik boyutları. *Folklor/edebiyat 19*(74).

Toussaint, L.L., Shields, G.S. ve Slavich, G.M. (2016). Forgiveness, stress and health: a 5-week dynamic parallel process study. *Annals of Behavioral Medicine. 50*(5), 727-735. doi: 10.1007/s12160-016-9796-6.

Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezleri

(Psychological Counseling and Guidance Research and Application Center in Turkey)

Enver SARI [a], Cahit KAYA [b], Arif ARSLAN [c]

(a) Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Giresun

(b) Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Giresun

(c) Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Giresun

Özet

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezleri, sunduğu hizmetler, psikolojik danışma ve rehberlik bölüm mezunları için istihdam olanakları ve öğrencilere staj imkânı sağlaması bakımından çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki bu merkezlerde yürütülen akademik ve eğitim faaliyetlerini açıklamaktır. Bu çalışma bu merkezlerin web sitelerini ve faaliyet raporlarını incelemiştir. Sonuçlar, merkezlerin bireysel danışmanlık, grupla danışma, akran danışmanlığı, grupla rehberlik, oryantasyon programları ve çeşitli seminerler sunduğunu göstermiştir. Bu merkezlerin müdür, müdür yardımcıları ve yönetim kurulunun genelde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı ve Psikoloji Bölümü öğretim üyelerinden oluştuğu görülmektedir. Avrupa ve Amerika'daki benzer merkezler, psikolojik danışma hizmetlerinin yanı sıra yenilikçi müdahalelerin araştırılması ve geliştirilmesi üzerine yoğunlaşsa da, Türkiye'deki bu merkezler daha az araştırma çalışması yürütmektedir. Ancak, Türk merkezlerinin personel yetersizliği ve finansal kaynak eksikliğine dikkat etmek önemlidir. Bu nedenle, akademik ve eğitim faaliyetlerini sağlıklı ve kaliteli bir şekilde yürütmek için bu merkezlerin personel ihtiyaçları çözülmelidir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Danışmanlık, Rehberlik, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi, Yüksek Öğretimde Psikolojik Danışmanlık

Abstract

Psychological Counseling and Guidance Research and Application Centers play a very important role for the psychological counseling and guidance departments in Turkish Universities as they provide employment opportunities for their graduates and internship opportunities for the students. The purpose of this study is describing academic and training activities conducted in these centers in Turkey. This study examined websites and activity reports of these centers. The results indicated that the centers provide individual counseling, group counseling, peer counseling, group guidance, orientation programs, and various seminars. Staffs of these centers including directors, assistant directors and board members are faculty of psychological counseling and guidance or psychology departments. Although, the similar centers in Europe and America tend to concentrate on research and development of innovative interventions as well as psychological counseling services, these centers in Turkey conduct fewer research studies. However, it is important to note that Turkish centers are lack of personnel, and financial resources. Therefore, to carry out academic and training activities in a healthy and qualified manner, personnel needs of these centers must be solved.

Keywords: Psychological Counseling, Guidance, Psychological Counseling and Guidance Research and Application Center, Psychological Counseling in Higher Education

Giriş

Üniversite öğrencilerine, akademik ve idari personele ruh sağlığı hizmeti vermek; bilimsel araştırmalar yapmak ve çeşitli eğitimler, seminerler, kongreler düzenlemek amacıyla üniversitelerin bünyesinde kurulan "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezleri" son yıllarda giderek yaygınlık kazanmıştır. Bu merkezler Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalının dinamik bir yapıya sahip olmasını sağlamanın yanı sıra öğrencilere staj imkânı sunması ve mezunlarına da

istihdam alanı oluşturması bakımından oldukça önemlidir. Buna ek olarak, bu merkezler üniversite öğrencilerinde son yıllarda artan psikolojik problemlerin çözümünde -öğrencilere destek sağlaması bakımından- çok önemlidir. Yapılan araştırmalar, üniversite öğrencilerinin yaygın bir şekilde psikolojik ve akademik problemler yaşadığını göstermektedir (Kaya vd., 2019). Hoffman ve Weiss (1986) üniversite öğrencilerinin yaşamış oldukları sorunları; "durumsal, gelişimsel ve psikopatolojik" olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılabileceğini ifade etmektedir. Atik ve Yalçın (2010) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı, kariyer belirsizliği ve hayatın anlamı gibi konularda psikolojik danışma ihtiyacının fazla olduğu görülmektedir. Güneri (2006) ise Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler arasında kaygı bozukluklarının oldukça sık görüldüğünü ifade etmektedir. Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada öğrencilerin % 8.1'inde depresyon, %20.8'inde anksiyete ve %6.9'unda stres belirtilerinin olduğu bulunmuştur (Bayram & Bilgel, 2008). Bu tür sorunlar ise üniversite öğrencilerinin psiko-sosyal uyumlarını bozabilme potansiyeline sahiptir (Novotney, 2014). Nitekim psikolojik problemlerin 3/4'ü 24 yaş civarı ortaya çıkmaktadır ve bu problemler birtakım akademik, mesleki ve sosyal sorunlara neden olabilmektedir (Lee, Chan, Ditchman & Feigon, 2014). Eğer üniversite öğrencilerinin yaşadığı bu problemler tespit edilip erken önlem alınmazsa bu problemler öğrencilerin psikolojik ruh sağlığını bozabilecek noktaya gelebilmekte ve öğrencilerde geri dönüşü olmayan hasarlar bırakabilmektedir (Kaya, Tansey, Melekoğlu, Çakıroğlu & Chan, 2019).

Psikolojik problemlerin yaşam boyu sürebileceği dikkate alındığında erken teşhis ve müdahalelerin de önemi anlaşılacaktır. Üniversite yıllarında baş gösteren psikolojik problemler önlem alınmadığı takdirde, mezun olan öğrencilerin hayatları boyunca bu tür problemlerle başa çıkmak durumunda kalacakları anlamına gelmektedir. Bunun yanında en önemlisi, psikolojik problemler müdahale edilmediğinde; madde bağımlılığı, okulu terk ve diğer ağır sonuçları olan durumları (intihar vb.) ortaya çıkartmaktadır (Kaya vd., 2019). Bu nedenle bu tür durumların acilen önlenmesi için üniversitelerin bünyesindeki psikolojik danışma ve rehberlik uygulama ve araştırma merkezlerine ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda, bu problemlerin önlenmesi ve çözümü için her üniversitede bu tür merkezlerin açılması ve bu merkezlerin aktif bir şekilde faaliyete geçmesi gerekmektedir. Ayrıca bu merkezlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunmalarının yanında gerek üniversite gerek toplumla ilgili olarak, var olan ihtiyaçlara göre araştırmalar yapması gerekmektedir. Bu merkezler örneğin bulunduğu coğrafi, ekonomik ve sosyal konumlara göre öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını etkileyen faktörler nelerdir ya da psikolojik problemleri önlemek için hangi müdahaleler kullanılmalıdır gibi araştırmalar da yürütmeleri gerekmektedir.

Yapılan incelemeler göstermektedir ki çok önemli olmasına rağmen bu merkezler ile ilgili bilgi birikimi ve araştırma sayısı çok azdır. Bunun için üniversiteler bünyesinde faaliyetlerini sürdüren bu merkezlerin nasıl işlevlerini yerine getirdikleri ve sundukları hizmetlerin kalitesi ile ilgili araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda bu çalışma Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin faaliyetlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma bir betimleyici çalışma olarak tasarlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Bu çalışmada yöntemsel olarak Türkiye'deki ve Yurt Dışındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin faaliyet raporları veya internet siteleri incelenerek, ulaşılan bilgiler betimlenmiştir. Bu çalışmada özellikle Türkiye'de kurulmuş olan psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin web sitelerinde sunulan kurum bilgileri, kurumların hangi hizmetleri sunduğu, bu kurumlarda kimlerin çalıştığı, bu kurumları kimlerin yönettiği ve idare ettiği, bu kurumların araştırma ve geliştirme çalışmaları ve diğer kurumlarla ne kadar işbirliği içerisinde oldukları araştırılmıştır. Her ne kadar bu merkezlerle ilgili daha detaylı inceleme yapılabilir olmasına rağmen bu çalışma yukarıda belirtilen konular ile sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye'den 129 üniversite, yurt dışından ise 10 üniversite olmak üzere toplamda 139 üniversite incelenerek bünyelerinde ruh sağlığı alanında çalışmalar yapan araştırma ve uygulama merkezi olup olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda yurt içinden 31, yurt dışından 3 merkeze ulaşılmıştır (bkz. Tablo 1). Daha sonra belirlenen araştırma ve uygulama merkezleri yukarıda belirtilen kriterler açısından incelenmiştir. Bununla beraber bu uygulama ve araştırma merkezlerinin web sitelerini güncellemeleri ve hali hazırda bir değişiklik olup olmadığı dikkate alınmamıştır.

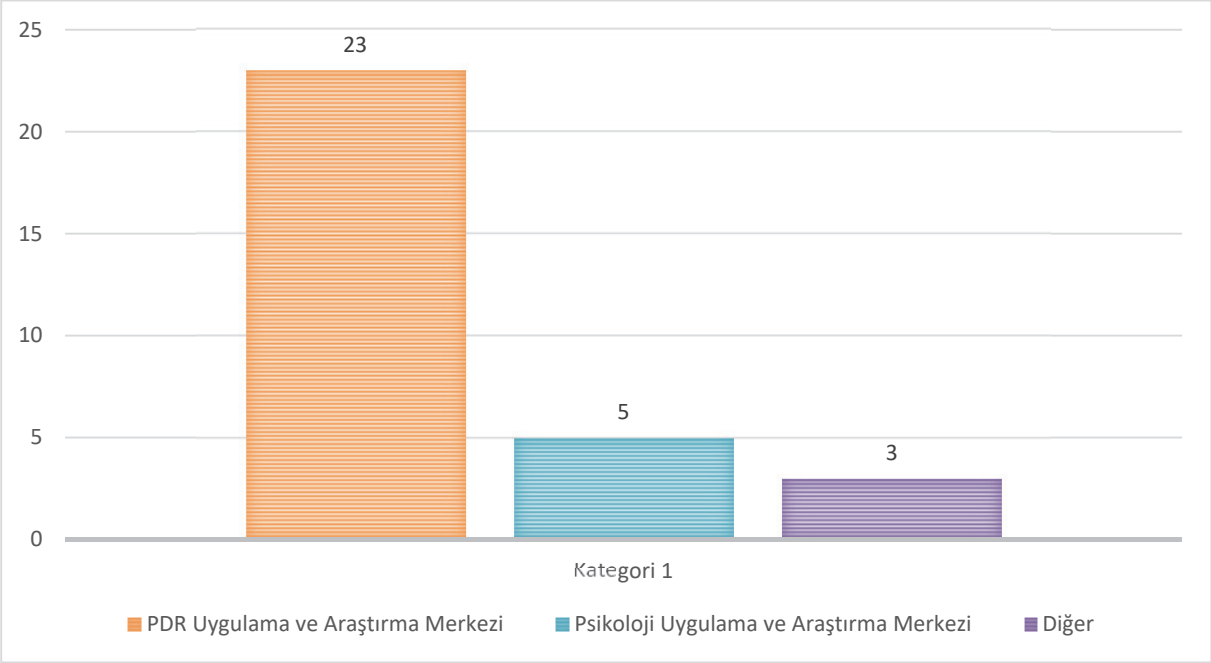
Tablo 1. Araştırma ve Uygulama Merkezleri (N=33)

Üniversite	**Araştırma ve Uygulama Merkezi**
Anadolu Üniversitesi	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Merkezi
Artvin Çoruh Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi
Atatürk Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi
Dokuz Eylül Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi
Erciyes Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi
Erzincan Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi
Gaziantep Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi
Giresun Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi
Hacettepe Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi
Kafkas Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi
Celal Bayar Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi
Marmara Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi
Pamukkale Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi
Trabzon Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi
Trakya Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Psikoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Psikoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi
Boğaziçi Üniversitesi	Psikoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi
Medeniyet Üniversitesi	Psikoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Psikoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi

Balıkesir Üniversitesi	Manevi Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi
Dicle Üniversitesi	Psikolojik ve Sosyal Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi
Kırıkkale Üniversitesi	Danışma Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi
Yale University	Psychotherapy Development Center
Brown University	Mindfulness Center at Brown
University of Florida	Center for Pediatric Psychology and Family Studies

Bulgular

Araştırma bulguları Türkiye'deki 129 devlet üniversitesinin %24'ünde (31) psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti vermek amacıyla kurulan araştırma ve uygulama merkezi olduğunu göstermektedir. Bu merkezlerin 23'ü psikolojik danışma ve rehberlik araştırma ve uygulama merkezi, 5'i psikoloji uygulama ve araştırma merkezi, 3'ü ise bu kategorilerin dışındaki merkezlerdir. Manevi Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi, Psikolojik ve Sosyal Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Danışma Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi adlarına sahip olan üç merkez diğer başlığı altında toplanmıştır (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin Sınıflandırılması

Yapılan araştırmalarda bu merkezlerin web sitelerine ulaşmanın zor olduğu görülmüştür. Türkiye'deki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin genelde bireyle psikolojik danışma, yani kişilerle birebir görüşmeler yaparak psikolojik destek sağlama, grupla psikolojik danışma, akran danışmanlığı ve grup rehberliği hizmeti verdiği; oryantasyon programları ve çeşitli seminerler düzenlediği ve ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli problemler hakkında bilgilendirme broşürleri hazırladığı görülmektedir. Bu yapılan çalışmalar genel itibariyle psikolojik danışmanlık uygulama ve araştırma merkezlerinin görevlerinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu merkezlerin resmi gazetelerde yayınlanan yönetmelikleri mevcut olup, bu yönetmelikler benzerlik göstermesine rağmen üniversiteye özel yönetmelikler olarak çıkartılmıştır. Bu merkezlerin amaçları bu web sitelerinde genellikle öğrencilere psikolojik yardım sunulması olarak açıklanmıştır. Örneğin bir üniversite amacını su şekilde belirtmiştir "Üniversitemiz öğrencilerinin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik gelişimlerini desteklemek; kişisel/toplumsal uyum düzeylerini ve problem çözme

becerilerini geliştirmek, gizil güçlerini keşfetmelerine yardım etmek amacıyla önleyici ve gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunmaktır." Bu merkezlerin müdür, müdür yardımcıları ve yönetim kurulunun genelde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı ve Psikoloji Bölümü öğretim üyelerinden oluştuğu görülürken bazı üniversitelerde diğer bölümlerdeki öğretim üyelerinin bu görevleri yürüttüğü görülmektedir. Bu merkezlerde görev alan kişilerin genelde doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör unvanını taşıdıkları görülmüştür. Bununla beraber Bu merkezlerde genelde uygulama olarak hizmet sunma görevlerini uzman psikolojik danışmanlar, uzman psikologlar ve kısmi zamanlı olarak PDR ve Psikoloji öğrencileri yürütmektedir. Bununla beraber bazı uygulama ve araştırma merkezlerinde psikiyatristlerin de görev aldığı görülmüştür. Fakat bununla beraber her merkez öğrenciler için uygulama fırsatı vermemekte kısmi zamanlı öğrenci ya da staj öğrencisi çalıştırmamaktadır. Araştırmamızda dikkat çeken bir diğer nokta ise bu merkezlerin web sitelerinin çok kullanışlı olarak yapılmaması ve merkezle ilgili detaylı bilgi verilmediği, randevu alınma sisteminin tam olarak oturmadığı ve sitede gerekli güncellemelerin yapılmadığı görülmektedir. Bu noktada bu merkezlerin aktif bir şekilde faaliyetlerini yürütüp yürütmedikleri konusunda sınırlı bilgiye sahip durumdayız.

Yurt dışında benzer amaçlarla kurulan merkezlere baktığımızda, bu merkezlerinin psikolojik danışma hizmeti sunmanın yanı sıra araştırmaya ve yeni yaklaşımlar geliştirmeye de ağırlık verdiği görülmüştür. Ayrıca Yurt dışındaki bazı merkezlerin depresyon, anksiyete veya travma sonrası stres bozukluğu gibi belirlenen bir ruhsal soruna odaklanarak, bu konuda derinlemesine araştırmalar yaptıkları görülmektedir. Buna karşın Türkiye'deki araştırma ve uygulama merkezlerinde bu merkezlerde yapılan araştırmalarla ilgili çok bilgi elde edilmemiştir. Yurtdışındaki araştırma merkezleri ile ilgili olarak dikkat çekici noktalardan bir tanesi ise bu kurumları birçok kurumla işbirliği kurması dikkat çekmektedir. Türkiye'deki merkezlerin ise işbirliği ağının zayıf olduğu görülmektedir.

Tartışma

Sonuç olarak Türkiye'de ki psikolojik danışma ve rehberlik uygulama ve araştırma merkezi isimlerinde farklılıkların mevcut olduğu ve her üniversitesin kendine yönelik bir isimlendirme yaptığı ve yönetmelik çıkardığı görülmektedir. Bu durum psikolojik danışma ilkelerinden bireysel farklılıklara uyum göstermektedir. Yapılan araştırmalarda, merkezlerin çeşitli hizmetler sunduğu görülmektedir. Bu hizmetlerin çeşitliliği farklı ihtiyaçlara cevap vermesi açısından uygun görülmektedir. Bununla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin misyon, vizyon ve faaliyetleri dikkate alındığında bu merkezlerin önemi de anlaşılacaktır. Ancak gerek personel eksikliği, gerek maddi imkânların azlığı, gerek süper vizyon eksikliği gibi nedenlerden dolayı bu merkezlerin faaliyetlerinde ve sunduğu hizmetlerde aksaklıklar meydana gelebilmektedir. Verdikleri derslerle, idari görevlerle, yürüttükleri araştırmalarla zaten yoğun bir programa sahip olan akademisyenlerin aynı zamanda bu merkezlerdeki faaliyetleri de yürütmeye çalışması oldukça zorlayıcı bir durumdur. Bu nedenle psikolojik danışma ve rehberlik uygulama ve araştırma merkezlerinin faaliyetlerinin sağlıklı ve nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesi için personel ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Bu merkezlere yapılacak alımlarda uzmanlığa, liyakate önem verilmeli ve alan dışı istihdamın yapılmamasına dikkat edilmelidir. Yetkinliği olmayan kişilerin görevlendirilmesi yanlış uygulamaların yapılmasına neden olabilmektedir. Ayrıca Türkiye'deki bu merkezlerin yurt dışındaki merkezler gibi diğer kurumlarla işbirliğini artırması verilen hizmetin kalitesinin artmasında etkili olabilir.

Kaynakça

Atik, G., & Yalçın, İ. (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1520–1526. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.228

Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 43*(8), 667–72. doi: 10.1007/s00127-008-0345-x

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Güneri, O. Y. (2006). Counseling services in Turkish universities. *International Journal of Mental Health, 35*(1), 26–38.

Hoffman, J. A., & Weiss, B. (1986). A new system for conceptualizing college students' problems: Types of crises and the inventory of common problems. Journal of American College Health, 34, 259–66. doi: 10.1080/07448481.1986.9938947

Kaya, C., Tansey, T. N., Melekoglu, M., Çakiroglu, O., & Chan, F. (2019). Psychometric evaluation of Turkish version of the Perceived Stress Scale with Turkish college students. *Journal of Mental Health, 28*(2), 161-167. doi: 10.1080/09638237.2017.1417566

Kaya, C., Umucu, E., Rumrill, P., Chan, F., Muller, V., Bezyak, J., & Iwanaga, K. (2019). Psychometric validation of a Turkish version of the Inventory of Common Problems: A tool for Turkish college counselors. *International Journal for the Advancement of Counselling, 41*(3), 436-448.

Lee, E. J., Chan, F., Ditchman, N., & Feigon, M. (2014). Factors influencing Korean international students' preferences for mental health professionals: A conjoint analysis. *Community Mental Health Journal, 50*, 104–110. doi: 10.1007/s10597-013-9594-6

Novotney, A. (2014). *Students under pressure*. https://www.apa.org/monitor/2014/09/cover-pressure adresinden edinilmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerine Başvurma Nedenleri

(The Reasons for Applying to Psyhological Counseling and Guidance Centers of University Students)

Naciye GÜVEN [a1], Ahmet Furkan KESİCİ [b]

(a) Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Kırıkkale

(b) Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Kırıkkale

Özet

Bu araştırmanın amacı Kırıkkale Üniversitesi'nin Danışma Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne başvuran üniversite öğrencilerinin profilini ve psikolojik danışma merkezine başvurma nedenlerini incelemektir. Bu amaçla, öğrencilerin demografik özellikleri ile sağlık durumları, kişisel geçmişleri, fiziksel şikayetleri, kendilerini nasıl tanımladıkları ve problem alanları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, merkeze gönüllü başvuran 46 kadın ve 19 erkek olmak üzere toplam 65 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre danışma merkezine başvuran bireylerin % 33'ü son sınıfa devam etmektedir. % 60'ı akademik başarı durumunu iyi olarak tanımlamıştır. % 51'i daha önce psikolojik destek almıştır. % 46'sı kendisini orta düzeyde sağlıklı görmektedir. % 38'i ailesinde ruhsal/fiziksel rahatsızlık olduğunu belirtmiştir. Danışma merkezine başvuranların büyük bir çoğunluğu birden fazla problem durumuna sahiptir. Araştırmaya katılan bireylerin % 68'i kişisel/sosyal problem alanıyla ilgili başvurmuştur. Psikolojik destek almaya neden şimdi karar verdikleri konusunda sırayla; problemlerinin hayatlarını yaşamalarını engellediğini, daha sağlıklı olmak istediklerini, artık kendi başlarına mücadele edemediklerini ve sorunlarının giderek artmasını gerekçe göstermişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve onlara sunulan hizmetler çerçevesinde tartışılmıştır..

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma merkezi, Üniversite, Problem alanları

Abstract

The aim of this study is to examine the profile of university students applying to the Counseling Guidance and Research Center of Kırıkkale University and the reasons for applying to the counseling center. For this purpose, the students' demographic characteristics, health status, "personal backgrounds, physical complaints, how they define themselves and problem areas were tried to be revealed. The sample of the study consists of 65 university students (46 female and 19 male) who applied to the center voluntarily. Personal information form and interview form were used as data collection tools. According to the findings, 33% of the individuals applying to the counseling center are 4th grade students. 60% described academic achievement as good. 51% had previously received psychological support. 46% consider themselves as moderately healthy. 38% stated that there was a mental / physical problem in their family. The majority of applicants to the counseling center have multiple problem situations. 68% of the individuals who participated in the study applied about the field of personal / social problem. The individuals who participated in the research have now decided to receive psychological support. Because their problems began to prevent them from living their lives. They want to be healthier. They are no longer able to fight on their own and their problems are increasing. The results of the research were discussed within the framework of the problems experienced by the university students and the services provided to the students.

Keywords: Psychological Counseling Center, University, Problem areas

[1] Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, naciyeozkara@hotmail.com

Giriş

Genç yetişkinlik dönemini kapsayan üniversite öğrencilerinin içinde bulundukları bu yaşam dönemine adım atmasıyla birlikte çeşitli problemlerle karşılaştıkları bilinmektedir. Üniversite gençlerinin yaşadıkları bu problemleri çözmek ve iyilik hallerini artırmak adına üniversitelerde bulunan psikolojik danışma merkezleri son derece büyük bir role ve öneme sahiptir.

Uluslararası Danışma Hizmetleri Birliği (IACS, 2017) standartlarına göre, üniversitelerde psikolojik danışma hizmeti 4 temel rol oynamalıdır:

1- Kişisel uyum, mesleki, gelişimsel ve/veya mesleki dikkat gerektiren psikolojik sorunları olan öğrencilere danışmanlık hizmeti vermek,

2- Öğrencilerin eğitim ve yaşam hedeflerine etkin bir şekilde ulaşmalarını yardımcı olacak becerileri saptama ve öğrenme becerisinde yardımcı olacak önleyici bir rol üstlenmek,

3- Öğrencilerin konsültasyon ve sosyal yardım yoluyla sağlıklı büyümesini ve gelişmesini desteklemek ve geliştirmek,

4- Kampüs güvenliğine katkıda bulunmak.

Bir danışma merkezi hizmet akreditasyonu için uygun olacak bir dizi faaliyet içermelidir. Akredite edilen danışma merkezlerinin de yukarıdaki hizmetlerin bir kısmını veya tamamını içermesi gerekmektedir (IACS, 2017).

Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlarla ilgili yapılan bir çalışmada gençlerin problem alanları en fazladan en aza doğru; duygusal, akademik, ekonomik problemler olarak saptanmıştır. En az problem yaşanan alanların yine sırasıyla kişilik problemleri, sigara/madde kullanma ve cinsel problemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erkan, Özbay, Cihangir Çankaya ve Terzi, 2012a). Erciyes Üniversitesinde yapılan bir araştırmada ise üniversite öğrencilerinin problem alanları akademik, psikolojik, sosyal, kültürel, ekonomik, sağlık, yaşam, iletişim, meslek edinme ve boş zamanı değerlendirme ile ilgili sorunları barındırmaktadır (Kacur ve Atak, 2011). Benzer şekilde Çakar (2018)'ın aktardığına göre Türkiye'de üniversite öğrencilerinin problem alanları; ekonomik zorluklar, akademik başarısızlık, sağlık sorunları, ailevi sorunlar, arkadaşlık ilişkileri, duygusal ilişkiler, barınma sorunları, psikolojik sorunlar, gelecek kaygısı, meslek edinme, sosyal ve kültürel sorunlar, uyum ve kişilik problemleri, cinsel sorunlar, madde kullanımı, kedini ifade etmede güçlük, boş zamanı değerlendirme ve okul personeliyle ve öğretim elemanlarıyla olan problemler olarak gösterilmiştir (Atik ve Yalçın, 2010; Durak Batıgün ve Atay Kayış, 2014; Erkan, Özbay, Terzi ve Cihangir Çankaya, 2012a; Kacur ve Atak, 2011; Otrar, Eksi, Dilmaç ve Şirin, 2002; Özkan ve Yılmaz, 2010).

Yapılan araştırmaların gösterdiği üzere üniversite öğrencilerinin akademik sorunlarının yanı sıra arkadaş ve aile ilişkilerine yönelik ya da kişisel olarak nitelendirilebilecek çeşitli sorunlar yaşamakta ve bu sorunlar onların yardım arayışı içerisine girmelerine neden olmaktadır. Üniversite öğrencileri bu sorunların çözümünü bazen kendi başlarına bulabiliyorken bazen de aile bireyleri, arkadaşlar, öğretim üyeleri ya da uzmanların yardımına başvurabilmektedirler. Ayrıca üniversite öğrencilerinin, arkadaşlarından bütün problem alanlarında; ailelerinden romantik ve cinsel problemler dışındaki problem alanlarında; öğretim elemanlarından akademik problem alanlarında yardım almaya gönüllü olmaktadırlar. Bununla birlikte öğrenciler sigara/madde kullanımı, kişilik problemleri ve duygusal problem alanlarıyla ilgili sorunlar yaşadığında bir uzmandan yardım almaya gönüllü olmaktadırlar (Erkan, Özbay, Cihangir Çankaya ve Terzi, 2012a). Bireylerin arkadaşları, aileleri, öğretmenleri gibi yardım kaynakları yetmediğinde profesyonel yardım arayışına da girebilmektedirler (Kalkan ve Odacı, 2005). Bu bağlamda profesyonel olarak psikolojik yardım arama kavramı ruhsal yakınması olan kişi veya bu kişiden etkilenen yakınlarının o sorunla baş etme konusunda takındıkları tavırlar ve izledikleri yollar olarak belirtilmiştir (Arslantaş, Dereboy, Aştı ve Pektekin, 2011). Bireyin zorlanma durumunda ya da ruh sağlığını tehdit altında görmesi durumunda bir profesyonelden duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimlerle yardım almaya yönelik tutumları çeşitli etkenlerden etkilenmektedir (Türküm, 2001).

Öğrencilerin yaşadıkları tüm bu problem alanları ve yardım aramaya gönüllü olmaları bu yardım arayışında üniversitede bulunan psikolojik danışma merkezlerinin işlevi ve önemini ortaya çıkarmaktadır.

IACS Akreditasyon Standartları'na göre danışma merkezleri aşağıdaki 9 işlevi bünyesinde barındırmalıdır;

1- Bireysel ve Grupla Psikolojik Danışma: Psikolojik ve davranışsal zorluklarla karşılaşan öğrencilere müdahalede bulunabilmek için çok kültürlü yetkinlik dahil gerekli eğitimleri almış alanında uzman, etik ve yasal konulara bağlı kalabilen personel bulunmalıdır.

2- Krize Müdahale ve Acil Durum Hizmetleri: Danışma merkezi doğrudan kampüs içinde ya da kampüs çevresindeki diğer kurumlarla işbirliği içerisinde olmalı, akut duygusal sıkıntı yaşayan, kendileri ve başkaları için tehlike arz eden ya da hastaneye acil yatış ihtiyacı olan öğrenciler için krize müdahale hizmeti sağlamalıdır.

3- Sosyal Yardım (Önleyici/Gelişimsel) Müdahaleleri: Danışmanlık hizmeti öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına odaklanan önleyici programlar sunmalıdır. Bu programların, öğrencilerin yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmasına yardımcı olması gerektiği gibi; olumlu ve gerçekçi öz değerlendirme yapmak, kişilerarası ilişkileri geliştirmek, yaşam doyumunu kapasitesini artırmaya yardımcı olmak, kişisel, akademik ve kariyer seçimlerini yapmasını sağlamak gibi işlevleri bulunmalıdır. Bunun yanı sıra danışma merkezlerinin, geleneksel danışma hizmetlerinden yararlanma olasılığı da düşük olan öğrencilere ulaşması gerekmekte ve bu anlamda hizmetlerini etkin bir şekilde üniversiteye tanıtmalıdır.

4- Konsültasyon: Psikolojik danışma merkezi, öğrencilerin sorunlarını belirlemede, gelişimlerine katkı sağlayacak ortamın oluşturulmasında aktif bir rol üstlenmelidir. Ayrıca öğrencilerin akademik gelişimini engelleyebilecek sorunları kurum idaresine, fakültelere ve öğretim üyelerine aktarmalı ve çevresel sorunların çözümü için ilgili kurumlarla iletişime geçmelidir.

5- Sevk İşlemleri: Danışma merkezleri, kendi kapsamı dışında probleme sahip olan danışanları için üniversite içi veya üniversite dışındaki kaynaklarını kullanarak uygun bir sevk sistemi oluşturmalıdır.

6- Araştırma: Danışma merkezi bilimsel ve etik ilkeler ışığında çeşitli araştırmalar yaparak hizmet kalitesini artırmalıdır. Bununla birlikte, istendiğinde üniversite bünyesinde çalışmakta olan öğretim üyelerinin ve öğrencilerin araştırmalarına katkı sağlamalıdır.

7- Program Değerlendirme: Danışma merkezi, değerlendirme çalışmalarından elde edilen verilere dayanarak danışmanlık hizmetinin düzenli olarak gözden geçirmelidir. Eğer mümkünse, değerlendirme sürecine diğer kurumlardan karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

8- Profesyonel Geliştirme: Danışma merkezi personeline kendisini geliştirmesi için vaka konferansları, atölye çalışmaları, konferanslara katılma gibi düzenli fırsatlar sunmalıdır. Bunun için personele gerekli zaman ve/veya gerekli kaynaklar sağlanmalıdır.

9- Eğitim Programları: Danışma merkezleri, alanında uzman personel tarafından seçilip denetlenecek stajyerlere ve doktor düzeyinde çalışanlara, doktora sonrası çalışmalar yapan uzmanlara süpervizörlük ve staj/eğitim gibi uygun ve istenen sorumluluklara sahip olmalıdır.

IACS'ın bu standartlarında da görüldüğü üzere bir danışma merkezinde olması gereken rol ve işlevler, danışma merkezinin etkili bir danışmanlık hizmeti verebilmesi adına önem arz etmektedir. Türkiye Cumhuriyeti de 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 47. maddesiyle "Üniversiteler rehberlik ve psikolojik danışma merkezleri kurar, öğrencilerin kişisel ve ailevi sorunlarını çözümlemeye çalışır." diyerek öğrencilerin ruh sağlığını korumayı üniversitelere bir görev addeder.

Üniversite öğrencilerinin son yıllarda yaşadıkları problem alanlarını ve bu problemlerin çözümünde üniversitede bulunan psikolojik danışma merkezlerinin önemini vurgulamak amacıyla yapılan bu çalışmada, danışma merkezine gönüllü başvuran öğrencilerin demografik özellikleri ortaya çıkartılmış ve problem alanları vurgulanmıştır. Bu kapsamda aktif faaliyetlerine yeni başlamış bir psikolojik danışma merkezi olan Kırıkkale Üniversitesi Danışma Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne başvuran öğrencilerin profili nasıldır ve problem alanları nelerdir sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu, Kırıkkale Üniversitesi Danışma Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne (DRUAM) 2017-2018/2018-2019 öğrenim yılında gönüllü başvuran % 71'i (46 kişi) kadın ve % 29'u (19 kişi) erkek olmak üzere toplam 65 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin % 15,4'ü (10 kişi) birinci sınıfa, 20'si (13 kişi) ikinci sınıfa, % 24,6'sı (16 kişi) üçüncü sınıfa, % 33,8'i (22 kişi) dördüncü sınıfa, % 3,1'i (2 kişi) beşinci sınıfa gitmektedir. Akademik başarı durumunu iyi olarak niteleyen danışanlar % 60 (39 kişi) ile çoğunluğu oluşturmaktadır, akademik başarısını orta olarak algılayanlar % 35,4 (23 kişi) ve kötü olarak algılayanlar ise % 4,6 (3 kişi)'dır.

Tablo 1. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Cinsiyet Durumu

Cinsiyet	***Frekans***	***Yüzde***
Kız	46	71
Erkek	19	29
Toplam	**65**	**100**

Tablo 2. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri

Sınıf	***Frekans***	***Yüzde***
1	10	15,4
2	13	20
3	16	24,6
4	22	33,8
5	2	3,1
Kayıp Veri	2	3,1
Toplam	**65**	**100**

Tablo 3. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Geçmiş Akademik Başarı Durumu

Geçmiş Başarı Durumu	***Frekans***	***Yüzde***
İyi	39	60
Orta	23	35,4
Kötü	3	4,6
Toplam	**65**	**100**

Veri toplama aracı olarak öncelikle danışmaya başvuran öğrencilerin ad-soyad, adres, sınıf düzeyi, akademik başarı durumu gibi demografik bilgilerinin yanı sıra iletişime geçmek için telefon numaralarını ve acil bir durumda ulaşabileceğimiz bir yakının telefon numarası bilgileri alınmıştır.

Çalışmada bir diğer veri toplama aracı olarak da uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun içeriğinde danışanın kendini ne kadar sağlıklı gördüğü, geçmişte veya şu anda devam eden önemli bir rahatsızlığın olup olmadığı, sürekli kullandığı bir ilaç olup olmadığı, fiziksel/somatik şikâyetler gibi sağlık bilgileri toplandığı toplam 6 sorudan oluşan "Sağlık Bilgileri" bölümü vardır. Bunun yanı sıra "Yaşanılan Çevre" bölümünde danışanın tipik bir haftasının betimlenmesini isteyen sorularla danışan tanınmak istenmiştir. Problemin tanımlanması adına da danışandan problem durumunu tanımlaması, ne sıklıkta ve ne kadar sürede devam ettiğini belirtmesi, daha önce bu problem durumuyla nasıl başa çıkmaya çalıştığı gibi bilgileri de vermesi istenerek danışana ait bilgilerin güçlendirilmesi hedeflenen "Kişisel Geçmiş" bölümünde daha önce danışma/terapi alıp almadığı ve aldıysa ne kadar süre aldığına dair soruların da bulunduğu toplam 9 soru sorulmuştur. Son olarak danışanlara cevaplamakta zorlandıkları bir soru olup olmadığı sorulmuş bütün bilgilerin haricinde de danışmanın bilmesi gerektiğini düşündüğü bir bilgi varsa paylaşabileceği bir soruyla görüşme formu tamamlanmıştır. Bu bilgiler alınırken bir de özellikle danışan bilgilendirilmiş onam formu da kullanılarak süreç danışana anlatılmış ve gizlilik ilkesi çerçevesinde izin alınmıştır.

Verilerin analizinde araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel istatistik kullanılmış ve bulgular tablolar halinde frekans ve yüzdelik hesaplamalar yapılarak ortaya konulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde Kırıkkale Üniversitesi Danışma Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne başvuran öğrencilerden elde edilen çeşitli bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Kendilerini Sağlıklı Görme Durumları

Sağlıklı Görme Durumu	***Frekans***	***Yüzde***
İyi	27	42
Orta	30	46
Kötü	6	9
Boş	2	3
Toplam	**65**	**100**

Danışma merkezine başvuran öğrencilerin % 42'si (27 kişi) kendini iyi derecede, % 46'sı (30 kişi) orta derecede sağlıklı görürken % 9'u (6 kişi) sağlık durumunu kötü olarak değerlendirmiştir.

Tablo 5. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Geçmişte Önemli Bir Rahatsızlık Geçirip Geçirmeme Durumları

Önemli Rahatsızlık	***Frekans***	***Yüzde***
Var	20	31
Yok	45	69
Toplam	**65**	**100**

Tablo 5'e göre danışma merkezine başvuran öğrencilerden % 31'i (20 kişi) geçmişte önemli bir rahatsızlık geçirdiğini belirtmiştir. Geçmişte önemli rahatsızlık geçirmediğini söyleyenler % 69'luk (45 kişi) bir dilimi oluşturmaktadır.

Tablo 6. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Daha Önce Danışma Alıp Almama Durumları

Daha Önce Danışma Aldı Mı?	***Frekans***	***Yüzde***
Evet	33	50,8
Hayır	32	49,2
Toplam	**65**	**100**

Tablo 6'da öğrencilerin % 50,8'i (33 kişi) daha önce danışma aldığını, % 49,2'si (32 kişi) ise daha önce danışma almadığını belirtmiştir.

Tablo 7. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Ailelerinde Ruhsal Rahatsızlık Olma Durumu

Ailede Ruhsal Rahatsızlık	***Frekans***	***Yüzde***
Var	25	38
Yok	20	31
Boş	20	31
Toplam	**65**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde danışma merkezine başvuran öğrencilerden, ailesinde ruhsal rahatsızlık olduğunu belirtenlerin oranı % 38'dir (25 kişi). Ailesinde ruhsal rahatsızlık olmadığını belirtenler % 31'lik (20 kişi) kısmı oluştururken bu konuda bir bilgi paylaşmayanların oranı ise % 31 (20 kişi)'dir.

Tablo 8. *Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Sürekli İlaç Kullanım Durumları*

Sürekli İlaç Kullanımı	***Frekans***	***Yüzde***
Var	10	15
Yok	45	85
Toplam	**65**	**100**

Tablo 8'e göre danışma merkezine başvuran öğrencilerin % 15'i (10 kişi) sürekli olarak ilaç kullanırken, % 85'i (45 kişi) sürekli kullandığı bir ilaç olmadığını belirtmiştir.

Tablo 9. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Problem Alanları

Problem Alanı	***Frekans***	***Yüzde***
Kişisel/Sosyal Alan	44	68
Eğitsel/Mesleki	21	32
Toplam	**65**	**100**

Tablo 9'da danışmaya başvuran öğrencilerin problem alanlarına bakıldığında; öğrencilerin % 68'inin (44 kişi) kişisel/sosyal problem alanına sahip olduğu, % 32'sinin (21 kişi) ise eğitsel/mesleki problem alanına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 10. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Problem Durumu

Problem Sayısı	***Frekans***	***Yüzde***
Tek Problem	24	37
Birden Fazla Problem	41	63
Toplam	**65**	**100**

Tablo 10 incelendiğinde; danışma merkezine başvuran öğrencilerin % 37'sinin (24 kişi) tek bir problem için başvurduğu, % 63'ünün (41 kişi) ise birden fazla problem için başvurduğu görülmektedir.

Tablo 11. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Danışmaya Şu Anda Başvurma Nedenleri

Neden Şimdi?	***Frekans***	***Yüzde***
Hayatının Engellenmesi	14	22
Daha Sağlıklı Olma İsteği	14	22
Kendi Kendine Baş Edememe	12	18
Sorunun Giderek Artması	9	14
Boş	16	24
Toplam	**65**	**100**

Tablo 11'de öğrencilerin danışmaya neden şimdi başvurduklarına bakıldığında; % 22'si (14 kişi) problemin hayatını engellediğini, yine % 22'si (14 kişi) daha sağlıklı olmak istediğini, % 18'i (12 kişi) problemle kendi kendine baş edemediğini, % 14'ü (9 kişi) sorunun giderek arttığını belirtmiştir. % 24'lük (16 kişi) bir kısım ise bu konuda herhangi bir fikir belirtmemiştir.

Tablo 12. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Problemleriyle Daha Önce Başa Çıkma Durumları

Daha Önce Ne Yaptığı	***Frekans***	***Yüzde***
Profesyonel Desteğe Başvurma	8	12
Kendi Kendine Baş Etmeye Çalışma	53	82
Boş	4	6
Toplam	**65**	**100**

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin daha önce problemleriyle nasıl başa çıktıkları konusunda, % 12'si (8 kişi) profesyonel desteğe başvurduğunu, % 82'si problemle kendi kendine baş etmeye çalıştığını belirtmiş, % 6'sı (4 kişi) ise bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 13. Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Devam Eden Rahatsızlık Durumları

Devam Eden Rahatsızlık	***Frekans***	***Yüzde***
Var	17	26
Yok	48	74
Toplam	**65**	**100**

Tablo 13'e bakıldığında; öğrencilerin % 26'sında (17 kişi) devam eden bir rahatsızlığın olmadığı, % 74'ünde (48 kişi) ise devam eden bir rahatsızlığı bulunduğu görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada Kırıkkale Üniversitesi bünyesinde hizmet veren Danışma Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne (DRUAM) gönüllü olarak başvuran 65 öğrencinin profili ve danışmaya başvurma nedenleri incelenmiştir. Bu amaçla danışanlarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında; danışma merkezine gönüllü olarak başvuranların % 71'i (46 kişi) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda yapılan diğer çalışmalar da araştırmanın bu sonucunu desteklemekle birlikte profesyonel psikolojik yardıma başvuran öğrencilerin cinsiyet değişkeninde kadınlar lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle kadınlar erkeklere oranla daha fazla yardım arama davranışı göstermekte ve bu doğrultuda olumlu tutum sergilemektedirler (Kalkan & Odacı, 2005; Özbay, Terzi, Erkan & Çankaya, 2011; Sezer & Gülleroğlu, 2006; Koydemir & Demir, 2005; Zeren, Erus & Amanvermez, 2017; Odacı & Kınık, 2018; Çivan, 2019). Koçyiğit ve Pamukçu (2018) benzer sonuçları bulgulayan çalışmalarında kadın üniversite öğrencilerinin kendini açma ve kabul beklentileri ile kolaylaştırıcılık beklentilerinin erkek üniversite öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Keklik (2009) de Türk ve Amerikalı öğrencilerle yaptığı çalışmasında kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde yardım aramaya gönüllü olduklarını bulmuştur.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise danışma merkezine başvuran danışanların % 51 gibi yüksek bir çoğunluğunun daha önce psikolojik destek almış olmasıdır. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu hem destekleyen hem de desteklemeyen çalışmalar mevcuttur. Sezer ve Gülleroğlu'nun (2016) yaptığı araştırmaya göre daha önce psikolojik yardım aldığını söyleyen öğrencilerin psikolojik yardım arama tutumları, daha önce psikolojik yardım almamış olanlara göre anlamlı ölçüde olumlu/yüksek çıkmıştır. Yine benzer şekilde Erkan, Özbay, Cihangir Çankaya ve Terzi (2012b) yaptığı araştırmada daha önce bir uzmandan yardım alan öğrencilerin yardım aramaya daha fazla gönüllü oldukları bulunmuştur. Yine Çivan'ın (2019) çalışmasında, daha önce psikolojik yardım almış olan PDR öğrencilerinin yardım alma düzeyleri daha önce psikolojik yardım almamış olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmaların aksine Aydın'ın (2017) yaptığı araştırmada psikolojik danışma deneyimi bulunan öğrencilerin psikolojik yardım arama gönüllükleri puanı, daha önce deneyimi bulunmayan öğrencilere göre yüksek çıkmış ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde Yıldırım, Atlı ve Çitil'in (2014) araştırmasında yardım aramaya gönüllülük öğrencilerin daha önce yardım alıp almama durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Atik ve Yalçın'ın (2011) çalışmasında da önceki danışmanlık veya terapi deneyiminin yardım arama davranışına herhangi bir etkisinin bulunmadığı yönündedir. Koçyiğit ve Pamukçu'nun (2018) çalışmasında daha önce psikolojik yardım almış olmanın öğrencilerin psikolojik danışmadan beklentileri üzerinde bir etkisinin olmadığı ortaya konmuştur.

Araştırmanın bir diğer sonucu da yardım arama davranışını sergileyen öğrencilerin % 9'u gibi az bir oranının sağlık açısından kendini kötü hissettiği bulgusudur. Buna paralel olarak Arslantaş, Dereboy, Aştı ve Pektekin (2011) yaptıkları çalışmada araştırmaya katılanların sağlıklarını kötü hissettikleri zaman yardım aramaya ihtiyaç hissetmemekte ve yardım kaynaklarına yönelmemekte olduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmanın amacını ortaya koyan temel sonuç danışma merkezine başvuran danışanların % 68'inin kişisel/sosyal problem alanıyla ilgili başvurmuş olmasıdır. Buna paralel olarak alanyazında Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz, Gençtanırım ve Arıcı'nın (2012) yaptığı araştırmada psikolojik danışma yardımı alma amaçlarına bakıldığında kişisel/sosyal ihtiyaçların % 74 gibi yüksek bir sonuçla ilk sırada yer alması yapılan çalışmada elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Duygusal, romantik, aile ve arkadaşlarla ilgili sorunların kişisel/sosyal problem alanlarına girdiği düşünüldüğünde Topkaya ve Meydan'ın (2013) ulaştığı toplamda % 66,1'lik bir oranla üniversite öğrencilerinin kişisel/sosyal alanda problem yaşıyor oluşu yine çalışmadan elde edilen sonucu desteklemektedir.

Sonuç olarak Kırıkkale Üniversitesi Danışma Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne başvuran öğrenciler en çok kişisel/sosyal alandaki problemlerine çözüm aramışlardır. Başvuran öğrencilerin %71'inin cinsiyeti kadındır. Bu anlamda kadınların profesyonel yardım arama davranışı erkeklere oranla daha yüksektir denilebilir. Bir diğer bulguya göre başvuran danışanların % 51'i daha önce psikolojik danışma aldığını belirterek; psikolojik danışma almanın, problemlerine bir çözüm getireceği inançları olduğunu göstermektedir.

Üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri genç yetişkinlik döneminde bulunan öğrencilerin sorunlarını çözmelerinde özellikle özel destek alma imkanı bulunmayan öğrenciler için çok büyük bir öneme sahiptir. Bu merkezlerin özellikle her üniversite bünyesinde kurulması, sadece kurulmakla kalmayarak uzman kadrosunun oluşturulması, gerek bireysel gerekse grupla psikolojik danışmaların daha nitelikli yürütülmesi, üniversite öğrencilerinin sorunlarına çözüm oluşturacak programların, eğitimlerin, araştırmaların yapılması ve çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Arslantaş, H., Dereboy, İ. F., Aştı, N. ve Pektekin, Ç. (2011). Yetişkinlerde Profesyonel Psikolojik Yardım Arama Tutumu ve Bunu Etkileyen Faktörler. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi.* 12(1), 17 – 23

Atik, G. ve Yalçın, İ. (2011). Help-Seeking Attitudes of University Student: The Role of Personality Traits and Demographic Factors. *South African Journal of Psychology.* 41(3), 328-338.

Aydın, M. (2017). Lisans Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Arama Gönüllülüklerinin İncelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 1(1), 76-94.

Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir Çankaya, Z., Terzi, Ş. (2012a). Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Problemler ve Yardım Arama Gönüllülükleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi.* 37(164), 94-107.

Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir Çankaya, Z., Terzi, Ş. (2012b). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Aramaya Gönüllülük Düzeylerinin Yordanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.* 12(1), 25-42.

International Association of Counselling Services Report (2017). Accreditation Standards for University and College Counselling Centres (2017). Erişim adresi: https://iacsinc.org/iacs-standards/ 05.11.2019.

Kacur, M., Atak, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Sorun Alanları ve Sorunlarla Baş Etme Yolları: Erciyes Üniversitesi Örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Sayı 31(2), 273-297.

Kalkan, M. ve Odacı, H. (2005). Cinsiyet ve Cinsiyet Rolünün Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Rolünün İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 3(23):57-64.

Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., Gençtanırım, D. ve Arıcı, F. (2012). Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Psikolojik Danışma Yardımı Almaya ve Bu Yardımın Sunulduğu Birimlere İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 8(3), 185-196.

Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan S. ve Cihangir Çankaya Z. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yardım Arama Tutumları, Cinsiyet Rolleri ve Kendini Saklama Düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.* 1(4), 59-71.

Savi Çakar, F. (2018). Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları. Ankara: Pegem Akademi.

Sezer, S. ve Gülleroğlu, D. (2016). Psikolojik Yardım Arama Tutumlarını Yordayan Değişkenler: Kendini Damgalama, Özsaygı, Psikolojik Yardım Almış Olma. *Eğitim Fakültesi Dergisi.* 29 (1), 75-93.

Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Problem Yaşadığı Alanlar, Yardım Kaynakları Ve Psikolojik Yardım Alma Niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 3(1), 25-37.

Türküm, S. (2001). Stresle Başa Çıkma Biçimi, İyimserlik, Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkiler: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 1(2), 1-6.

Yıldırım, T., Atlı A. ve Çitil C. (2014). Lise Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Aramaya Gönüllülükleri ile Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi.* 5(2), 89-104.

Çivan, K. (2019). Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumları. *(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keklik, İ. (2009). Attitudes toward seeking professional psychological help: A Comparative Study of Turkish and American Graduate Students. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 37*, 159–173.

Koçyiğit, M., Pamukçu, B. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Danışmadan Beklentileri: Cinsiyet, Psikolojik Yardım Alma Deneyimi, Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum ve Kişilik Özelliklerinin Rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(4), 2148-2171.

Koydemir, S., Demir, A. (2005). ODTÜ Öğrencilerinde Yardım Arama Davranışı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* Sayı 22, 211-218.

Odacı, H., Kınık, Ö. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Arama Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenler, Öz Denetim Ve Benlik Saygısı İle İlişkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science,* 8(3), 619-625. https://doi.org/ 10.5961/jhes.2018.302

Zeren, Ş. G., Erus, S. M., Amanvermez, Y. (2017). University Students' Attitudes Toward Seeking Psychological Help and Their Responses Related to The Offer of Help. *International Online Journal Of Educational Science. 2017, X (X), X -X*

Correlates of Depression and Suicide Ideation: Mediating Role of Hope and Meaning among University Students

Salami Mutiu Olagoke [a1], Rahmattullah Khan [b] Muhammed Yusuf [b]

Universiti Pendidikan Sultan Idris
Faculty of Human Development
Department of Psychology and Counseling
Malaysia

Abstract

The aim of this study is driven from the less attention in exploring positive psychological variables in collectivist settings on one hand, and among student samples on the other. This paper examines the correlates of depression and suicidal ideation and the effects of hope and meaning among university students. A total of 512 participants (with a mean age of 23 years) participated in the research, 382 (75%) female and 130 (25%) male. Instruments used for data collection include Becks Depression Inventory (BDI), Meaning in Life Questionnaire (MLQ), and the Adult Trait Hope Scale (ATHS), and selected items from the Columbia-suicide severity rating scale. Furthermore, the Pearson Product-Moment Correlation and Path Analysis were used to analyse the data. As hypothesised, findings showed that both hope (agency and pathways) and meaning are significantly negatively correlated with depression. Results from Structural Equation Modelling also revealed the mediating role of meaning was high in the relationship between the hope and depression. Path analysis revealed that Presence of Meaning, Hope Pathways and Hope Agency showed that both mediators were significant predictors of depression with Presence of Meaning linked with less symptoms of depression while Absence of meaning is associated with more depression symptoms. This means that students with less presence of meaning fulfilment have the tendency of experiencing more depressive-related symptoms. Meanwhile, Frequency statistics revealed that 16% of the participants have thought about doing something deadly to themselves, while about 13% of them at a point have had some plan to end their lives. Implications for practitioners in both research and practice were discussed.

Keywords: Depression, Suicidal Ideation, Hope, Meaning, Positive Psychology

Introduction

According to the World Health Organization (WHO), suicide has been categorized as the second leading cause of death of young adults between 15 and 29 year olds across the globe (World Health Organisations, 2019). Committing suicide has become a disturbing and worrisome issue for all stakeholders because of the increasing number of cases among young adults and students.

In a Malay mail online report dated 3rd February 2018 with the title "MOE expresses condolences over student's death", the minister of education is reported to have mentioned that "there must be improvements and adaptations of psychology from time to time to boost the knowledge (of psychology) among teachers". He was further quoted in the article that "Psychology is already available and applied at the university level or at the Malaysian Institute of Teacher Education but we can look at it from the aspect of reform and improvement so that these teachers better understand how to deal with students in such a situation,"

Ending once life is not abrupt act, it can be seen as collective continuum from thinking about terminating one's life, developing a plan, making an attempt, and eventually ending one′s life. So, unravelling and examining issues relating to suicidal thoughts becomes paramount. Suicidal thoughts is one of the major symptoms of Major Depressive Disorder (MDD) according to the Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders (fifth edition) published by the American Psychiatric Association (APA, 2013). Consequently, suicidal thoughts can said to be a function of the degree of a

[1] Salami Mutiu Olagoke, Correlates of Depression and suicide ideation: Mediating role of hope and meaning among university students. Universiti Pendidikan Sultan Idris. salami@fpm.upsi.edu.my

person's clinical depression. This study aims to examine the prevalence and severity of suicidal ideation among university students.

Over the last decade, the prevalence of major depressive disorder has been reported to be a dominant trigger of suicide among college students (Suzana, Norlaili & Sherina, 2015). In addition there are studies indicating the link between depression and suicidal ideation. For example, Mustaffa, Aziz, Mahmood, & Shuib (2014) found a significant correlation between suicidal ideation and depression. Similar findings on the correlations between suicidal thoughts and depression in other collectivist societies include (Ibrahim, Amit, Che Din, & Ong, 2017; Pervin & Ferdowshi, 2016; Yang, Meng, Chen H, et al, 2014). However, the emergence of positive psychology proliferate positive cognitive and emotional constructs like meaning, hope forgiveness, gratitude, among others.

According to Snyder (2002), it is an inherent feature for every individual to have goals when thinking about the future, and that two cognitive mechanisms connected to having the cognitive drive (agency), and the planning ability (pathways) in meeting those goals. Likewise, based on the model exertion of Victor Frankl (1984) through his remarkable book 'Man's Search for Meaning", the concept of meaning in life has been termed to be the manner in which people feel their living has a purpose, including how they understand their experiences (Steger, Mann, Michels, & Cooper, 2009). Hence, this study seek to examine the relationship between depression and the positive constructs of meaning and hope among university students

Review of Related Studies

It is pertinent to note that most of the research into suicide and self-harm has been conducted mostly in the individualistic cultural settings in Northern America and Western Europe. While this does not truly reflect the phenomenon in the entire globe, it is worthy of note that the entire Asian continent account for about 60 percent of global suicides. (Armitage, Panagioti, Abdul Rahim, Rowe, & O'Connor, 2015). However, some of the few available studies will be reviewed for the purpose of the present study.

In a cross-sectional study, it was reported that the suicide rate among youths (between the ages of 15 and 24 years) was 1.03 per 100,000 populations amounting to 53 completed suicides in 2009 (Bahar, Wan Ismail, Hussain, Haniff, Bujang, & Hamid, et al, (2015). This can be seen as an alarming trend when compared to recent statistics mentioned earlier. Consequently, unravelling positive resources with the focus on positive cognitive and emotional states of human functioning remain the core principle in positive psychology.

In simpler terms, it is an applied form of recognising people's strengths and promoting their positive psychological functioning. In a recent study, bidirectional paths between pathways thinking and depression were highly significant, while that of agency thinking to depression were non-significant, as the paths from depression to agency thinking were significant (Li, Wang, Mao, & Yin, 2018). In another study, Hedayatia, and Mahmoud Khazaei (2014) examine the relationship between depression, meaning in life and hope among 215 participants, findings revealed a significant negative correlation between depression with meaning life, alongside positive significant relationship between hope subscales and meaning.

So far, it is possible to assert that most of the few studies on student depression and suicidal ideation in Malaysia has been focusing on gathering the data connected to the phenomenon and assessing the psycho-social factors surrounding depression and suicidal ideation (Tan, Sidik, Rampal, & Ibrahim, 2015; Ibrahim, Amit & Wong, 2014)

This is a gap in which there are less emphasis on examining the positive cognitive states like hope and meaning among Malaysian samples, as these constructs may be buffering factors against negative thoughts and emotions. Hence, this study aims to examine the relationship between these negative emotions and thinking (depression and suicidal thoughts) and the positive psychological resources of meaning and hope. Besides, the study also aims to examine the mediating effects of meaning on the relationship between depression and hope among university students.

Research Methodology

This study examines the prevalence of suicidal ideation, the correlations between depression and meaning, and also the link between depression and hope, including whether meaning serves as a mediating effect between depression and hope among undergraduate students. It is much better to understand possible warning signs and symptoms that are related to a person's experience of depression and the onset of suicidal thoughts. Through a quantitative research design, adopting descriptive research method for the purpose of this study is to establish whether two or more variables are related (Creswell, 1994). The demographic information of the participants includes a two-thirds being females; a large majority were Malays accounting for about 78%; most were in their second semester of study (46.7%) followed by first semester (37.3%), sixth semester (7.2%), third semester (4.5%) and finally, fourth semester (4.2%). Through a convenient sampling technique, participants involves 512 Malaysian university students (Malays, Indians, and Chinese) from Peninsula Malaysia, and the instruments used for data collection includes the Becks Depression Inventory (BDI, Beck, Steer, & Garbin, 1988), Columbia-suicide severity rating scale, Meaning in Life Questionnaire (MLQ), and the Adult Trait Hope Scale (ATHS). Quantitative data analysis were done through the use of the SPPS software through suitable statistical tools like Pearson correlation, regression and path analysis to analyse and report the findings.

Analysis of Results

In line with examining the prevalence of suicidal ideation, findings revealed that two in five students have thought about dying while one in five has thought ending their life and believing that they could do that. Meanwhile, 16% of the students have thought about doing something deadly to themselves. In addition, about 13% of the students have had some plan to end their lives as reflected in the table below;

Table 1. Prevalence of Suicidal Thoughts. Items from the Columbia-suicide severity rating scale

Suicidal Thoughts	Yes		No	
	f	%	*f*	%
Thinking about dying and what it would be if I am not alive	208	40.6	304	59.4
Think about doing something deadly to yourself	82	16.0	430	84.0
Thought of ending your life with something and believing that you can do such a thing	137	26.8	375	73.2
Plan on how to kill yourself	65	12.7	447	87.3

In examining the correlations between depression and meaning, and between depression and hope, the results from correlation coefficients and path analysis are shown in the figure below;

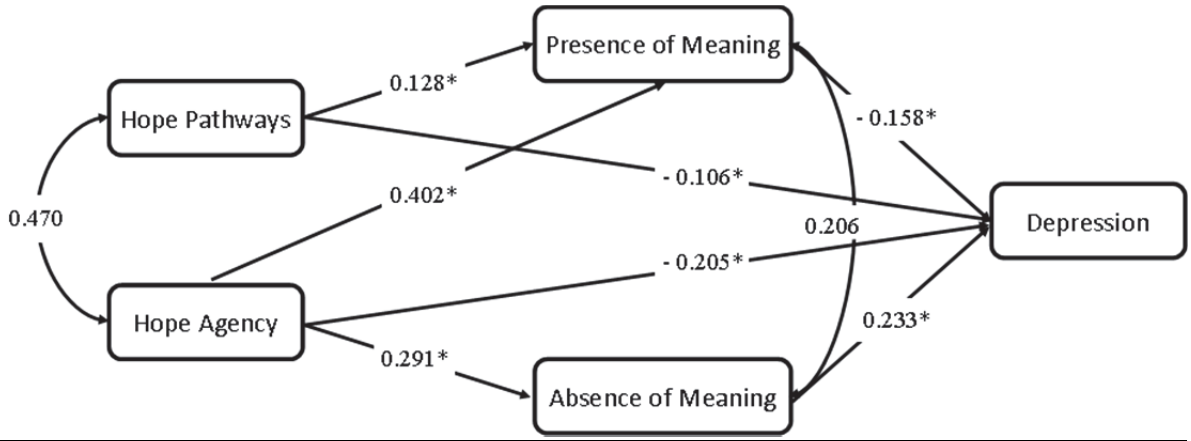


Figure I. Path Diagram

After regressing depression on Absence of Meaning, Presence of Meaning, Hope Pathways and Hope Agency showed that both mediators were significant predictors of depression with Presence of Meaning linked with less symptoms of depression while Absence of meaning is associated with more depression symptoms. Moreover, after regressing hope Pathways on Presence of Meaning, findings showed that scores of hope pathways were significantly and positively linked with presence of meaning, $\beta = 0.21$, $p < 0.05$. Meanwhile, regressing Hope Agency with Presence of meaning indicated that score for Hope Pathways were significantly and positively linked with presence of meaning, $\beta = 0.40$, $p < 0.05$.

Table I. Parameter Estimates of Variables

Dependent Variable	Predictor Variables	Estimates	*S.E.*	*z*	*p*	95% CI
Presence of Meaning	Hope Pathways	0.21	0.07	2.84	0.005	[0.07, 0.36]
	Hope Agency	0.59	0.08	7.59	0.001	[0.44, 0.74]
Absence of Meaning	Hope Agency	0.29	0.11	2.63	0.009	[0.08, 0.51]
Depression	Hope Pathways	-0.27	0.13	-1.99	0.046	[-0.53, -0.01]
	Hope Agency	-0.46	0.13	-3.58	0.001	[-0.71, -0.21]
	Presence of Meaning	-0.24	0.07	-3.46	0.001	[-0.38, -0.11]
	Absence of Meaning	0.26	0.05	5.79	0.001	[0.17, 0.35]

[a]Unstandardized Estimates

Mediation analysis showed that Presence of Meaning significantly mediated the relationship between Hope Pathways and Depression, $\beta = -0.02$, $p < 0.05$. Meanwhile, both Presence of Meaning, $\beta = -0.06$, $p < 0.05$ and Absence of Meaning, $\beta = 0.03$, $p < 0.05$ significantly mediated the relationship for Hope Pathways with depression. The results are summarized in Table II. On the whole, the R^2 value of 0.158 indicated that 15.8% of the variation in depression scores were explained by the variables in the model. Meanwhile, the effects sizes for each of the mediator variable suggests that Presence of Meaning (R^2=0.226) has a larger effect size towards depression compared to Absence of Meaning (R^2 = 0.021

Discussion

The results of this study reveals the prevalence of suicidal ideation among university students which is supported with the findings from Bahar, et, al (2015) study. Likewise, findings in the present study show the strong significant relationship between depression and hope. This data is supported by Li, et, al, (2018) and Hedayatia, and Mahmoud Khazaei (2014). Students with high degrees of both agency and pathway hope orientations tends to experience less depressive symptoms. Mediation analysis showed that presence of meaning significantly mediated the relationship between hope pathways and depression

The findings from the present study remains a clarion call for helping profesionals and university management. There is need for greater attention on inculcating positive psychology into undergraduate academic curriculum as it can serve the purpose of educating students with positive constructs that may help them understand identifying their inherent positive strengths in the face of experiencing negative emotions. In addition, school psychologists and counsellors are needed to pay more attention to positive cognitive and emotional states of human functioning in both research activities and practise

Acknowledgements

This work is ostensibly supported by the Research Management and Innovation Centre, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia.

References

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

Armitage C., J, Abdul Rahim W, Rowe R and O'Connor R., C. (2015). Trends in self-harm in Kuala Lumpur, 2005-2011. *General Hospital Psychiatry*. ;37(2):153-65. doi: 10.1016/j.genhosppsych.2014.12.002. Epub 2014 Dec 17.

Bahar, N., Wan Ismail, W. S., Hussain, N., Haniff, J., Bujang, M. A., Hamid, A. M. Ali, N. H. (2015). Suicide among the youth in Malaysia: What do we know? *Asia-Pacific Psychiatry*, 7(2), 223-229. https://doi.org/10.1111/appy.12162

Beck, A. T., Steer, R.A., & Garbin, M.G. (1988) Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, 8(1), 77-100.

Creswell, J. W. (1994*). Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Frankl, V. E. (1984) *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*. New York: Simon & Schuster.

Hedayatia1, M., A. & Mahmoud Khazaei, M., A. (2014). An Investigation of the relationship between depression, meaning in life and adult hope. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 114, 598 – 601

Ibrahim, N., Amit, N., Che Din, N., & Ong, H. C. (2017). Gender differences and psychological factors associated with suicidal ideation among youth in Malaysia. *Psychology Research and Behavior Management*, 10, 129-135.

Ibrahim, N., Amit, N., & Wong, M. Y. S. (2014). Psychological factors as predictors of suicidal ideation among adolescents in Malaysia. *PLoS ONE,* 9(10), e110670.

Li Z, Wang Y, Mao X, & Yin X. (2018). Relationship between hope and depression in college students: A cross-lagged regression analysis. *Personality and Mental Health* 12(2):170-176. doi: 10.1002/pmh.1412. Epub 2018 Feb 2.

Pervin, M., M. & Ferdowsh, N. (2016). Suicidal ideation in relation to depression, loneliness and hopelessness among university students. *Dhaka Universal Journal of Biological Sciences*. 25(1): 57-64.

Mustaffa, S., Aziz, R., Mahmood, MN & Shuib, S. (2014). Depression and suicidal ideation among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 4205-4208

Snyder, C., R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*. 13(4):249-275.

Steger, M. F. Mann, J. R., Michels, P., & Cooper T. C. (2009). Meaning in life, anxiety, depression, and general health among smoking cessation patients. *Journal of Psychosomatic Research,* 67, 4. 353-358.

Suzana J. A., A, Norlaili M., T, & Sherina M., S. (2015). The prevalence of depressive disorders among adult patients attending primary care clinics. *Malaysian Journal of Psychiatry,* 13(2):25-29

Tan, S. T., Sidik, S. M., Rampal, L., & Ibrahim, N. (2015). Prevalence and predictors of suicidality among medical students in a public university. *Medical Journal of Malaysia*, 70(1), 1-5.

World Health Organisation (2019). Suicide. Retrieved from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide

Yang F, Meng H, Chen H, et al. (2014). Influencing factors of mental health of medical students in China. *J Huazhong Univ Sci Technolog Med Sci*.;34(3):443–449.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

(The Relation between Prospective Preschool Teachers' Social Problem-Solving Skills and Self-Regulation Skills)

Özgül POLAT[a1], Kadriye EFE AZKESKİN[b]

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, İstanbul

Özet

Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni İstanbul'daki Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın örneklem grubu, 2018–2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler arasından basit tesadüfi eleman örnekleme yoluyla belirlenen ve araştırmaya katılmayı kabul eden 216 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF), D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çekici ve Güçray (2012) tarafından yapılan Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE-KF) ile Brown, Miller ve Lawendowski (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Aydın, Keskin ve Yel (2013) tarafından yapılan Öz-Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmış ve yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik olarak Spearman korelasyon analizi, sınıf düzeyi ve genel akademik not ortalamaları değişkenleri için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının SPÇE-KF ile ÖDÖ'nün "Öz-pekiştirme" alt boyutu arasında pozitif yönlü, "Öz-ilerleme" ve "Öz-değerlendirme" alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcıların SPÇE-KF'nin "Probleme Olumsuz Yönelim", "Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz" ve "Kaçınan Tarz" alt boyutları ile ÖDÖ'nün "Öz-pekiştirme" alt boyutu arasında negatif yönlü, "Öz-ilerleme", "Öz-değerlendirme" alt boyutları ve toplam puanı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. SPÇE-KF'nin "Rasyonel Problem Çözme" alt boyutu ve SPÇE-KF toplam puanı ile ÖDÖ'nün "Öz-ilerleme" ve "Öz-değerlendirme" alt boyutları arasında negatif yönlü, "Öz-pekiştirme" alt boyutu ve toplam puanı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri ve öz-düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi ve genel akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmen adayı, sosyal problem çözme, öz-düzenleme

Abstract

This study is conducted to investigate the relation between prospective preschool teachers' social problem solving skills and self-regulation skills. The study is a quantitative study with a correlational survey model. The population of the study are prospective preschool teachers, who have their training in the Department of Preschool Teacher Education in Istanbul. The study group is comprised of 300 prospective teachers selected from among students in Marmara Universty, Atatürk Education Faculty, Elementary Education, Department of Preschool Taacher Education in İstanbul in 2018-2019 academic year. Data from 216 prospective teachers are included in for evaluation. The Personal Information Form (PIF), developed by the researchers, The Social Problem-Solving Inventory (SPSI-SF), developed by D'Zurilla, Nezu and Maydeu-Olivares (2002) and adapted to Turkish by Çekici and Güçray (2012), and the Self-Regulation

[1] Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, ozgul.polat@marmara.edu.tr

Questionnaire (SRQ), developed by Brown, Miller and Lawendowski (1999) adapted to Turkish by Aydın, Keskin and Yel (2013) are used as data collection tools. A statistical software package was used in the analysis of the data, and it was found, at the end of the Kolmogorov-Smirnov test, that the data was not normally distributed. Therefore, The Spearman correlation analysis was conducted for the relation between prospective teachers social problem-solving skills and self-regulation skills, and Kruskall-Wallis-H test was performed for the class level and grade point average. The results of the study indicate that prospective teachers have a positive correlation between the "self-reinforcement" sub-dimensions of SPSI-SF and SRQ, and a negative correlation between the "self-progress" and "self-assessment" sub-dimensions. It is also found that there is a negative correlation between the "Negative Problem Orientation", "Impulsivity/Carelessness Style", and "Avoidance Style" sub-dimensions of SPSI-SF and "Self-reinforcement" sub-dimension of SRQ, and a positive correlation between "Self-progress" and "self-assessment" sub-dimensions and total grade. There is a negative correlation between the "Rational Problem Solving" sub-dimension of SPSI-SF and "Self-regulation" and "Self-assessment" sub-dimensions of SRQ, and a positive correlation between "self-reinforcement" sub-dimension and total grade. Lastly, it is found that there is no significant difference in prospective preschool teachers' social problem-solving skills and self-regulation skills with regard to the level of the class and grade point average.

Keywords: Prospective preschool teacher, social problem-solving, self-regulation

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim programlarında değişiklik yapmışlar ve yapmaya devam etmektedirler. Özellikle öğretme-öğrenme ortamlarında öğretmenler, öğrenciyi merkeze alarak etkinlikler düzenlemekte ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak çeşitli öğrenci merkezli yaklaşımları, yöntem ve teknikleri işe koşmaktadırlar. Çünkü günümüz eğitim sisteminde kendi öğrenmesinin ve yeteneklerinin farkında olan, bilgiyi yapılandıran, öğrenme sürecine aktif olarak katılan bireyler yetiştirmek en temel amaç olmuştur (Aydın ve Demir, 2014). Eğitim bilimlerinde yapılan bazı araştırmalar bireylerin akademik başarılarında, kendi öğrenme süreçlerini kontrol ettikleri öz-düzenlenmeli öğrenme ve stratejilerinin etkili olduğunu göstermiştir (Chika, Obodo ve Okafor, 2015; Dent ve Koenka, 2015; Ocak ve Yamaç, 2013; Wolters ve Hussain, 2015; Zee ve de Bree, 2016). Aynı zamanda günümüzde beklenen şey sadece var olan bilgiyi edinmiş bireyler değil aynı zamanda bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen gelişmeleri takip edebilen, çevresinde olup bitenlerle ilgili farkındalığı yüksek, sosyal ilişkiler kurabilmede başarılı, bilim okuryazarı olan ve öğrenmelerini düzenleyebilen, karşılaştığı sorunlara hızlı ve etkili çözüm yolları bulabilen bireylerin yetiştirilmesidir.

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren ölünceye kadar, farklı özelliklerde birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunları çözebilmek için kişinin geliştirdiği problem çözme yöntemleri, hayata karşı uyumlu ve dengeli bir duruş geliştirmesi noktasında etkili olacaktır. Erikson'un geliştirmiş olduğu psikososyal gelişim kuramında problemlerin insanı olgunlaştırdığını belirtmekte, başarılı kimlik statüsüne ulaşan bireylerin hayatlarında problem yaşamış ve problemlerine çözüm bulmuş kişiler olduğunu ifade etmektedir. Erikson'a göre karşılaşılan problemleri birer gelişme fırsatı olarak değerlendirebilmek önemlidir (Burger, 2006).

John Dewey'e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır (Gelbal, 1991: 167-168). Altun (2002) ise problem çözme becerisini bireyde, bir problemle karşılaşıldığında onu sınırlayıp anlayabilme, çözümü için uygun yöntemi seçme, seçtiği yöntemi kullanma ve sonuçları analiz etme yeteneklerini geliştirmek olarak tanımlamaktadır. Birey bu beceri kazandığında çevresindeki olayları açıklamak için problem çözme yaklaşımı ile davranmayı alışkanlık haline getirmiş demektir.

Bu çerçevede Dereli'nin (2008) belirttiği gibi; sosyal beceriler içinde yer alan sosyal problem çözme becerisi, bireylerin günlük hayatta karşı karşıya kaldıkları problemlerle baş etmeleri için önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin sosyal gelişimi içinde önemli bir yer tutan sosyal problem çözme becerisi,

sosyal anlaşmazlıkları engellemek ya da çözmek için diğerleri tarafından kabul edilebilir ve benliğe yararlı neticeler ile sonuçlanan stratejiler üretmek ve uygulamak olarak tanımlanan bir kavramdır. Etkili ve uygun bir şekilde sosyal problem çözme, akran ilişkilerini geliştirmektedir. Sosyal problem çözme, bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemli bir durumla baş edebilmek için en etkili yolları belirlemeli ve bu yollardan en etkili olacağını düşündüğü birini seçmeyi içeren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir.

Bireyin öğrenme, tecrübe, olgunlaşma ve başarı ile gelişimini ve uyumunu etkileyen etmenler arasında sosyal problem çözme süreci de bulunmaktadır. Problem çözme, kişisel gelişimi ve etkili öğrenmeyi sağlayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Problem çözme becerisine sahip bireyler aynı zamanda yaratıcı ve bağımsız düşünebilen, sosyal ve kendine güvenen bireylerdir (Miller ve Nunn, 2001). Bredekamp (2015), sosyal problem çözme becerisini, yaşanan sosyal durumlardaki ikilemleri çözmek ya da başa çıkılması zor durumları önlemek amacıyla kullanılan beceriler olarak tanımlamaktadır. Sosyal problem çözme becerileri, olumlu ve olumsuz davranışlar ile itkisel, kaçınmacı ve rasyonel stiller gibi zihinsel ve davranışsal süreçleri içinde barındırmaktadır (Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2006).

Kişinin karşılaştığı bir sorun karşısında sarf edeceği çaba önemlidir ve bu süreci kişi kendisi şekillendirir. Kişinin problemi çözüm sürecinde kendisinden kaynaklanan ve kendisi dışındaki engeller sorun teşkil edebilmekte ve sonuç olarak kişi etkili davranışta bulunamamaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Bu bağlamda, kişilerarası problem çözme, sosyal problem çözmenin içinde yer alan bir yapı olarak ele alınabilir (Çam ve Tümkaya, 2007).

Sosyal problem çözme, öğrenme, tecrübe, olgunlaşma ve başarı ile gelişmekte, bireyin daha sonraki gelişimini ve uyumunu etkilemektedir. D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) sosyal problem çözme kavramını, "bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla etkili başa çıkma yollarını bulmak üzere kendilerince oluşturulan bilişsel-davranışsal bir süreç" olarak tanımlamıştır. Sosyal problem çözme alan yazında kişisel veya kişilerarası problem çözme olarak kavramsallaştırılmıştır. Problem çözme kişilerarası, kişisel ya da sosyal problem çözme anlamında ele alındığında, açık ya da örtük olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerin kullanıldığı karmaşık bir çözüm ya da tepkiler anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, kişilerarası problem çözme, sosyal problem çözmenin içinde yer alan bir yapı olarak ele alınabilir (Çam ve Tümkaya, 2007).

Alan yazın incelendiğinde problem çözme becerilerine ilişkin birçok çalışma ile karşılatılmaktadır. Bu çalışmalardan bir kısmı öğretmen veya öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine odaklanırken, bir kısmı ise bu becerinin başka bir değişken ile ilişkisini sorgulamıştır. Berkant ve Eren (2013) ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin, Kasımoğlu (2013) öğretmen adaylarının, Şara (2012) ve Gürleyük (2008) sınıf öğretmenliği adaylarının, Yılmaz (2011) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelerken; Genç (2012) öğretmenlerin problem çözme becerileri ile çoklu zekâ alanları, Kışkır (2011) öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile biliş ötesi farkındalık düzeyleri, Çetin (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri, Turan (2010) sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri, Özgül (2009) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları ve Güler (2006) ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır.

Kramarski, Weisse ve Minsker'in (2010) ifade ettikleri gibi problem çözme, öğrencinin daha önceki deneyim ve bilgilerini kullanmayı içeren ve birçok bilişsel eylemlere katılımı gerektiren bir etkinliktir. Bu bakımdan öğrencilerin bilişsel eylemlerini içeren öz-düzenleme stratejilerinin ve bu stratejilerin kullanımını sağlayan motivasyon kaynaklarının problem çözme süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda da problem çözme başarısı ile öz-düzenleme arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu (Kramarski ve Revach, 2009; Yimer ve Ellerton, 2006) tespit edilerek belirtilmişti..

Öz-düzenleme, kendiliğinden oluşan düşünceler, duygular ve kişisel hedeflere ulaşmak için döngüsel olarak uyarlanan, planlanan hareketler olarak ifade edilmektedir (Zimmerman, 2000; Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996).

Pamuk ve Elmas (2015), öz-düzenleme becerileri yüksek olan öğrencileri, biliş, duyuş ve davranış açısından aktif, kendisine belirli hedefler koyabilen ve hedefleri doğrultusunda bu süreci devamlı kılabilen bireyler olarak tanımlamıştır. Pintrich (2000) ile Rizemberg ve Zimmerman (1992), bu öğrencilerin bir birey olarak kendilerine etkili hedefler koyabildiklerini, bu hedefleri başarmada kendilerine güvendiklerini ve yine bu hedefleri başarmak için biliş üstü stratejileri daha etkili kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler, öz-düzenleme becerilerinin süreçlerini oluşturmaktadırlar.

Öz-düzenleme konusunda başarılı olan bireyler, kendi öğrenme sürecini düzenleyebilme, kontrol edebilme, yaşamını organize edip sorumluluklarını yerine getirebilme gibi özelliklere sahiptir. Öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini yöneten ve girişimde bulunan bireylerdir. Öz-düzenleme becerisine sahip olan bireyler eğitim-öğretim ortamında bilgi ve beceri kazanma konusunda öğretmen, aile ya da farklı öğretim unsurlarına güvenmekten ziyade bu süreçleri kendi içlerinde yönetebilecek yetkinliğe sahip bireylerdir. Sahip oldukları bilgi ve becerinin farkında olmakla birlikte eğitimsel görevlere pozitif bakış açısıyla yaklaşırlar ve başarılı olabilmek için gereksinim duydukları bilgiyi arayıp bulmak için çaba sarf ederler (Zimmerman, 1990). Zimmerman (2002)'a göre, öz-düzenleme becerisi kişisel bir özellik değildir ve kişinin bu beceriyi kazanabilmesi için gerekli süreçler organize edilerek öz-düzenleme becerisi okul ortamında kazandırılabilir. Okullarda öğrencilere öz-düzenleme becerisinin kazandırılabilmesi amacıyla öğrencilerin öz-düzenleme seviyeleri tespit edilerek öğretim ortamı öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik düzenlenmelidir.

Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerileri kadar sosyal problem çözme becerilerinin de gelişmiş olması temas edeceği çocukların kendilerini model alacakları düşünülürse aslında ne kadar önemli olduğu fikri karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenecektir. Bu genel amaca ek olarak okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal problem çözme ve öz-düzenleme becerilerinin akademik başarı düzeyleri ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemini oluşturan araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul'daki yükseköğretim kurumları arasında devlet üniversitelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'da beş devlet üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenci bulunduğu saptanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu ise 2018–2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler arasından basit tesadüfi eleman örnekleme yoluyla belirlenen ve araştırmaya katılmayı kabul eden 216 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya

katılan öğretmen adaylarının 51'i 1. sınıf, 46'sı 2. sınıf, 60'ı 3. sınıf ve 59'u ise 4. sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerin 193'ü kız, 23'ü erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Problem Çözme Envanteri ve Öz-Düzenleme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçekler araştırmacılar tarafından gerekli izin alındıktan sonra araştırma kapsamında kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu cinsiyet, mezun olunan lise, yaş, kardeş sayısı, anne-babanın öğrenim durumu, kaçıncı sınıf olduğu ve genel akademik not ortalamasını öğrenmek amacıyla hazırlanan sekiz sorudan oluşmaktadır.

Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Form (SPÇE-KF): Araştırmada sosyal problem çözme becerileri ile ilgili verileri toplamak amacıyla D' Zurilla ve ark. (2002) tarafından geliştirilen ve Çekici (2009) tarafından Türkçe'ye çevrisi yapılan 25 maddelik Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu (Social Problem Solving Inventor-Short Form)' kullanılmıştır (Çekici, 2009). Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form (SPÇE-KF) toplam 25 madde ve her biri 5'er maddeden oluşan 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler probleme olumlu yönelim (POY), probleme olumsuz yönelim (POSY), rasyonel problem çözme (RPÇ), dikkatsiz/dürtüsel tarz (DDT), kaçınan tarz (KT) olarak adlandırılmaktadır. Maddeler 0 (hiç uygun değil) ile 4 (tamamen uygun) arasında olmak üzere beşli olarak derecelendirilmektedir. Her bir alt ölçeğe ait toplam puan elde edilebildiği gibi ölçekten genel toplam puan da elde edilebilmektedir. Ölçekten genel toplam puan elde edebilmek için özel bir formülün uygulanması gerekir; SPÇE-KF Genel Toplam Puan = POY + RPÇ + (20-POSY) + (20 – DDT) + (20 –KT) Böylece ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100 olmaktadır. Yüksek puan sosyal problem çözme becerisinin "iyi düzeyde olduğunu" göstermektedir. Alt ölçeklerden Probleme Olumlu Yönelim ve Rasyonel Problem Çözme sosyal problem çözmede "yapıcı (işlevsel) yaklaşım" ı; Probleme Olumsuz Yönelim, Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz ve Kaçınan Tarz ise "yapıcı olmayan (işlevsel olmayan) yaklaşım" ı temsil etmektedir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin üç hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayısı .85 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin her bir alt boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise RPCPOY .81, POSY .76, KT .74 ve DDT .61 olarak rapor edilmiştir (Çekici, 2009).

Öz-Düzenleme Ölçeği: 1999 yılında Brown, Miller ve Lawendowski tarafından geliştirilmiş olan Öz Düzenleme Ölçeği (Self Regulation Questionnaire) Aydın, Keskin ve Yel (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Öz Düzenleme Ölçeği; 5'li likert tipi "kesinlikle katılmıyorum (1)" ve "kesinlikle katılıyorum (5)" aralığında puanlanan bir ölçektir. Ölçek, öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme olmak üzere üç alt boyut ve toplam 51 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alfa (α) güvenirlik katsayısı değeri .87 olarak bulunmuştur. Öz Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucu elde edilen bulgular 51 maddelik ölçeğin Türkçe olarak geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir (Aydın, Keskin ve Yel, 2013).

Verilerin Toplaması ve Analizi

Veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, bahar döneminde toplanmıştır. Verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirmesinde yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik olarak Spearman korelasyon analizi, sınıf düzeyi ve genel akademik not ortalamaları değişkenleri için fark analizi olarak Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Tüm araştırmada istatistiksel önemlilik düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik Spearman korelasyon analizi sonuçları

Sosyal Problem Çözme Envanteri		**Öz-Düzenleme Ölçeği**			
		Öz-Pekiştirme	**Öz-İlerleme**	**Öz-Değerlendirme**	**Öz-Düzenleme Toplam**
Probleme Olumlu Yönelim	r	.478	-.400	-.220	.037
	p	.000*	.000*	.001*	.590
	n	216	216	216	216
Probleme Olumsuz Yönelim	r	-.236	,566	,213	.342
	p	.000*	.000*	,002*	.000*
	n	216	216	216	216
Rasyonel Problem Çözme	r	.556	-.350	-.135	.224
	p	.000*	.000*	,047*	.001*
	n	216	216	216	216
Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz	r	-.382	.550	.361	.172
	p	.000*	.000*	.000*	.011*
	n	216	216	216	216
Kaçınan Tarz	r	-.373	.680	.322	.287
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
	n	216	216	216	216
Sosyal Problem Çözme Toplam	r	.564	-.731	-.349	-.170
	p	.000*	.000*	.000*	.012*
	n	216	216	216	216

*p<.05

Tablo 1'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu'nun "Probleme Olumlu Yönelim" alt boyutu ile Öz-Düzenleme Ölçeği'nin "Öz-pekiştirme" (r=.478) alt boyutu ile pozitif yönlü, "Öz-ilerleme" (r=-.400) ve "Öz-değerlendirme" (r=-.220) alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (p<.05). Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu'nun "Probleme Olumsuz Yönelim" alt boyutu ile Öz-Düzenleme Ölçeği'nin "Öz-pekiştirme" (r=-.236) alt boyutu ile negatif yönlü, "Öz-ilerleme" (r=.566), "Öz-değerlendirme" (r=.213) alt boyutları ve toplam puanı (r=.342) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (p<.05). Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu'nun "Rasyonel Problem Çözme" alt boyutu ile Öz-Düzenleme Ölçeği'nin "Öz-ilerleme" (r=-.350) ve "Öz-değerlendirme" (r=-.135) alt boyutları ile arasında negatif yönlü, "Öz-pekiştirme" (r=.556) alt boyutu ve toplam puanı (r=.224) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (p<.05). Okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu'nun "Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz" alt boyutu ile Öz-Düzenleme Ölçeği'nin "Öz-pekiştirme" (r=-.382) alt boyutu ile negatif yönlü, "Öz-ilerleme" (r=.550), "Öz-değerlendirme" (r=.361) alt boyutları ve toplam puanı (r=.172) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (p<.05). Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu'nun "Kaçınan Tarz" alt boyutu ile Öz-Düzenleme Ölçeği'nin "Öz-pekiştirme" (r=-.373) alt boyutu ile negatif yönlü, "Öz-ilerleme" (r=.680), "Öz-değerlendirme" (r=.322) alt boyutları ve toplam puanı (r=.287) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (p<.05). Son olarak katılımcıların Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu'nun toplam puan ortalamaları ile Öz-Düzenleme Ölçeği'nin "Öz-pekiştirme" (r=.564) alt boyutu ile pozitif yönlü, "Öz-ilerleme" (r=-.731), "Öz-değerlendirme" (r=-.349) alt boyutları ve toplam puanı (r=-.170) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<.05). Tüm bunların yanı sıra Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu'nun "Probleme Olumlu Yönelim" alt boyutu ile Öz-Düzenleme Ölçeği'nin toplam puanı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p>.05).

Tablo 2. Öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Alt boyut	Gruplar	n	$\bar{x}_{sira}$	x^2	Sd	p
Probleme Olumlu Yönelim	1. sınıf	51	103,43	2,363	3	.501
	2. sınıf	46	105,80			
	3. sınıf	60	104,51			
	4. sınıf	59	119,04			
Probleme Olumsuz Yönelim	1. sınıf	51	116,10	1,125	3	.771
	2. sınıf	46	103,38			
	3. sınıf	60	106,83			
	4. sınıf	59	107,63			
Rasyonel Problem Çözme	1. sınıf	51	105,15	2,079	3	.556
	2. sınıf	46	107,40			
	3. sınıf	60	102,78			
	4. sınıf	59	118,08			
Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz	1. sınıf	51	106,05	3,286	3	.350
	2. sınıf	46	98,37			
	3. sınıf	60	107,18			
	4. sınıf	59	119,86			
Kaçınan Tarz	1. sınıf	51	113,08	.970	3	.808
	2. sınıf	46	102,00			
	3. sınıf	60	111,48			
	4. sınıf	59	106,58			
Sosyal Problem Çözme Toplam	1. sınıf	51	103,37	.540	3	.910
	2. sınıf	46	110,90			
	3. sınıf	60	108,17			
	4. sınıf	59	111,40			

*p<.05

Tablo 2'de çalışma grubundaki okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu'nun alt boyut ve toplam puan sıra ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarının sınıf düzeyi değişkeninin sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (p>.05).

Tablo 3. Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Alt boyut	Gruplar	n	$\bar{x}_{sira}$	x^2	Sd	p
Öz-Pekiştirme	1. sınıf	51	104,99	2,989	3	.393
	2. sınıf	46	101,25			
	3. sınıf	60	120,08			
	4. sınıf	59	105,41			
Öz-İlerleme	1. sınıf	51	107,60	1,014	3	.798
	2. sınıf	46	111,22			
	3. sınıf	60	102,44			
	4. sınıf	59	113,32			
Öz-Değerlendirme	1. sınıf	51	98,24	2,533	3	.469
	2. sınıf	46	106,47			
	3. sınıf	60	116,46			
	4. sınıf	59	110,86			
Öz-Düzenleme Toplam	1. sınıf	51	101,54	2,067	3	.559
	2. sınıf	46	102,14			
	3. sınıf	60	115,26			
	4. sınıf	59	112,60			

Tablo 3'te çalışma grubundaki okul öncesi öğretmen adaylarının Öz Düzenleme Ölçeği'nin alt boyut ve toplam puan sıra ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarının sınıf düzeyi değişkeninin sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (p>.05).

Tablo 4. Öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerilerinin genel akademik not ortalaması değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Alt boyut	Gruplar	n	$\bar{x}_{sira}$	x^2	Sd	p
Probleme Olumlu Yönelim	2,50 ve altı	44	105,32	2,115	3	.549
	2,51-3,00	75	102,07			
	3,01-3,50	84	113,88			
	3,51 ve üzeri	13	121,58			
Probleme Olumsuz Yönelim	2,50 ve altı	44	111,80	1,828	3	.609
	2,51-3,00	75	114,09			
	3,01-3,50	84	101,43			
	3,51 ve üzeri	13	110,81			
Rasyonel Problem Çözme	2,50 ve altı	44	115,77	,893	3	.827
	2,51-3,00	75	106,17			
	3,01-3,50	84	106,13			
	3,51 ve üzeri	13	112,69			
Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz	2,50 ve altı	44	92,53	3,672	3	.299
	2,51-3,00	75	111,54			
	3,01-3,50	84	113,47			
	3,51 ve üzeri	13	112,88			
Kaçınan Tarz	2,50 ve altı	44	106,30	1,199	3	.753
	2,51-3,00	75	107,87			
	3,01-3,50	84	112,57			
	3,51 ve üzeri	13	93,27			
Sosyal Problem Çözme Toplam	2,50 ve altı	44	114,06	1,259	3	.739
	2,51-3,00	75	102,91			
	3,01-3,50	84	109,10			
	3,51 ve üzeri	13	118,04			

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubundaki okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu'nun alt boyut ve toplam puan sıra ortalamalarının genel akademik not ortalamaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarının genel akademik not ortalamaları değişkeninin sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (p>.05).

Tablo 5. Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin genel akademik not ortalaması değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Alt boyut	Gruplar	n	$\bar{x}_{sira}$	x^2	Sd	p
Öz-Pekiştirme	2,50 ve altı	44	115,43	.958	3	.812
	2,51-3,00	75	108,95			
	3,01-3,50	84	104,18			
	3,51 ve üzeri	13	110,31			
Öz-İlerleme	2,50 ve altı	44	97,64	1,871	3	.600
	2,51-3,00	75	112,12			
	3,01-3,50	84	109,58			
	3,51 ve üzeri	13	117,38			
Öz-Değerlendirme	2,50 ve altı	44	97,43	6,494	3	.090
	2,51-3,00	75	122,93			
	3,01-3,50	84	102,94			
	3,51 ve üzeri	13	98,65			
Öz-Düzenleme Toplam	2,50 ve altı	44	100,64	1,792	3	.617
	2,51-3,00	75	115,45			
	3,01-3,50	84	105,96			
	3,51 ve üzeri	13	111,42			

Tablo 5'te çalışma grubundaki okul öncesi öğretmen adaylarının Öz Düzenleme Ölçeği'nin alt boyut ve toplam puan sıra ortalamalarının genel akademik not ortalamaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarının genel akademik not ortalamaları değişkeninin sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Tartışma

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal problem çözme ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bulguları özetlenmiş ve tartışılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formunun "Probleme Olumlu Yönelim", "Rasyonel Problem Çözme" alt boyutları ve ölçeğin toplam puan ortalamaları ile Öz-Düzenleme Ölçeğinin "Öz-pekiştirme" alt boyutu ile pozitif yönlü, "Öz-izleme" ve "Öz-değerlendirme" alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde "Probleme Olumsuz Yönelim", "Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz" ve "Kaçınan Tarz" alt boyutları ile Öz-Düzenleme Ölçeğinin "Öz-pekiştirme" alt boyutu ile negatif yönlü, "Öz-izleme", "Öz-değerlendirme" alt boyutları ve toplam puanı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Kanfer (1970) öz-izlemede, kişinin kendi davranışlarını gözlemlediğini, öz-değerlendirmede ise kendini değerlendirdiğini belirtmektedir. Brown (1998), öz-pekiştirmede kişinin daha çok sözlü ifadeleri ya da dışsal ödülleri bir motivasyon aracı olarak kullandığı ifade edilmektedir. Bu görüşe dayalı olarak, öğretmen adaylarının motivasyonlarının daha çok sözlü ifadelerle ya da dışsal ödüllerle arttırıldığı söylenebilir. Bu sebeple sözel ifadeler ve dışsal motivasyonla bağlı olduğu düşünülen öz-izleme ve öz-değerlendirme becerilerinin içsel bir motivasyon kaynağı gerektiren sosyal problem çözme becerileri ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğu varsayılmaktadır. Ancak araştırmada probleme olumlu yönelim, rasyonel problem çözme ve sosyal problem çözme beceri toplam puanları ile öz pekiştirme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adayları ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda da problem çözme başarısı ile öz-düzenleme arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu (Kramarski ve Revach, 2009; Yimer ve Ellerton, 2006) tespit edilmiştir. Pintrich (2004) öz düzenleme sürecinin merkezinde problem çözme olduğunu; Butler (2002) öz düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin problem çözme yollarını etkili bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular araştırma sonucunu da destekler niteliktedir.

Marchis (2012), yaptığı çalışmada öz düzenleme ve problem çözme becerisini birlikte kullanan bir öğretmenin öğrencilerin öğrenmek için daha fazla motive olduklarını ve performanslarının diğer öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öz-düzenleme becerileri her kademede olduğu gibi yükseköğretimde de önemli ve desteklenmesi gereken bir beceridir. Hem öğrenim sürecinde hem de mezuniyet sonrasında başarının sağlanması için bireylerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan üniversite öğrencileri; karmaşık olaylarla baş etme, problemi çözme, özgüven ve öz-saygı, ilgi ve yeteneklerine olan yüksek farkındalık gibi becerileri de beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Bu nedenle öz düzenleme becerisi, üniversite öğrencilerinin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilediği düşünülmektedir (Paris ve Paris, 2001; Agrawal ve diğ., 2012). Öz düzenleme aşamalarının gelişebilmesi için ise kişisel seçim ve bireyin öğrenmesi üzerinde kendi kontrolün olması gerektiğinden öz düzenlemenin öğrencilerin ders başarılarını yordama da güçlü bir değişken olduğu ve öz düzenlemesi yüksek öğrencilerin daha başarılı olduğu bulunmuştur (Karakaş, 2009). Bu araştırmada bu nedenle öz düzenleme ve öz düzenleme becerileri yüksek olan bireylerin problem çözme yollarının da desteklendiği (Butler, 2002) düşünüldüğünde akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının Öz-Düzenleme Ölçeği'nin alt boyut ve toplam puan ortalamaları ile Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Forumu'nun alt boyut ve toplam puan sıra ortalamalarının genel akademik not ortalamaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Son yıllarda Türkiye'de öğretmen adaylarının öz-düzenleme öğrenme stratejilerini (Yavuzarslan, 2017), bilişüstü öz düzenleme stratejilerini (Esit, 2016), öz-düzenleme yaklaşımlarının çalışma becerileri ve akademik başarılarına etkisini (Çolakoğlu, 2016), öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkiyi (Yılmaz, 2016) ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini (Demirel, Erdoğan ve Aydın, 2014) inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanılmıştır. Ancak araştırma bulguları incelendiğinde öz-düzenleme becerilerinin akademik ortalaması ile ilişkisi farklılık göstermektedir.

Araştırmada bir diğer değişken olan sınıf düzeyi değişkeninin öz-düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde Öz-Düzenleme Ölçeğinin alt boyut ve toplam puan ortalamaları ile Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Forumu'nun alt boyut ve toplam puan sıra ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ocak ve Eğmir (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeyleri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun tersi olarak Dündar (2009), Tümyaka, Aybek ve Aldağ (2009), Küçükkaragöz,Deniş ve Karataş. (2009), Genç ve Kalafat (2010), Polat ve Tümkaya (2010) ve Yavuz, Arslan ve Gülten (2010) de sınıf düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin daha iyi düzeye ulaştığı sonucuna varmışlardır. Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği araştırmalarda da Çelik-Ercoşkun ve Köse (2014) tarafından yapılan araştırmada 4. sınıf öğretmen adaylarının 1. sınıf öğretmen adaylarına göre planlama ve amaç belirlemede daha başarılı olurken; 1. sınıf öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine daha fazla yaklaşmış olmalarına rağmen öğrenmede dışa daha bağımlı hale geldikleri belirtilmiştir. Güler (2015) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeyleri sınıf düzeyleri açısından anlamlı derecede farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Sağırlı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010) tarafından yapılan araştırmada da üniversitede öğrenim gören 1.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında 1. sınıflar lehine öz-düzenleme becerileri arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Ancak bu sonuçlar araştırma bulgusunu desteklememektedir.

Tüm sonuçlardan yola çıkılarak araştırmacı ve eğitimcilere yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Üniversitelerin bünyesinde bulunan rehberlik merkezleri tarafından öğrencilere sosyal problem çözmeyle ilgili rehberlik çalışmaları yapılabilir, böylelikle öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik farkındalık ve sorumluluklarını arttırmak için bilimsel kongre, konferans ve sempozyumlara katılmaları teşvik edilebilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının sosyal problem çözme ve öz-düzenleme becerileri ile ilgili araştırma yapmaları konusunda cesaretlendirilebilir.

- Birinci sınıf öğrencilerinin çoğunun ergenlik döneminden yeni çıktıkları düşünüldüğünde, üst sınıflarla daha sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri açısından karşılıklı destek olmaları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarına kariyer planlama konusunda eğitim verilebilir.
- Farklı alan ve bölümlerde bu çalışma tekrar yapılabilir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde sosyal problem çözme ve öz-düzenleme ile ilgili araştırmalar düzenlenebilir.
- Farklı değişkenler belirlenerek araştırmalar çeşitlendirilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenliği programındaki her sınıf düzeyinden öğrencilerin bir araya gelerek ekipler oluşturmaları ve sosyal problem çözmeye yönelik araştırma yapmaları, dönemlik ya da yıllık projeler hazırlamaları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarına, öğrenme sürecinde kendilerinin daha aktif olabilecekleri ortamlar yaratılabilir.
- Ayrıca öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak araştırma ödevleri ve projelere daha sık yer verilmesi önemlidir.

Kaynakça

Altun, M. (2002). *İlköğretim İkinci Kademede Matematik Öğretimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Aydın, S. ve Demir, T. (2014). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme.* 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, S., Özer Keskin, M. ve Yel, M. (2013). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 24-33.

Berkant, H. G. ve Eren, İ. (2013). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science, 6*(3), 1021-1041.

Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. 2. Baskı. (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Brown, J. M. (1998). Self-regulation and the addictive behaviors. In: Miller WR, Heather N, editors. *Treating Addictive Behaviors,* (pp. 61–73), Second Edition. New York: Plenum Press.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ.D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory Into Prcatice*, *4*(2), 81-92. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_4

Chika E.N., Obodo, A.C. & Okafor, G. (2015). Effect of self-regulated learning approach on junior secondary school students' achievement in basic science. *Journal of Education of Practice, 6*(5), 45-52.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 3(28), 95-111.

Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çekici, F. ve Güçray, S. (2012). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 103-128.

Çelik Ercoşkun, N. ve Köse, E. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 413-428.

Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

Çetin, E. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(5), 1-11.

Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Motivation and self-arrangements skills of primary school students` into mathematics lesson. *An International Journal Social Science and Humanities, 28*, 152-159.

Çolakoğlu, Ö. M. (2016). *Öğretmen adaylarının öz-düzenleme yaklaşımlarının çalışma becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, M., Erdoğan, Ö. ve Aydın, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4*(8), 69-84.

Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2015). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta-analysis. *Educational Psychology Review* (in press).

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dereli, E. (2018). Effect of creative drama and creative drama-based personnel relations education program on the teacher candidates' communication and social problem solving skills. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(3), 95-119.

Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24*(2), 139-150.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla ve L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11-27). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Esit, M. (2016). *Öğretmen adaylarının bilişsel ve biliş üstü öz-düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(6).

Genç, M. (2012). Öğretmenlerin çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 77-88.

Genç, S. Z. ve Kalafat T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 3*(2), 135-147.

Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues, and speculation. In: Neuringer C, Michael JL (editors*). Behavior modification in clinical psychology* (pp. 178–220). New York: Appleton-Century-Crofts

Karakaş, N. (2009). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersi değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri, bilişsel strateji kullanımları ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kramarski, B. & Revach, T. (2009). The challenge of self-regulated learning in mathematics teachers' Professional training. *Educational Studies in Mathematics. 72,* 379-399.

Kramarski, B. ve Mevarevach, Z. (2014). *Educational Research and Innovation Critical Maths for Innovative Societies: The Role of Metacognitive Pedogogies.* OECD. DOI: https://dx.doi.org/10.1787 /9789264223561en

Kramarski, B., Weisse, I. & Minsker, I.K. (2010). How can self-regulated learning support the problem solving of third-grade students with mathematics anxiety?. *ZDM Mathematics Education, 42,*179-193.

Küçükkaragöz H., Deniş H., Ersoy E. ve Karataş E. (2009). İlköğretim matematik, fen bilgisi ve türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *The First International Congress of Educational Research,* Çanakkale.

Marchis, L. (2012). Self-regulated learning and mathematical problem solving. *The New Educational Review,* 27(1), 195-208.

Miller, M. ve Nunn, G. D. (2001). Using group discussion to improve social problem solving and learning. *Education, 121*(3), 470-475.

Nezu, A. M., Nezu, C. M. ve D'Zurilla, T. (2006). *Solving life's problems: A 5-step guide to enhanced well-being*. NewYork: Springer Publishing.

Ocak, G. ve Eğmir, E. (2014). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi 2*(1), 27-45.

Ocak, G., Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 369-387.

Özğül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi uşak ili örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Pamuk, S. ve Elmas, R. (2015). Üst-bilişsel öz-düzenlemenin, öz-yeterlik ve hedef yönelimi ile açıklanması: Afyon ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 175-189.

Paris, G. S. & Paris, H. A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89-101.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekarts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-495). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16,* 385-407. http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x.

Polat, R. H. ve Tümkaya, S. (2010). An investigation of the students of primary school problem solving abilities depending on need for cognition. *Elementary Education Online, 9*(1), 346-360.

Rizemberg, R. ve Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted student. *Roeper Review, 15*(1), 98-101.

Sağırlı, M., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 587-596.

Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Tezel Şahin, F. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science, 3*(4), 425-438.

Turan, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleri ile yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki açıklayıcı ilişkiler örüntüsü.* Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tümkaya S., Aybek, B. ve Aldağ, H. (2009). Üniversite araştırması öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve algılanan problem çözme becerileri. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi, 36,* 57-74.

Wolters, CA. & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning, 10*(3), 293-311.

Yavuz, G., Arslan, Ç. ve Gülten, D.C. (2010). The perceived problem solving skills of primary mathematics and primary social sciences prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences. 2*, 1630-1635, Available online at www.sciencedirect.com

Yavuzarslan, M. (2017). *Investigation of computer and instructional Technologies students' self-regulated learning strategies.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla

Yimer, A. & Ellerton, N. F. (2006). Cognitive and metacognitive aspects of mathematical problem solving: an emerging model. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen, & M. Chinnappan (Eds.), *Identities, Cultures, and Learning Spaces* (pp. 575–582). Adelaide, Australia: Mathematics Education research Group of Australasia.

Zee, M. & de Bree, E. (2016). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: The role of student-teacher relationships in middle childhood. *European Journal of Developmental Psychology, 10,* 1-16.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91.

Zimmerman, B. J., Bonner, S. ve Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B.J.(1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview, *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

Kaygı Yolculuğu: Psikodramanın Psikoloji Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerine Etkisi

(Effect of Psychodrama Program on Anxiety Levels of University Students)

Duygu KANDEMİRCİ-BAYIZ [a1], Nalan KALKAN-OĞUZHANOĞLU [b]

(a) Ege Üniversitesi, Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı, Psikolojik Danışmanlık Birimi, İzmir

(b) Pamukkale Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ABD, Denizli

Özet

Bu araştırma, Psikodrama grup çalışmasının psikoloji bölümü öğrencilerinin kaygı ile baş etme becerilerinde farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kaygıya ek olarak depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite düzeyleri üzerine de etkisi incelenmiştir. Ege Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada, deney grubunda 14 ve kontrol grubunda 14 olmak üzere toplam 28 katılımcı yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler ile 16 oturum süren bir Psikodrama yaşantı grubu yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki katılımcılara çalışmanın öncesinde ve sonrasında Kısa Semptom Envanteri ve Beck Anksiyete Envanteri uygulanmıştır. Psikodrama grup çalışmasının etkililiğini belirlemek için parametrik hipotez testlerinden, eşleştirilmiş gruplar t-testi ve bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 22.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin anksiyete, depresyon, olumsuz benlik ve hostilite düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşüş gösterdiği, bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının somatizasyon puanları açısından farklılaşmadığı görülmüştür. 16 oturumluk sürecin analizinde, üyelerin psikodrama yoluyla spontanlıklarını keşfederek çeşitli alanlardaki kaygılarıyla baş etmeyi deneyimledikleri, bunu yaparken yakın çevreleriyle yaşadıkları çatışmaları grup sürecine aktararak farkındalık düzeylerini arttırdıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Psikoloji, Öğrenci, Psikodrama, Kaygı, Spontanite.

Abstract

This study was realized to examine the effectiveness of psychodrama group work on the coping skills of psychology students with anxiety. Depression, negative self, somatization and hostility degrees of the participants were also examined. 28 psychology students from Ege University participated in the research, 14 of which were in the experimental group and the other 14 in control group. A 16 week long Psychodrama group was carried out with the experimental group participants. All experiment and control group participants took the Brief Symptom Inventory and Beck Anxiety Inventory as pre-post test. Data was analysed with paired groups t-test and independent groups t-test, using SPSS 22.0 software package. The decrease in the anxiety, depression, negative self and hostility degrees of experiment group students were found significant, however, there was no significant difference in the somatization subscale. The analysis of the 16 sessions revealed that with psychodrama the participants experienced coping with anxiety by discovering their spontaneity and that their level of awareness increased by transferring their intrapersonal conflicts to the group process.

Keywords: Psychology, Student, Psychodrama, Anxiety, Spontaneity.

Giriş

Kaygı, diğer tüm duygular gibi, kişinin yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlamaktadır. Bireyin, tehlike sinyalleri karşısında uygun tepkiler vermesinin yoludur (Reilly, Sokol ve Butler, 1999). Yerkes ve Dodson (1908), makul düzeyde kaygı uyarıcı etkisi nedeniyle bireyi motive ederken kaygının yüksek ya da düşük uçlara yaklaşması motivasyon ve performansı zayıflatmaktadır demişlerdi. Kaygı, kişinin mesleki ve ailevi yaşantısını zorlamaya başlamışsa, gün içinde işlevselliğin bozulmasına neden oluyorsa, birey kaygısıyla baş etmekte zorlanıyorsa ve bu durum en az 6 aydır sürüyorsa kaygı bozukluğuna ilişkin tanıları düşündürebilmektedir.

[1] Duygu Kandemirci Bayız: Ege Üniversitesi, Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı, Psikolojik Danışmanlık Birimi. E-mail: duygukandemirci@gmail.com

Psikoloji öğrencisi olmak, hem üniversite çağında olmayı hem de psikolog olma yolunda atılan en önemli adımları temsil etmektedir. Beliren yetişkinlik olarak adlandırılan 18-25 yaş arası dönemin temel özelliklerini Arnett (2004), kimlik arayışı, istikrarsızlık, kendine odaklanma, arada kalmışlık hisleri ile tanımlamaktadır. Bununla birlikte bu ayrıcalıklı dönemde birey, yaşamın birçok alanında yeni deneyimlere açık ve yaşamı yönlendirmek konusunda bolca seçeneğe sahip görünmektedir (Doğan ve Cebioğlu, 2011). Bu yaş döneminde bulunan psikoloji bölümü öğrencileri, yaş dönemlerinin getirdiği avantaj ve dezavantajları deneyimleyerek yetişkinliğe doğru ilk adımlarını atarken aynı zamanda hazırlanmakta oldukları mesleğin gerektirdiği bir süreçten de geçmektedirler. Psikolog olmak, insan zihni ve davranışlarına ilişkin akademik bilginin yanı sıra öz farkındalığın ve sorun çözme becerilerinin kullanılabilmesine dayanmaktadır. Gerek bireysel gerek grup uygulamalarında terapistin performansına dayalı olarak niteliği değişen terapi süreci de bu açıdan, henüz eğitim sürecindeki bir psikolog adayı için az ya da çok kaygıyı barındırmaktadır.

Bu mesleki kaygının yanı sıra, psikolog adayının kendi yaşantısından getirdiği kaygılarının da lisans eğitimi sırasında ele alınması, eğitimin niteliğinin ve dolayısıyla psikolog adayının hazır oluşunun sağlanmasının oldukça işlevsel bir yoludur. Yaşantıya dayalı bir yaklaşım olan Psikodrama grup çalışması farkındalık ve kaygı ile başetme açısından etkili bir araç olabilir. Benzer şekilde, terapistliğe hazırlık sürecinde önce "danışan koltuğunda olmayı" deneyimlemek bir ruh sağlığı çalışanı için temel bir gerekliliktir (Kocaayan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2018).

Psikodrama, Moreno (1978) tarafından "bireyin çeşitli yaşam durumlarındaki gerçeklerinin drama yöntemleri ile araştırılması" olarak tanımlanmıştır. Psikodramanın kaynağında insana dair üç temel özellik bulunmaktadır. Bunlar: Eylem, yaratıcılık ve spontanlıktır. İnsan, yaşamını nitelikli bir biçimde sürdürebilmek için yeterli ve uygun düzeyde eylem içinde bulunmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu eylemlilik, yaratıcılıkla ve bu yaratıcılığın ortaya çıkarılmasına olanak sağlayan spontanlık (duruma uygun anlık tepkiler verebilme kapasitesi) sayesinde gerçekleştirilir. Psikodrama sahnesinde insanlar spontan olmayı öğrenebilirler ve böylece yaratıcı eylemler sergileyebilirler (Dökmen, 1995).

Psikodramada kendi yaşantısını odak noktasına koyarak canlandıran kişi, başoyuncu (protagonist); canlandırmanın geçtiği mekan, sahne; oyun sırasında baş oyuncu ile ilişki içinde bulunan diğerlerinin rollerini üstlenen kişiler, yardımcı ego olarak ifade edilir. En sık kullanılan tekniklerden bazıları rol değiştirme, eşleme, yeniden oynama ve boş sandalyedir (Schützenberger-Ancelin 1979; akt. Kalkan Oğuzhanoğlu ve Özdel, 2005).

Bir psikodrama oturumu ısınma, eylem ve paylaşım olmak üzere üç temel aşamadan oluşmaktadır. Isınma aşaması, yaratıcılığı ve grup bütünlüğünü ortaya çıkaran bir iklim sağlar. Grup içinde oluşan güven ortamı grup içi etkileşimi başlatır ve grubun koruyuculuğu spontanlığa zemin hazırlar. Bu ortam içerisinde çeşitli ısınma yöntemleri yoluyla bazı temalar ön plana çıkar ve grup içinden bir üye başoyuncu olarak kabullenilir. Eylem aşamasında başoyuncu, çeşitli teknikler yoluyla sahnede yardımcı egoların da katıldığı oyununu canlandırır. Grup katarsisi ve bütünleşmeyi sağlayan paylaşım aşamasıyla birlikte süreç tamamlanır (Karp, Holmes ve Bradshaw Tauvon, 1998).

Kaygı ve spontanlık arasındaki ilişki Psikodrama yaklaşımında oldukça kritiktir. Moreno (1978), diyalektik açıdan başlangıç noktasının kaygı değil spontanite olduğuna işaret etmektedir. Anlık duruma verilen tepki uygun ve yeterliyse, spontanitenin varlığından söz edebiliriz. Bu durumda kaygı azalır ve yok olur. Spontanitenin azalmasıyla kaygı düzeyi artar. Spontanitenin tamamen kaybedilmesi durumunda ise kaygı en üst düzeyine yükselerek panik noktasına ulaşır.

Literatürde, psikodrama yaklaşımının kaygı temelinde uygulandığı çeşitli araştırmalar (Dorothea, 2016; Göveç ve Başgül, 2017; Okutucu Karaman, 2018; Seyfe Şen, 2007; Ünder, 2006) bulunmakla birlikte, eldeki araştırmanın psikoloji bölümü öğrencilerini merkeze alması gelecekte alanda çalışacak psikolog adaylarının kendi kaygıları ile baş etme becerilerini geliştirebilmeleri açısından önemli görülmektedir.

Ülkemizde psikoloji eğitiminin en büyük eksikliklerinden birinin, öğrencilere mesleki yetkinlik verilmeden önce kendileriyle çalışma şansı bulamayışları olduğu gerçeği doğrultusunda bu araştırmanın ana amacı, psikodrama yaklaşımının psikoloji bölümü öğrencilerinin kaygı ile baş etme

becerilerinde farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelenmesidir. Araştırmanın ikincil amacı ise, ruh sağlığı alanında çalışacak olan psikoloji bölümü öğrencilerinin kendilerinde kaygı yaratan geçmiş yaşantılarını ve bu yaşantılardan kaynaklanan uygun olmayan tepkilerini keşfederek bunları daha işlevsel davranış kalıplarıyla değiştirebilmelerinin sağlanmasıdır. Bu amaçlar çerçevesinde psikoloji bölümü öğrencileri ile yapılacak olan psikodrama uygulamasının etkili olup olmadığı, güvenilirliği ve geçerliliği kanıtlanmış olan ölçüm araçlarıyla sınanacaktır.

Yöntem

Çalışma grubu

Bu araştırmanın örneklemini, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın planlama aşamasında Ege Üniversitesi Psikoloji Bölümü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilere grup uygulaması ile ilgili duyurular duvar ilanları ve sosyal medya aracılığıyla yapılmıştır Grupta yer almak isteyen öğrencilerle yüz yüze görüşülmüş ve süreç aktarılmıştır. Kaygı düzeyi, grup yaşantısına uygunluk ve devamlılık açılarından değerlendirme yapılmış, uygun olanlardan gönüllü olan 18 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Ancak gruba 15 kişi başlamıştır. Kontrol grubu ilanla ve aynı bölüm öğrencilerinden gönüllülük esasına göre sayı, yaş, cinsiyet ve sınıf benzerliği gözetilerek oluşturulmuştur. Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurulu'na başvurularak araştırma için onay alınmıştır (Karar no: 18-10.2T/8, tarih: 28.09.2018).

15 öğrenciden biri üçüncü oturumdan sonra gruba devam etmediği için araştırma dışı bırakılmıştır ve grup 14 öğrenciyle tamamlanmıştır. Bu 14 öğrenciden 12'si kadın, 2'si erkektir.

Araştırma deseni

Bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen temel alınmıştır. Bu desenin kullanılmasının amacı, deney ve kontrol gruplarının deney öncesi benzer olup olmadığının belirlenmesi; böylece seçkisiz atama ile iki denk grup oluşup oluşmadığının anlaşılabilmesidir. Özellikle her bir grupta 30'dan az katılımcının bulunduğu araştırmalarda bu denklik önem taşımaktadır Bu desende araştırma öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test uygulaması yapılmış, ardından yalnızca deney grubu öğrencileri 16 oturumluk psikodrama yaşantısından geçmiş ve bu uygulama tamamlandığında hem deney hem de kontrol grubuna son test uygulaması yapılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Veri toplama araçları

Grup yaşantısı için başvuruda bulunan gönüllü öğrencilerin gruba uygunluk ve devam edebilme bilgilerinin alınabilmesi amacıyla bir Ön görüşme Formu kullanılmıştır. Grup yaşantısına katılan öğrencilere ve kontrol grubundaki öğrencilere Kısa Semptom Envanteri (KSE) ve Beck Anksiyete Envanteri (BAE), grubun başlangıcı ve bitiminde uygulanmıştır.

Ön görüşme Formu

Ege Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı'nda 2008 yılında geliştirilmiş olan bu kapsamlı form ikişer sayfadan oluşan iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcı tarafından doldurulmakta, sonrasında ikinci kısmı ise araştırmacı katılımcı ile birebir görüşerek doldurmaktadır.

Formun ilk bölümünde cinsiyet, yaş, sınıf, aile üyelerine ilişkin bilgiler, sağlık ile ilgili bilgiler ve katılımcının grup yaşantısına katılmak isteme nedenlerine ilişkin bir kısım yer almaktadır.

İkinci bölümde ise katılımcının kişisel özelliklerine, aile yaşamına, sosyal ve duygusal ilişkilerine, psikolojik yardım alma geçmişine ve sorunlarıyla baş etme biçimlerine ilişkin bilgiler görüşme yoluyla alınmaktadır.

Kısa Semptom Envanteri (KSE)

Derogatis (1992) tarafından psikiyatrik belirti tarama aracı olarak geliştirilmiş, 53 maddeden oluşan ve SCL-90 olarak bilinen 90 maddelik Semptom Belirleme Listesi'nin kısaltılmış bir formudur.

Envanterin Türk gençleri için uyarlama çalışması Şahin ve Durak (1994) tarafından yapılmıştır. Ölçekte yer alan 53 maddenin her biri, sıkıntıların şiddetine göre, "hiç yok = 0" ile "çok fazla var = 4" arasında değişmektedir ve depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite olmak üzere, beş faktör belirlenmiştir. KSE'nin yetişkin örnekleminden elde edilen iç tutarlılık katsayıları, .75 ile .87; ergen örnekleminden elde edilen iç tutarlılık katsayıları ise .70 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, psikolojik belirtilerin sıklığına ya da yoğunluğuna işaret etmektedir.

Beck Anksiyete Envanteri (BAE)

Beck, Epstein, Brown ve Steer (1988) tarafından geliştirilen Beck Anksiyete Envanteri kişinin yaşadığı anksiyete belirtilerinin sıklığını ölçmek üzere hazırlanmıştır. Ölçekte 21 madde bulunmaktadır. Her bir madde için "Hiç = 0", "Hafif derecede = 1", "Orta derecede = 2" ve "Ciddi derecede = 3" seçenekleri işaretlenebilir. Ölçek toplam puanı, her bir maddeden alınan puanın toplanmasıyla elde edilir. Alınabilecek toplam puan 0 ile 63 arasında değişmektedir. Toplam puanın yüksekliği kişinin yaşadığı anksiyetenin şiddetini göstermektedir.

Ölçekten elde edilen toplam puanlar 0-13 arasında minimal, 14-19 arası hafif, 20-28 arası orta ve 29-63 arası ağır düzey olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması Ulusoy, Şahin ve Erkmen (1993) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada envanterin test-tekrar test güvenirliğinin 0.65 ile 0.73 arasında olduğu, iki yarım test güvenirlik katsayısının ise 0.74 olduğu bulunmuştur.

İşlem

16 oturum sürdürülen bu çalışma, rol kuramı üzerine temellenen psikodrama grup çalışması teknikleri (eşleme, rol değiştirme, role girme, aynalama gibi) ile yürütülmüştür. Araştırmanın birinci yazarı grubun yöneticiliğini üstlenmiştir. Grup süreci, 3'er saat süren 16 oturumdan oluşmuştur. Her bir oturuma başlanırken bir önceki oturumdan aktarılanlar, üyelerin önceki oturum sonrasındaki duyguları, oturumun hafta içindeki yaşantılarına herhangi bir yansımasının olup olmadığı sorularak tüm üyelerden geribildirim alınmıştır. İlk oturumlarda grup bütünlüğü, kaygı kavramına ilişkin algılar ve yaşantıların araştırılması ile role girme, rol esnekliğini sağlama becerilerini kazandırmayı amaçlayan grup oyunları planlanmıştır. İlerleyen aşamalarda, ısınan üyelerin gruba getirdikleri ihtiyaçlar doğrultusunda protagonist oyunları (kişiyi merkeze alan bireysel soruna odaklı) oynanmıştır. Her oturum, üyelerden rol ve yaşantı geribildirimlerinin alınması ve yöneticilerin süreci özetlemesiyle sonlandırılmıştır. Çalışmanın yapıldığı süreçte hem yönetici hem de yardımcı yönetici Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü'nde tez aşamasında bulunmaktadır. Yönetici klinik psikoloji alanından uzmanlık, psikolojik danışma ve rehberlik alanından doktora derecesi almıştır. Yardımcı yönetici sosyal hizmet uzmanıdır. Her oturumdan sonra grup süreci paylaşılmış, yaşananlar ayrıntılı biçimde yazılmış ve süpervizyon için tez danışmanıyla paylaşılarak geri bildirim alınmıştır. Üniversitede öğretim üyesi, psikiyatrist ve psikodrama eğitmeni olan tez danışmanı aynı zamanda bu çalışmanın ikinci yazarıdır.

Verilerin analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Programme for Social Science) for Windows 22.0 paket programı kullanılmıştır. Grup çalışmasının etkililiğini hesaplamak amacıyla eşleştirilmiş gruplar t-testi ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Sunulan analizlerin değerlendirilmesinde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Nicel bulgular

Eldeki veri setinde örneklemin küçük ($N < 30$) olması nedeniyle, deney ve kontrol gruplarının verilerinin parametrik analizlere uygunluğunun anlaşılabilmesi amacıyla verinin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bu analizlerde araştırmanın örnekleminin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi için basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Alan yazında,

eşleştirilmiş fark testleri için iki puanın (bu çalışma için ön test ve son test puanları) farkının baz alınarak incelenmesi önerilmektedir. İki puan arasındaki fark alınarak oluşturulan yeni değişkenin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında değerler almasının parametrik testlerin uygulanabilmesi için kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Field, 2009; George ve Mallery, 2010). Buna göre hem Kısa Semptom Envanteri alt ölçekleri hem de Beck Anksiyete Envanteri için basıklık ve çarpıklık katsayılarının parametrik analizler için uygun olduğu görülmüştür. Yalnızca hostilite basıklık puanında ılımlı bir yükselme görülmektedir. Ölçek toplam puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin fark testi analizlerinden elde edilen puanlar tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1: Ölçek toplam puan ve boyutlarına ilişkin fark testi analizleri.

Boyut	***N***	***Min.***	***Max.***	***X***	***SS***	***Çarpıklık***	***Basıklık***
KSEank	28	-18	18	.43	8.68	.10	-.13
KSEdep	28	-10	23	1.79	8.55	.89	.04
KSEob	28	-22	17	.32	8.04	-.64	1.53
KSEsom	28	-8	9	.43	3.98	.17	-.15
KSEhost	28	-16	16	.48	5.53	-.10	3.72
BAE	28	-20	22	-.39	9.44	.38	.42

KSEank.: Kısa Semptom Envanteri anksiyete, KSEdep: Kısa Semptom Envanteri depresyon, KSEob: Kısa Semptom Envanteri olumsuz benlik, KSEsom: Kısa Semptom Envanteri somatizasyon, KSEhost: Kısa Semptom Envanteri hostilite, BAE: Beck Anksiyete Envanteri.

Bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında uygulama öncesindeki ölçümler açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (p >.05). Buna göre deney ve kontrol grubuna ait başlangıç puanlarının denk olduğu söylenebilir. Ön analiz sonuçları tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılması

Değişken	**Grup**	**N**	**X**	**ss**	**t**	**Sig.**
KSEank.	Deney	14	10.21	6.14	-.896	p>.05
	Kontrol	14	12.43	6.91		
KSEdep	Deney	14	14.92	8.81	-1.542	p>.05
	Kontrol	14	19.93	8.38		
KSEob	Deney	14	11.64	6.49	-.364	p>.05
	Kontrol	14	12.57	7.01		
KSEsom	Deney	14	6.14	3.44	.826	p>.05
	Kontrol	14	4.86	4.70		
KSEhost	Deney	14	6.28	3.83	-.942	p>.05
	Kontrol	14	7.61	3.60		
BAE	Deney	14	12.71	7.78	-.554	p>.05
	Kontrol	14	14.57	9.83		

Öğrencilerin puanlarına ilişkin bulgular

Deney ve kontrol gruplarının KSE ve Beck Anksiyete Ölçeği puanlarının grup içi ve gruplar arası değerlendirmesi kapsamında ilk aşamada eşleştirilmiş gruplar t testi ile grup içi farklar, ikinci aşamada ise bağımsız gruplar için t-testi uygulanarak gruplar arası farklar incelenmiştir.

Eşleştirilmiş gruplar t-testinden elde edilen bulgular, hem deney grubu hem de kontrol grubu için grup içi farkların anlamlı olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Deney grubu öğrencilerinin grup içi puanları tablo 3'te, kontrol grubu öğrencilerinin grup içi puanları ise tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3: Deney grubu ön test ve son test puanları arasındaki farklı belirlemek üzere yapılan Eşleştirilmiş gruplar t testi sonuçları

Değişken	Ölçüm	X	ss	t	df
KSE Anksiyete	Ön test	10.21	6.14	1.37	13
	Son test	6.86	7.17		
KSE Depresyon	Ön test	14.92	8.81	1.64	13
	Son test	10.21	6.14		
KSE Olumsuz Benlik	Ön test	11.64	6.49	1.60	13
	Son test	8.07	6.28		
KSE Somatizasyon	Ön test	6.14	3.44	1.44	13
	Son test	4.35	4.69		
KSE Hostilite	Ön test	6.28	3.83	1.82	13
	Son test	3.64	3.00		
Beck Ank. Env.	Ön test	12.71	7.78	.27	13
	Son test	11.86	9.84		

$p > .05$

Tablo 4: Kontrol grubu ön test ve son test puanları arasındaki farklı belirlemek üzere yapılan Eşleştirilmiş gruplar t testi sonuçlar

Değişken	Ölçüm	X	ss	t	df
KSE Anksiyete	Ön test	12.43	6.91	-1.33	13
	Son test	14.93	9.73		
KSE Depresyon	Ön test	19.93	8.38	-.977	13
	Son test	21.06	9.95		
KSE Olumsuz Benlik	Ön test	12.57	7.01	-1.69	13
	Son test	15.50	11.00		
KSE Somatizasyon	Ön test	4.86	4.70	-1.29	13
	Son test	5.78	4.26		
KSE Hostilite	Ön test	7.61	3.60	-1.29	13
	Son test	9.28	5.51		
Beck Anksiyete Envanteri	Ön test	14.57	9.83	-.92	13
	Son test	16.21	10.60		

$p > .05$

Gruplar arası farkların incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından KSE anksiyete [t(26) = -2.50, $p < .05$], KSE depresyon [t(26)= -3.47, $p < .05$], KSE olumsuz benlik [t= -2.19, $p < .05$] ve KSE hostilite [t= -3.36, $p < .05$] alt ölçeklerinde anlamlı düzeyde düşüş gösterdiği, bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının KSE somatizasyon [t(26)= -.846, $p >.05$] ve Beck Anksiyete Envanteri [t(26) = -1.127, $p > .05$] puanları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Analizlerden elde edilen ön test ve son test puanları tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 5: Deney ve kontrol grubu son test puanları arasındaki farklı belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlar

Değişken	Grup	N	Son-test X	t	p
KSE Anksiyete	Deney	14	6.86	-2.498	*.019*
	Kontrol	14	14.93		
KSE Depresyon	Deney	14	10.21	-3.470	*.002*
	Kontrol	14	21.06		
KSE Olumsuz Benlik	Deney	14	8.07	-2.194	*.037*
	Kontrol	14	15.50		
KSE Somatizasyon	Deney	14	4.35	-.846	*.678*
	Kontrol	14	5.78		
KSE Hostilite	Deney	14	3.64	-3.364	*.002*
	Kontrol	14	9.28		
Beck Anksiyete	Deney	14	11.86	-1.127	*.270*
	Kontrol	14	16.21		

Grup sürecinin analizi

İlk oturumlarda grup bütünlüğünün sağlanmasını, kaygı kavramına ilişkin üyelerin algılarını ve yaşantılarını araştırmalarını ve role girme, rol esnekliğini sağlama becerilerini kazandırmayı amaçlayan grup oyunları oynanmıştır. İlerleyen aşamalarda, üyelerin gruba getirdikleri ihtiyaçları doğrultusunda protagonist oyunları oynanmıştır. Her oturum, o günün temasına ve içeriğine uygun biçimde adlandırılmıştır. Oturumların isimleri, amaçları ve içerikleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Oturum: "En derin sırlarımızı kuyuya mı vereceğiz?"

Grubun tanışması, ortak kurallarla gizlilik üzerine uzlaşmaya varılması ve grup oyunlarıyla eylemi deneyimlemeye başladılar. Üyeler küçük grup ve büyük grupta kendilerine ilişkin bilgiler paylaştı, rol değişimlerinde birbirlerinin rolüne girdiler ve istekli satıcı-isteksiz alıcı olmak üzere karşıt iki rolü yaşantıladılar. Ortak teması kaygı olan grupta üyeler gruptan beklentilerini ifade ettiler. Kuyu etkinliği, üyelerin gizlilik ve güvene ilişkin düşünmelerini sağladı.

2. Oturum: "Siz bizden ne istersiniz?"

Üyeler, "parti" oyunuyla yönergesiz spontan eylemi deneyimlemeye başladılar. Eylem üzerine düşünme, eyleme geçme, kendilerine uygun buldukları ve bulmadıkları eylemleri deneyimleme, bu eylemler yoluyla birbirleriyle benzer ve farklı yönlerini görme, "diğeri" ile etkileşim içinde alma-verme yoluyla kendi ve diğerinin ihtiyacını karşılama sürecinden geçtiler. Kendilerinde olup fark etmedikleri özelliklerini fark ettiler, diğerlerinde görüp kendilerinde eksik olduğunu

düşündükleri kısımları denediler. Tüm bu süreç hem grup bütünlüğüne hem de bireysel bütünleşmeye ilişkin önemli farkındalık adımlarıydı.

3. Oturum: "Umursamazlık değil çözüm üretin"

Her bir parçasını kendi bedenleri ile oluşturdukları kaygı makinesi aracılığıyla kaygının içsel ve dışsal bileşenlerini tanımaya, kaygının bir duygu olarak düşünce ve çeşitli bedensel duyumlar açısından nasıl deneyimlendiğini fark etmeye, işlevsel olmayan kaygının yarattığı olumsuz sonuçları (bedensel semptomlar, organizmada yorulma ve giderek tükenme) görmeye başladılar. Ardından kaygıyla bağlantılı işlevsel olmayan tepkileri dönüştürerek kaygının hiç olmamasını (umursamazlık) deneyimlediler ve bu durumun da gerçekçi olmadığını gördüler. İki ucu da denedikten sonra kaygıyla işlevsel olan gerçekçi baş etme yöntemlerini keşfederek bu yeni durumu kendilerine daha uygun gördüler. Kaygıyı iyi yönetememenin olumsuz etkilerine karşılık, belli düzeyde kaygının gerekli olduğunu, üzüntü gibi olumsuz duyguların da hayatın bir parçası olduğunu fark etmeleri önemliydi.

4. Oturum: "Tiyatrocular kaygıyla çok iyi baş edebilen kişiler midir?"

Gordion düğümü oyunuyla bir arada sorun çözme becerilerini fark ettiler. Kendilerinin bileşenlerini belirlediği gemi oyunuyla bir bütünün parçası olmayı, seçtikleri rolleri deneyimlediler. Gemide kaçak çocuk bulunmasıyla birlikte sorun çözmenin çeşitli yollarını denediler. İşbirliği, güven-güvensizlik, temkinli olma gibi temaları işlediler. Grupta daha arka planda kalmayı seçen üyelerin ön plana çıkmayı denedikleri görüldü.

5. Oturum: "Kendimi oyunlar içinde giderek daha iyi buluyorum"

Bu oturumda üyeler önce "tek başına sahnede olmayı" deneyimlediler. Masaldrama oyunuyla spontan bir şekilde ortak bir senaryo oluşturup iyi ve kötü karakter rollerine girerek bir bütünü canlandırdılar. Spontanlıkları ve rahatlıkları gözle görülür düzeyde artış gösterdi. Role girme, denemeler yapma, önerilerde bulunma konularında ilerleme kaydettikleri gözlemlendi.

6. Oturum: "Vize haftasında mülakat"

Ağaç-rüzgar oyununda yalnızlık, yönetme-yönetilme temaları ön plana çıktı. Mülakat oyununda ise üyeler seçme, seçilme, başarı-başarısızlık, kendini ifade etme ve diğerini değerlendirme konularında kendilerini görme şansı buldular. Bu oyunla samimiyet ve duygu dışavurumu kolaylaştı.

7. Oturum: "Yansıma"

Giderek derinleşen geribildirimler, spontanlığın yaratıcılıkla bir aradalığının ortaya çıkardığı grup heykelleri (heykel duruşuyla iç dünyanın görünürlüğü): *Yalnız Kadın, Yansıma, Güçlü ve Hassas Kadın, İçimdeki Korku, Özveri, Reddediş, Rüzgarın Madonnası, Gün Batımı, Gücün Sesi...* Duygudurumun sanat yoluyla ifade edilmesi. Rastgele ahbap oyunuyla sosyal ortamda kurulan iletişimlerin ve seçilen rollerin fark edilmesi, ardından oyunların psikodrama ve kaygı bağlamında sorgulanması ve üzerine tartışılması ile oturum tamamlandı.

8. Oturum: "Grupta kendinizi açmaya ne kadar ihtiyaç duyuyorsunuz?"

Ara değerlendirme oturumu ile üyeler hem kendilerini grupta gördükleri yeri, hem diğerlerini grupta nasıl algıladıklarını hem de grubun atmosferine ilişkin kendi düşüncelerini oda içinde yer alış pozisyonu ile tanımladılar. Bu yolla grupta güven ve her bir üyenin bu güven ortamının oluşmasına nasıl katkı sağladığı tartışılabilir oldu. Kendilerini gruba açma ihtiyaçlarını farkettiler.

9. Oturum: "Sevgi, güven, samimiyet, ilgi, paylaşım, ağlayacak bir omuz.."

Sosyal atom (duygusal yakınlık halkalarına kişileri yerleştirme) etkinliği ile üyeler kendi sosyal kaynaklarını, bu kaynaklarıyla ilişkilerini fark ederken diğerlerinin sosyal atom süreçlerine de tanıklık etmiş oldular. Yakınlık ve farkındalık arttı. Birbirlerine kendileriyle ilgili roller vererek protagonist oyunları için de önemli bir hazırlık yapmış oldular.

10. Oturum: "Konuşmak ve farkındalık kazanmak neye yarıyor ki?"

Bu oturumda regresyonu tetikleyen oyunlarla geçmişe dönüş ve çocukluk dönemine ilişkin paylaşımlar yapıldı. Geçmişten getirilen deneyimler üzerinden bugünlerine ve gelecekteki hallerine mesajlar ilettiler.

11. Oturum: "Ben küçük bir kız çocuğuyum"

İlk protagonist oyunu oynandı. Oyunun teması içsel parçalar, aile ve yakın çevrenin etkileriydi. Üyelerin role girebildikleri, oyunda protagonisti ve birbirlerini destekledikleri görüldü, özdeşimleri derinleşti.

12. Oturum: "Hala cool muyum?"

Üç üye protagonist adayından ikisi protagonist oldu. Oynanan temalar yakın ilişkiler, başlama-devam etme-bitirme seçimleriydi. Protagonistler içsel keşif süreçlerine rahat odaklanabildiler. Oyunlarda regresyon oldukça sınırlı düzeyde kaldı.

13. Oturum: "Kaygıyla yaşamak yerine oynamalıyım"

Protagonist oyunlu temalar ayrılık, ayrılma, bitiş, destek ve sonlandırma kararıydı.

14. Oturum: "Travmaya iyi gelen ailem mi, birbirimize sıcak duygularımız mı?"

Bu oturumda, grup sürecinde kendini açmaktan çok çekinen ancak bu yöndeki ihtiyacını en sık dile getiren bir üyenin oyunu oynandı. Travmatik bir yaşantının sahnelenmesi tüm grubu etkiledi. Oyun diğer protagonist adayını da tetikledi ve oturumun son kısmında bir vinyetle (daha kısa ve özet oyun) bu ihtiyaç da ele alınmış oldu. Protagonist oyununda ayrılığa ilişkin kaygı ön plandaydı. Vinyette ise aile ilişkileri, ihmal ve çatışma temaları ön plandaydı.

15. Oturum: "Ayrılığa Hazırlanıyoruz"

Üyelerin, grubun sonlanışına hazırlanma süreci hayattaki diğer ayrılıklarla bağlantılı olarak ele alındı. Üyeler hem oyunlarında hem de geribildirimlerinde, hayatlarındaki ayrılıkları nasıl karşıladıkları, ayrılık kaygısıyla nasıl baş ettikleri ve ayrılık sonrasına nasıl uyum sağladıklarına ilişkin paylaşımlarda bulundular.

16. Oturum: "Veda"

Sonlandırma oturumu, üyelerin birbirlerine tüm süreçteki gözlemlerine dayanarak verdikleri geribildirimler, sürecin genel geribildirimi ve vedalaşma ile tamamlandı. Bu süreçten edinilen kazanımlar ve bu kazanımların geleceğe taşınması oturumun temalarıydı.

Tartışma

Psikoloji öğrencileri ile gerçekleştirilen bu araştırmada, öğrencilerin kaygı yaratan geçmiş yaşantılarını ve bu yaşantılardan kaynaklanan uygun olmayan tepkilerini keşfedip bunları daha işlevsel davranış kalıplarıyla değiştirerek kaygıyla baş etme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel bulguları ve süreci ayrı ayrı yorumlanacaktır.

Nicel Bulguların Yorumlanması

Deney grubu son test puanları tüm alt ölçekler için ön test puanlarına göre düşerken; kontrol grubu son test puanları tüm alt ölçekler için ön test puanlarına göre daha yüksekti. Deney grubundaki düşüş KSE anksiyete, depresyon, olumsuz benlik ve hostilite alt ölçekleri için anlamlı düzeydeydi. Gruplar arası karşılaştırmalarda, son test puanlarında saptanan anlamlı farklılaşma, deney grubu puanları düşerken kontrol grubu puanlarının yükselmesiyle ilintilidir. Clark ve Watson'ın (1991) üçlü modeline göre a) kaygı ve depresyon özgül olmayan "olumsuz duygulanım" bileşenini paylaşmakta, bu durum bu iki

bozukluk türünün komorbiditesini arttırmaktadır b) depresyon sıklıkla anhedoni (keyif almama) ile tanımlanmaktadır ve c) kaygı ve korku kaygılı/somatik uyarılma spesifik bileşeniyle ayırt edilmektedir. Bu veri, kaygı ve depresyon puanlarının birlikte düşüşünü açıklamaktadır. Somatizasyon maddelerinden, göğüs (kalp) bölgesinde ağrılar, iştahta bozukluklar, mide bozukluğu, bulantı gibi semptomlar dikkati çekmektedir. Somatizasyon puanı değişikliği anlamlı bulunmasa da 3. oturum oyunundaki kaygı makinesi ile kaygıyı bilişsel ("gelen düşünceler"), etkilerini ise somatik belirtilerle (baş-omuz ağrısı, el bacak titremesi, karın ağrısı vb.) ifade etme eğilimi kaygı ile somatik belirti ilişkisine dikkat çekmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin anksiyete puanları kontrol grubuna göre hem KSE hem de Beck Anksiyete Ölçeği'ne göre düşüş göstermişken, bu düşüşün yalnızca KSE anksiyete alt ölçeği için anlamlı olması dikkat çekicidir. Bu durumun, Beck Anksiyete Ölçeği maddeleri içinde bulunan somatizasyona ilişkin maddelerle bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Diğer yandan, istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da kontrol grubundaki tüm ölçümler için son test puanlarının ön test puanlarına göre yükselmiş olması diğer bir dikkat çekici bulgudur. 2012 yılında Amerika'da 400 üniversite psikolojik danışmanlık birimi yöneticisiyle gerçekleştirilen görüşmelerde, bu bulguyu destekler şekilde üniversite öğrencilerinde en yüksek oranda karşılaşılan ruh sağlığı probleminin kaygı (% 41.6) olduğu, bunu % 36.4 ile depresyonun, % 35.8 ile ilişki problemlerinin izlediği belirtilmiştir (Mistler, Reetz, Krylowicz ve Barr, 2012). Ek olarak, eldeki araştırmada son test ölçümlerinin yapıldığı zamanın öğrencilerin final sınavlarına girdiği döneme denk gelmiş olması önemlidir. Bu, deney grubu öğrencilerinin sınav döneminde yükselişe geçen durumluk anksiyete ile kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı biçimde baş edebilmiş olduğu biçiminde de yorumlanabilir.

Grup üyelerinin puanlarındaki değişime tek tek bakıldığında, her bir üyenin alt ölçek puanları kendi içinde benzer şekilde düşüş ya da yükselme göstermiştir. Süreçte daha aktif olan üyelerin semptom puanlarının genellikle daha fazla düşüş gösterdiği dikkati çekmiştir. Bu durumda, spontanlığın artmasının etkin olma ve kendini ifade edebilme becerisindeki artışla birlikte olasılıkla iyileştirici etkisinden (Moreno, 1978) söz etmek mümkündür.

Sürecin Yorumlanması

Grup sürecinde üyeler başlangıçta kendilerini açma konusunda son derece temkinli davranırken, güven ortamının sağlanmasıyla birlikte kendilerini bile şaşırtan derinlikte paylaşımlar yapmaya başladılar. Spontan olma, rol esnekliği başlangıç için yeni ve alışılması zaman alan konulardı, zaman içinde üyeler deneme cesareti bulmaya, hem kendileri hem de birbirleri için kolaylaştırıcı olmaya başladılar. Böylece yaratıcılığın ortaya çıkması için de elverişli ortam hazırlanmış oldu. "Diğerleri"nin karşısında kendini açmak birçok üye için zordu. Üyelerin ısınması zaman alsa da, ısınma süreci ilerlediğinde paylaşımlar çok daha rahat bir şekilde ortaya çıkmaya başladı. Bu paylaşımlar, keşif ve farkındalık sürecini de getirdi. Zamanla çeşitli rolleri deneyimlemeye, birbirlerini rollere seçmeye, eşlemeye, rol esnekliğine daha alışık hale geldiler. Bu da rollerde derinleşmelerini kolaylaştırdı.

Üyeler ilk oturumlardan itibaren son derece heyecanlı ve grubu sahiplenici, bir o kadar da tedirgin ve ürkektiler. Grup bağlılığı, üyelerin birbirini kollayıp desteklemesi, kimsenin grup tarafından geride bırakılmaması son derece önemliydi. Hem benzerliklerinden hem de farklılıklarından öğrenmeye açık bir grup olarak birbirlerine karşı oldukça teşvik edici bir tutum sergilediler. Birbirlerini hem duygusal hem de eyleme dönük olarak oldukça iyi destekledilerve bu durum birlikte yol almalarına yardımcı oldu. Bir kısmı için başlangıçta "yalnızca gözlem yapma" yeri olarak nitelendirilen grup, zaman ilerledikçe kendilerini en rahat ifade edebildikleri, kendilerini sahnenin ortasına koyup çalışabildikleri yer haline geldi. Grup dinamikleri hem üyelerin hem de tüm grubun iyi bir şekilde ilerleyebilmesine yardımcı oldu. Öyle ki, ara değerlendirmede grupta kendini açma konusunda kendine en düşük puanı veren ve sık sık dirençlerinden söz eden üyeler ilerleyen süreçte en derin oyunları oynayanlar oldu. Grup aynı zamanda, mesleğinin etkililiğini sorgulayan üyelerin kendi alanlarını daha güçlü bir şekilde benimsemelerine de aracılık etmiş oldu. Üyeler, yeni tanıştıkları Psikodrama yaklaşımı ile birlikte hem kendilerini hem de anda olmanın, spontanlığın ve eylemin

gücünü keşfederek, üzerinde yürüdükleri yolda inançlarını tazelemiş oldular. Böylece içsel çatışmalarını, kaygılarını, bitirilmemiş işlerini çalışma konusunda önemli ölçüde yol aldılar.

Bu süreçte yönetici, grup ve mekan ile birlikte yardımcı yönetici önemli bir rol alıyordu. Onun hassas gözlemleri, hem oturumlar sırasında hem de sonrasındaki raporlama sürecinde verdiği geribildirimler oldukça tamamlayıcıydı. Diğer önemli tamamlayıcı öğelerden biri de süpervizördü. Her oturum sonrası biten oturum ve gelecek oturumla ilgili yorumları ve geri bildirimleri sürecin tamamlanması açısından son derece önemli katkı oluşturdu. Tüm bu süreç bir arada değerlendirildiğinde, grubun kendi işlevini sorgulayan bir kaygı makinesinden; katarsisi destekleyen, duygu ifadelerini teşvik eden ve sürekli umut aşılayan ahenkli bir senfoniye dönüştüğü söylenebilir.

Psikoloji öğrencileriyle gerçekleştirilen psikodrama çalışması kapsamında alınan ölçümler, öğrencilerin kaygı puanlarıyla birlikte depresyon, olumsuz benlik ve hostilite puanlarında da düşüş olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin, psikodrama yaşantısı ile hem kendi kaygıları, ve sosyalleşme süreçleri üzerine çalışabildikleri hem de mesleklerine ilişkin yeni bir bakış açısı kazandıkları söylenebilir.

Psikoloji eğitiminin, bireyin hem kendi hem de diğer insanların yaşantılarına ilişkin derin bir kavrayışa sahip olarak tamamlaması beklenmektedir. Bunun için eğitimin kuram ve uygulama açısından zengin bir içeriğe sahip olması gerekmektedir. Bu alandan mezun olan kişilerin çeşitli kurumlarda psikolojik danışma hizmeti verme potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda, alana hazır bir şekilde, kuramsal bilgiye kendilerine ilişkin içgörüyü de eklemiş olarak çıkmaları mesleki verimleri için önkoşuldur. Bu açıdan, öğrencilik sürecinde kendi sorunları üzerinde de çalışmaları, mesleki yaşam için oldukça gereklidir. Psikodrama gibi benzer uygulamaların Psikoloji bölümlerinde yaygınlaştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu örneklemle yeniden gerçekleştirilecek bir çalışmada sürecin beden çalışmaları açısından zenginleştirilmesi de yararlı olabilir.

Teşekkür: Grup oturumlarında yardımcı yönetici rolüyle çok değerli katkıları olan Emrah Pakman'a teşekkür ederim.

Kaynakça

Arnett, J. J. (2000). "Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties". *American Psychologist, 55*(5), 469–480.

Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An Inventory for Measuring Clinical Anxiety: Psychometric Properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *56*(6), 893–897.

Clark L. A. & Watson D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology. 100*, 316–336.

Derogatis, L. R. (1992). *The Brief Symptom Inventory (BSI): Administration, scoring and procedures manual-II.* Clinical Psychometric Research Inc.

Doğan, A. & Cebioğlu, S. (2011). Beliren Yetiş kinlik: Ergenlikten Yetişkinliğe Uzanan Bir Dönem. *Türk Psikoloji Yazıları, 14*(28), 11–21.

Dorothea, G. (2016). Effectiveness of psychodrama group therapy on pupils with mathematics anxiety. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 15*, 197–215.

Dökmen, Ü. (1995). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul: Sitem Yayıncılık.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS.* 3rd Ed. California: Sage Publications.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. T. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education.* 6th Ed. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

George, D. & Mallery, P. (2010) *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update.* 10th Edition, Pearson, Boston.

Göveç, N. T. & Başgül, Ş. S. (2017). Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi 6*(1), 22–30.

Kalkan Oğuzhanoğlu, N. & Özdel, O. (2005). Yaşlılık, huzurevi ve yaşam yolculukları: bir psikodrama grup çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 16*(2), 124–132.

Karp, M., Holmes, P. & Tauvon, K. B. (2013). *Psikodrama Rehberi.* (Çev. Ed. N. K. Kalkan Oğuzhanoğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Özgün Çalışma: 1998).

Kocaayan, F. & Koçyiğit-Özyiğit, M. (2018). Trainee counselors' experiences of receiving psychological help. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8*(3), 407–438,

Mistler, B. J., Reetz, D. R., Krylowicz, B. & Barr, V. (2012). The Association for University and College Counseling Center Directors Annual Survey. (Reporting period: September 1, 2011 through August 31, 2012).

Moreno, J. L. (1978). *Who shall survive?* 3rd. Ed. Beacon, NY: Beacon House.

Okutucu Karaman, G. (2018). Kaygılı Çocukların Annelerinin, Annelik Rollerinin Spontanite ve Kaygı Bağlamında İncelenmesi. İstanbul Psikodrama Enstitüsü- Mezuniyet Tezi (Danışman: Deniz Altınay Uzman Psikolojik Danışman- Psikodrama Terapisti- Enstitü Başkanı).

Reilly, C.E., Sokol, L., & Butler, A.C. (1999). A cognitive approach to understanding and treating anxiety. *Human Psychopharmacology.* (14), 1–6.

Seyfe Şen, F. (2007). Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) Hazırlanan Gençlerde Sınav Kaygısının Psikodrama Yoluyla Çalışılması. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü – Mezuniyet Tezi (Tez Danışmanı: Doç. Dr. İnci Doğaner).

Şahin N. H., & Durak A. (1994) Kısa Semptom Envanteri: Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9*(31), 44–56.

Ulusoy, M. Sahin, N. H., & Erkmen, H. (1998). Turkish version of the Beck Anxiety Inventory: Psychometric Properties, *Journal of Cognitive Psychotherapy 12*(2), 163–172.

Ünder, N. (2006). Sınav Stresiyle Başa Çıkabilmek. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü – Mezuniyet Tezi (Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlkay Kasatura).

Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, *18*, 459–482.

Üniversite Öğrencilerinin Aile Yaşam Doyumları: Evlatlık Öz-yeterliğinin, Yaşın ve Doğum Sırasının Yordayıcı Etkisi

(University Students' Satisfaction with Family Life: Predictive Roles of Filial Self-efficacy, Age, and Birth Order)

Tuğba YILMAZ BİNGÖL [a], Şeyda ÇETİNTAŞ [b1]

(a) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD, İstanbul

(b) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD, İstanbul

Özet

Bu araştırmada, genç yetişkinlerin aile yaşam doyumlarına etki eden faktörlerin açıklanması hedeflenmiştir. Bu amaçla, çocuk öz-yeterliği, doğum sırası ve yaşın, genç yetişkinlerin aile yaşam doyumlarını yordayıcılığı incelenmiştir. Araştırmanın büyük çoğunluğunu üniversitede öğrenim görmekte olan 139 öğrenci oluşturmaktadır. Genel yaş ortalaması 19,54'dir (*ss* = 1,35). Çalışma grubunun %41'i ailenin tek çocuğu olduğunu raporlamışken (*n* = 56), %29'u ikinci çocuk (*n* = 40), %30'u ise üçüncü veya sonraki sıralamadaki bir çocuk (*n* = 42) olduğunu raporlamıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, veriler Aile Yaşam Doyumu Ölçeği (AYDÖ) ve Çocuk Öz-Yeterlik Ölçeği (ÇÖYÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Bağımsız değişkenlere dayalı aile doyumunu açıklayabilmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon denklemi, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($F(3,128) = 27.680$, $p < .001$). Evlatlık öz-yeterliği, yaş ve doğum sırası ile birlikte, aile yaşam doyumundaki varyansın yaklaşık %39'unu açıklamaktadır. Doğum sırasının ve yaşın önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bulgular, genç yetişkinlerin aile yaşam doyumlarında, algıladıkları evlatlık öz-yeterliğinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.
Anahtar Kelimeler: Aile yaşam doyumu, evlatlık öz-yeterliği, genç yetişkinler

Abstract

In this study, it is aimed to explain the factors that affect the university students' satisfaction with family life. For this purpose, the predictive roles of filial self-efficacy, birth order, and age were examined. The sample of the study consisted of 139 university students. The average age was 19.54 years (*SD* = 1.35). 41% of the participants were the first child in their families (*n* = 56), 29% were the second child (*n* = 40), 30% were the third- or higher-numbered child in their families (*n* = 42). In this quantitative research, data were collected by Satisfaction with Family Life Scale (SWFL), Filial Self-Efficacy Scale (PFSE), and Demographic Information Form. A linear regression analysis was performed to predict family life satisfaction based on independent variables. A significant linear regression equation was found ($F(3,128) = 27.680$, $p < .001$). Filial self-efficacy, birth order, and age together accounted for about 39% of the variance in satisfaction with family life. It was found that birth order and age had no significant effects. Results show that students' perceived filial self-efficacy has an important effect on their family life satisfaction.

Keywords: Satisfaction with family life, filial self-efficacy, young adults

Giriş

Toplumun çekirdek birimi olan aile, içinde bulunduğu toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Aile yaşamına yönelik doyum, çocukların gelişimi için oldukça olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Alanda yapılan araştırmalar, çocukluk döneminde aile hayatına duyulan doyumun, toplum içinde sosyalleşme için gerekli olan olumlu davranışları pekiştirdiğini, tam tersi bir şekilde aile hayatına yönelik tatminsizliğin ise sosyal ve duygusal problemlere, mesela şiddet içerikli davranışlara, yol açtığını göstermektedir (Gilman, 2001; Valois, Zullig, Huebner, ve Drane, 2001). Benzer bir şekilde, 515 ergenle yapılan bir çalışmada ergenlerin genel yaşam doyumuna en büyük katkıyı aile yaşam

[1] Arş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, scetintas@fsm.edu.tr

doyumlarının yaptığı bulunmuştur (Gilman, Huebner, ve Laughlin, 2000). Söz konusu araştırmada, her ne kadar arkadaş ilişkilerine yönelik memnuniyet de genel yaşam doyumu için önemli bir yordayıcı olsa da, katkısın aile yaşam doyumundan daha az olduğu görülmüştür.

Aile sistemleri teorisi, aileleri içinde bulundukları toplumu etkileyen ve aynı zamanda içinde bulundukları ortamdan etkilenen, hedef odaklı, birbirine bağlı, bütünsel ve dinamik sistemler olarak tanımlar (Klein ve White, 1996). Yaşamı boyunca bir birey, bireylerin birbirine bağlı olduğu birçok ilişkiyi içeren aile sisteminin bir parçası olarak çeşitli talepler ve zorluklarla karşı karşıya kalır (Caprara, Regalia, Scabini, Barbaranelli, ve Bandura, 2004). Bireylerin aile sistemindeki rolleri, mesela eş olma rolü, ebeveyn olma rolü ya da evlat olma rolü, farklı fırsatlar getirdiği gibi, kısıtlamalar ve karşılıklı yükümlülükleri de beraberinde getirmektedir (Caprara vd., 2004). Bu noktada, aile üyelerinin, rollerinin taleplerini etkin bir şekilde yönetebilmeye yönelik öz-yeterlik inançları, ailenin ve bireyin işleyişi için kritik bir öneme sahiptir (Caprara vd., 2004). Bu çalışmanın bağımsız değişkenlerinden biri, temel olarak bireylerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinde evlat olma rollerini kullanma kapasitesi olarak tanımlanan evlatlık öz-yeterliğidir (Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini, ve Bandura, 2005). Zor durumlarda bile kişisel problemler hakkında konuşmak, ebeveynlere yönelik olumsuz tepkileri kontrol altına almak, evlilik uyuşmazlıkları durumunda stresi yönetmek ve aile sistemine yapıcı bir şekilde katkıda bulunmak gibi durumlar bireyin evlatlık öz-yeterliği kapsamında değerlendirilir (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Regalia, ve Scabini, 2011). Çocukların aile sistemi içindeki ilişkileri idare etmedeki yeterlikleri aile yaşamını yönlendirme yollarını etkilemektedir (Caprara vd., 2005; Caprara, Regalia, ve Bandura, 2002).

Evlilik etkinliği üzerine yapılan araştırmalar, algılanan öz-yeterliğin aileyle açık iletişim kurabilmeyle olumlu ilişki içinde olduğunu, çatışma deneyimi ile ise negatif ilişki içinde olduğunu ortaya çıkarmıştır (Caprara vd., 2005). Açık iletişimin desteklendiği aile ortamları, ergenleri aile hayatları dışında gerçekleşen sosyal problemleri ve ikilemleri hakkında paylaşıma teşvik eder, bu da ailelere çocuklarına rehberlik ve destek sağlaması için fırsat sunar (Bandura vd., 2011). Ebeveyn-ergen iletişimi iyi olan ailelerin duygusal olarak daha yakın oldukları, aile sorunlarını yeniden yapılandırma ve çözmede daha uyumlu oldukları ve buna karşılık, genel yaşam ve aile doyumlarının ebeveyn-ergen iletişimin daha az etkili olan ailelere göre daha fazla olduğu görülmüştür (Barnes ve Olson, 1985). Algılanan evlatlık öz-yeterliğinin yapılan çalışmalardaki önemi göz önünde bulundurularak ve Adler'in doğum sırasının önemi konusundaki kuramı göz önünde bulundurularak, bu çalışmada doğum sırasının, algılanan evlatlık öz-yeterliğinin ve yaşın aile yaşam doyumu üzerindeki açıklayıcı etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Olguları objektifleştirerek, ölçülebilir bir şekilde ifade edilebilir şekilde ortaya koyan bir araştırma yöntemi olan nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin aile yaşam doyumları ve algıladıkları evlatlık öz-yeterliklerine ilişkin bilgi derecelendirme tipi ölçek yoluyla elde edilmiştir. Ayrıca, yaş ve ailede kaçıncı çocuk oldukları gibi bilgileri elde edebilmek amacıyla kısa demografik bilgi formu verilmiştir. Veriler 2018-2019 akademik yılında toplanmıştır. Tüm ölçekler üniversite ziyaretleri sırasında dağıtılmıştır. Uygun olan sınıflar rastgele seçilerek, öğrencilerden kendilerine verilen anket sorularını gönüllülük esasına dayanarak puanlamaları istenmiştir. Veriler, öğrencilerin kendileri hakkında kişisel raporlama yapması yoluyla elde edildiği için, gizliliği korumak ve çalışma grubunun aile yaşamlarıyla ilgili özel soruları cevaplarken kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olmak amacıyla isim belirtmemeleri konusunda özellikle bilgilendirilmiş ve her bir öğrenciye kimlik kodu verilmiştir. Veriler SPSS 23 programı ile analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmaya başlandığında 145 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak, hatalı ve eksik doldurmalardan kaynaklı çalışma grubunun bir kısmı verilerden çıkarılmıştır. Nihai durumda çalışma grubu 139 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma grubunun %85'i kadın, %15'i erkektir. Genel yaş ortalaması 19,54'dir (*Ss* = 1,35). Çalışma grubunun %41'i ailenin tek çocuğu olduğunu raporlamışken (n = 56), %29'u ikinci çocuk (n = 40), %30'u ise üçüncü veya sonraki sıralamadaki bir çocuk (n = 42) olduğunu raporlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Çocuk Öz-Yeterliği

Öğrencilerin evlatlık rolleriyle ilgili algıladıkları öz-yeterlikleri, algılanan Çocuk Öz-Yeterlik Ölçeği (ÇÖYÖ; Caprara vd., 2004) ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yeterli düzeydedir (α = .87) (Bandura et al., 2011). Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında, ÇÖYÖ'nün orijinal 4 faktörlü yapısı doğrulanmış ve iç tutarlılık katsayısı kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (α = .83) (Yılmaz Bingöl ve Kalkan, 2018). Ölçeğin Türkçe versiyonu, çalışma grubunun *algılanan öz-yetersizlik* (1) ve *algılanan öz-yeterlik* skalasında cevap verebileceği 5'li Likert tipi bir ölçek olarak uyarlanmıştır (Yılmaz Bingöl ve Kalkan, 2018). Mevcut çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Aile Yaşam Doyumu

Öğrencilerin aile yaşamlarından duydukları memnuniyet düzeyi, Aile Yaşam Doyumu Ölçeği (AYDÖ; Zabriskie & Ward, 2013) ile değerlendirilmiştir. AYDÖ öğrencilerin *kesinlikle katılmıyorum* (1) ve *kesinlikle katılmıyorum* (7) skalasında cevaplayacağı Likert tipinde 5 soru içermektedir. Ölçeğin tek boyutlu faktör yapısı, farklı kültürde yapılan çalışmalarda doğrulanmış ve hesaplanan Cronbach alfa değerleri .79 ila .94 arasında değişkenlik göstermiştir. Ölçeğin Tükçe adaptasyon çalışmaları 509'lik bir çalışma grubuyla Zabriskie, Aslan, ve Williamson (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Mevcut çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Normallik, doğrusallık ve homojenlik varsayımlarının ihlal edilmediğinden emin olmak için ön analizler yapılmış ve uç değer alan katılımcılar veriden çıkarılmıştır. Katılımcıların ÇÖYÖ ve AYDÖ ölçeklerinden aldıkları puanlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçek Puanları için Betimsel İstatistikler

Değişkenler (N = 139)	*Min.*	*Max.*	*Ort.*	*Ss*
1. AYDÖ	15.00	35.00	28.57	4.94
2. ÇÖYÖ	37.00	78.00	58.99	8.99

Tablo 1'de katılımcıların toplam AYDÖ ölçek puanının ve ÇÖYÖ ölçek puan ortalamalarının sırasıyla 28.57 (*Ss* = 4.94) ve 58.99 (*Ss* = 8.99) olduğu belirtilmektedir. Her iki ölçekte de puanlar tüm maddeler toplanarak hesaplanmaktadır. AYDÖ ölçeğinde alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 35'tir. Benzer şekilde, ÇÖYÖ ölçeğindeki muhtemel aralık 16 -80'dir. Bu bilgiler doğrultusunda, katılımcıların her iki değişkende de orta derecede yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Evlatlık öz-yeterliği, yaş ve doğum sırasına dayalı aile yaşam doyumunu açıklayabilmek amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon denklemi, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($F(3,128) = 27.680$, $p < .001$).

Tablo 2. Aile Yaşamı Doyumunu Öngören Değişkenler için Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

						r	
Değişkenler	*B*	Standart hata	*β*	*t*	*p*	İkili	Kısmi
(Sabit)	3.22	1.08	-	2.99	.003	-	-
Yaş	-.27	.05	-.10	-1.41	.162	-.09	-.12
Doğum sırası	-.04	.08	-.04	.53	.597	-.02	-.05
ÇÖYÖ	1.07	.12	.62**	9.02	.000	.62	.62

$R = .62$, $R^2 = .39$, $F_{(3,128)} = 27.680$, $^{**}p < .001$.

Tablo 2'de gösterilen bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, aile yaşam doyumu ve evlatlık öz-yeterliği arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu (r = .62) ve diğer bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin sabit kaldığı görülmektedir. Yaş ve doğum sırasının aile yaşam doyumu ile olan ikili korelasyonları incelendiğinde, bağımlı değişkenle oldukça düşük düzeyde ilişkili oldukları görünmektedir (sırasıyla, r = -.09; r = -.02). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, yaş ve doğum sırasının aile yaşam doyumu ile olan korelasyon değerleri oldukça düşük düzeyde artış göstermektedir (sırasıyla , r = -.12; r = -.05). Algılanan evlatlık öz-yeterliği diğer değişkenlerle birlikte aile yaşamı doyumundaki varyansın %39'unu açıklamaktadır. Ancak doğum sırası ve yaşın yordayıcı etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin aile yaşam doyumlarındaki varyansın daha iyi açıklanabilmesi için ileriki araştırmalarda farklı değişkenlerin incelenmesi önemlidir.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre gençlerin aile yaşam doyumlarında evlatlık öz-yeterlikleri anlamlı bir yordayıcı olarak görülürken, yaş ve doğum sırasının anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmüştür. Aile yaşam doyumunun evlatlık öz-yeterliği ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Evlatlık öz-yeterliğinin, diğer değişkenlerle birlikte aile yaşam doyumundaki varyansın %39'unu açıkladığı görülmüştür. Araştırma bulguları literatürdeki benzer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Barnes ve Olson (1985), 426 aile ile yaptıkları araştırmada aile-çocuk iletişimi iyi olan ailelerin toplam aile yaşam doyumları da daha yüksek olduğunu bulmuşladır. Evlatlık öz-yeterliği tanımı kapsamına giren önemli konulardan birisi de çocuğun ailesiyle iletişim kurabilme konusunda kendisini yeterli hissetmediydi. Yani evlatlık öz-yeterliği yüksek olan çocuklar, aileleriyle problemlerini konuşma konusunda ve ebeveynlerine yönelik olumsuz tepkilerini kontrol edebilme konusunda daha yetkin olarak tanımlanmıştır (Bandura vd., 2011). Barnes ve Olson (1985) ile tutarlı bir şekilde bu çalışmada da evlatlık öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin aileleriyle iletişimlerinin daha yüksek olacağı varsayımında bulunularak, aile yaşam doyumlarının daha yüksek bulunmuş olabileceği söylenebilir. Caprara vd. (2005), 380 İtalyan ergenle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, ergenlerin algıladıkları evlatlık öz-yeterliklerinin aile işleyişi ve aile doyumu üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma bulguları, ergenlerin ebeveynleriyle olan ilişkilerindeki yeterliklerine yönelik inançlarının, ergenler ve ebeveynleri arasındaki açık iletişimi sağlamada önemli rol oynayarak aile yaşamı doyumu üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Caprara vd., 2005). Yine Caprara vd. (2004) ergenlerle gerçekleştirdiği bir başka araştırmada, öz-yeterlik inançlarının, olumlu aile işleyişinin alt boyutları olan aile yaşam doyumu ve ebeveynlerle açık iletişimle anlamlı ilişkide olduğunu bulmuştur. Zabriskie vd. (2018) Türk aile yaşamında, aile içi boş zaman geçirme, aile işleyişi ve aile yaşam doyumunu inceledikleri araştırmada demografik değişkenlerin aile işleyişini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, mevcut araştırmadaki doğum sırasının ve yaşın aile yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı yönündeki bulguyla tutarlı görünmektedir. Araştırma bulguları, genç yetişkinlerle ve ergenler yaşayan profesyonel için önemli bulgular sunmaktadır. Profesyoneller, gençlerin evlatlık öz-yeterlik inançlarının aile yaşam doyumu için önemli bir etken olduğunu göz önünde bulundurarak, aile içi işleyişi olumlu yönde etkileyecek müdahalelerde bulunabilir.

Sınırlılıklar ve İleri Araştırmalar için Öneriler

Katılımların çoğu eğitim fakültesinde kayıtlı olan öğrencilerden oluşmaktadır. Eğitim fakültelerindeki kadın öğrenci yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmadaki katılımcıların %85'lik gibi bir grubunu kadınlar oluşturmaktadır. Bu durum, araştırma grubunda cinsiyet eşitliğini gözetmeyi zorlaştırmıştır ve cinsiyet değişkeninin etkisi kontrol edilememiştir. Araştırmanın bu sınırlılığı dikkate alınarak, ilerleyen araştırmalar cinsiyeti de aile yaşam doyumunda bir değişken olarak ele alabilir. Ayrıca, araştırmadaki öz-yeterlik verileri katılımcıların kendileri tarafından kendileri hakkında raporladıkları veriye dayanmaktadır. Bu ise, sosyal beğenirlik etkisini ortaya çıkarmış olabilir. İlerleyen araştırmalarda, evlatların aile sistemi içindeki öz-yeterliklerine ilişkin veride elde edinimde, aile sisteminin parçası olan diğer üyelerin de görüşleri alınabilir.

Kaynakça

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Regalia, C., & Scabini, E. (2011). Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life. *Applied Psychology*, *60*(3), 421-448.

Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, *15*(1), 71-97.

Caprara, G. V., Regalia, C., & Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct. *European psychologist*, *7*(1), 63.

Caprara, G. V., Regalia, C., Scabini, E., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2004). Assessment of filial, parental, marital, and collective family efficacy beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, *20*(4), 247-261.

Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of youth and adolescence*, *30*(6), 749-767.

Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. *Social Indicators Research*, *52*(2), 135-160.

Klein, D. M. & White, J. M. (1996). *Family theories: An introduction.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Valois, R.F., Zullig, K., Huebner, E.S., & Drane, J.W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescents. *American Journal of Health Behavior*, *25*, 353–366.

Zabriskie, R. B., & Ward, P. J. (2013). Satisfaction with family life scale. *Marriage & Family Review*, *49*(5), 446-463.

Zabriskie, R. B., Aslan, N., & Williamson, M. (2018). Turkish family life: A study of family leisure, family functioning, and family satisfaction. *Journal of Leisure Research*, *49*(1), 8-27.

Üniversite Öğrencilerinde Arkadaşlık Kalitesi ve Yetersizlik Duygularının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

(Investigation of University Students' Friendship Quality and Sense of Failure)

Durmuş ÜMMET [1a], Burcu TEKİNER [b], İzel ERİŞTİREN [c]

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D., İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D., İstanbul

(c) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D., İstanbul

Özet

Bu araştırmanın amacı genç yetişkinlerin arkadaşlık kalitesi ve yetersizlik duygularının cinsiyet, yaş, ebeveyn medeni durum, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, sosyoekonomik düzey ve üniversitedeki yakın arkadaş sayısı değişkenlerine göre incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, 261'i kadın ve 200'ü erkek olmak üzere toplam 461 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği, Yetersizlik Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlere bakıldığında; arkadaşlık kalitesi ve yetersizlik duygusu puanlarının cinsiyet ve yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin yetersizlik duygusu puanlarının ebeveynlerin medeni durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Yetersizlik duygusu puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Arkadaşlık kalitesi ölçeği güvenlik, yakınlık, kabul ve yardım alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Baba eğitim düzeyine göre arkadaşlık kalitesi ölçeği yardım alt boyut puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Arkadaşlık kalitesi ölçeği güvenlik, yakınlık ve kabul alt boyut puanları ile yetersizlik duygusu puanları; baba eğitim düzeyine göre değişmemiştir. Arkadaşlık kalitesi alt boyutlarından güvenlik, yakınlık ve yardım alt boyut puanlarının kardeş sayısına göre farklılaştığı görülmüştür. Ancak üniversite öğrencilerinin arkadaşlık kalitesi ölçeği kabul alt boyut puanlarının ve yetersizlik duygusu puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Arkadaşlık kalitesi ve yetersizlik duygusu puanlarının doğum sırası ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmadığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin arkadaşlık kalitesi ölçeği güvenlik, yakınlık, kabul ve yardım puanlarının yakın arkadaş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Arkadaşlık kalitesi, Yetersizlik duygusu, Genç yetişkinlik

Abstract

The aim of this study is to investigate the friendship quality and insufficiency of young adults according to gender, age, parental marital status , maternal education level, fathers' educational level, number of siblings, birth order, socioeconomic level and the number of close friends in the university. The sample of the study consist of 461 university students (261 female and 200 male). Personal information form, Friendship Quality Scale and Sense of Disability Scale were used as data collection instruments. When the statistical analysis examined; friendship quality and inadequacy scores did not differ according to gender and age. It was observed that the scores of students sense of disability significantly differed according to the marital status of the parents. It was observed that the scores of insufficiency did not differ according to the education level of the mother. It was seen that the friendship quality scale security, proximity, acceptance and help subscale scores differed significantly according to the mother's education level. The help subscale scores of the friendship quality scale differed according to father education level. Security, closeness and help subscale scores of friendship quality sub-dimensions differed according to the number of siblings. However, it was observed that the acceptance subscale scores and the sense of inadequacy scores of the friendship quality scale of university students did not differ according to the number of siblings. The quality of friendship and sense of inadequacy scores did not differ

[1] Doç. Dr. Durmuş Ümmet, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, dummet@marmara.edu.tr

according to birth order and socioeconomic status. It was observed that the friendship quality scale security, closeness, acceptance and help scores of university students differed significantly according to the number of close friends.

Keywords: Friendship quality, Sense of failure, Young adulthood

Giriş

Genç yetişkinlik dönemi, ergenlik ile yetişkinlik arasındaki yılları (18-25 yaş) kapsayan belirgin bir gelişimsel dönem olarak tanımlanmaktadır (Arnett, 1994). Bu dönemde bireyler yaşamın birçok alanında yeni deneyimler kazanmakta ve karşılarına çıkan yaşam seçeneklerini özgürce denemektedirler; genç yetişkinlerin temel özelliklerinin kimlik arayışı, istikrarsızlık, kendine odaklanma, arada kalmışlık hissi ve sonsuz olanaklara sahip olma inancı olduğu öne sürülmektedir. (Doğan ve Cebioğlu, 2011). Bu dönemde aile yanından ayrılıp bağımsız bir kimlik edinme sürecinde beliren yetişkinler dış dünyayla tanışmanın yanı sıra özgür bir şekilde dış dünyayı deneyimleme fırsatı da bulur. Fakat bu deneyimlerin yanında henüz ciddi sorumluluklar üstlenmemiş bir birey olması genç yetişkinlik döneminde, bireyin kendine yönelik keşfinin devam ettiği anlamına gelir (Uyar, 2019). Ülkemizde genç yetişkinlerin sosyal durumuna bakıldığı zaman batı ülkelerinde genç yetişkinler bu gelişim dönemini "kendine odaklanma" dönemi olarak geçirirlerken ve 18-25 yaşlarını hayatlarının en özgür yaşları olarak tarif ederlerken, Türkiye'de bu durum yalnızca belirli oranda geçerlidir. Ülkemizdeki geleneksel yapı, kentlerde bile hala varlığını sürdürdüğünden beliren yetişkinlerin ebeveyn kontrolü, batılı ülkelere nazaran daha sıktır ve bu özgürlük duygusunu daha sınırlı yaşıyor olabilmektedirler (Cebioğlu ve Doğan, 2011).

Genç yetişkinlerin eğitim yaşantıları yirmili yaşların ortalarına kadar devam etmektedir (Atak, 2011). Üniversite öğrencisi ne yetişkindir ne de çocuktur. Çocukluktan yetişkinliğe geçme döneminin sıkıntılarını taşımaktadır. Kendi kimliğini bulma, toplumsal yönden yerel ve çocukluk döneminin değerlerini daha geniş toplumun ulusal ve evrensel değerlerini benimseme ve uzlaştırma, toplum değerlerine uyum sağlama, sosyal olgunluğa erişme durumundadır (Özgüven, 1992). Tüm insanlar toplumsal varlıklardır ve birçok yaşam deneyimlerinde birbirlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle yakınlık konusu çok önemlidir.

Psikoloji biliminde, yakınlığın insan gelişimindeki önemini dile getiren bilim adamı Eric Erikson'dur. Erikson'un (1968) psikososyal gelişim dönemlerindeki altıncı dönem, yakınlığa karşı yalıtılmışlığı içerir ve dönem aynı zamanda, genç yetişkinliğe yani beliren yetişkinliğe denk gelir. Yakın ilişkiler, genç insandan kendini adamayı ve bakım sunmayı ister ve eğer bu dönemdeki genç yetişkinler diğerleriyle derin kişisel bağlanmalar gerçekleştiremezse, yalıtılmışlık yaşarlar ve kendilerine odaklanırlar (Ericson, 1968). İnsanın içindeki en eski içgüdü, onu diğer insanlarla ilişki kurmaya iten içgüdüdür. İnsanların diğer insanlara paylaşma duygusuyla yaklaşmaları sonucunda insanlık ileriye gitmiştir (Adler, 1985). Bu bağlamda genç yetişkinlikte kimlik keşfinin bir uzantısı olarak (Eryılmaz ve Ercan, 2010)., özellikle ele alınması gereken konulardan bir tanesi yakın ilişkiler konusudur.

Yakın ilişkiler temelde romantik ilişkiler, ana-baba ve çocuk arasındaki ilişkilere ve arkadaşlık ilişkilerinin bütününe verilen bir isim olarak düşünülmelidir. Yakın ilişkilerin alt boyutların bir tanesi olan arkadaşlık ilişkileri, kimlik keşfetme sürecinde olan ve artık ana-baba ile kurduğu iletişimin etkililiğini akranlarıyla olan iletişimin aldığı genç yetişkinlik döneminde oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Genç yetişkinlik dönemi ile (yaklaşık 18–25 yaşları arasında geçen süre) (Arnett, 2000), üniversiteye devam eden bireyler, arkadaşlarıyla ebeveynlerine oranla yüz yüze daha fazla zaman geçirmektedir (Lefkowitz, Boone ve Shearer, 2004). Özetle bu gelişim aşamasında özellikle, yakın arkadaşlarla ilişkilerin niteliği ve kalitesi önemli, belirgin ve etkili olabilir.

Arkadaşlık ilişkileri günlük yaşamda önemli bir rol oynar (Demir, Özdemir ve Weitekamp, 2006) bu bağlamda da bireyler açısından önemli bir yakın ilişki biçimi olarak kabul edilir. Arkadaşlık ilişkilerinin ve kalitesinin etkileri düşünüldüğünde, temelde arkadaşlar insanların kendilerini bulmalarına yardımcı olmakta ve birbirlerinin bazı davranışlarını potansiyel olarak etkileyebilmektedirler. Bir arkadaşlığı sürdürürken, arkadaşlıktaki etkileşim niteliğinin derecesi arkadaşlık kalitesi olarak adlandırılabilir. (Hartup ve Stevens, 1997). Bu bağlamda kişiler için önemli

olan kişinin kaç arkadaşa sahip olduğu değil, sürdürdüğü arkadaşlığın işlevine göre diğer arkadaşlıklardan farkı yani kalitesidir.

Arkadaşlık kalitesinin psikolojik ve sosyal uyumdaki önemi çok sayıda teorisyen ve araştırmacı tarafından vurgulanmış ve bu sebeple de bireylerin arkadaşlık kalitelerinin psikolojik etkilerine odaklanan birçok araştırma yapılmıştır. (Akın ve Akın', 2015). Arkadaşlık kalitesi, genel olarak arkadaşlıkların doğasını ve insanlar arasındaki etkileşimin kalitesini tanımlamak için kullanılmıştır (Berndt ve Perry 1986 akt; Akın, 2015). Temelde ergenlikte olan arkadaşlığın birçok yönü beliren yetişkinlikte de aynı olmaktadır. Ancak yakın ilişkiler, beliren yetişkinlikte, ergenlik dönemine göre daha bütünleşik ve daha benzer şekilde tezahür etmektedir (Santrock, 2014).

Ülkemizde üniversiteler toplumdaki en büyük alanlardandır ve genç yetişkinlik çağındaki üniversite öğrencileri de üniversitelerde farklı sosyo-kültürel ve ekonomik yapıların üyeleri olarak, arkadaşları ile geniş bir etkileşim yelpazesini paylaşırlar (Nas, 2017). Arkadaşlık, hayatın her döneminde önemli olan sosyal bir ihtiyaçtır. Arkadaş ilişkileri, kişilik gelişiminde, olgunlaşma ve toplumsallaşmada, cinsel kimliğin, bir gruba ait olma duygusunun, paylaşma ve sorumluluk alma duygularının kazanılmasında büyük önem taşımaktadır (Dinçer, 2008: akt; Doğan ve ark, 2012). Miller (2008)'e göre bir gencin yakınlık girişimleri başarısızlıkla sonuçlandığında, genç birey kendini yalıtmaktadır yani toplumsal ilişkileri soğuk ve boştur, basmakalıplaşmıştır. Değerlerin içselleştirilmesi ve benliğin bir parçası olarak tanımlaması açısından, genç yetişkinlik dönemi kritik olarak görülmektedir. (örn., Aquilino, 2006; akt: Yaban, 2017). Genç yetişkinlerin kendilik algılarının olumlu olması, onların daha az yalnızlık yaşamalarıyla ilişkili bulunmuştur bu da beliren yetişkinlikte arkadaşlık faktörünün önemini bir kez daha göstermektedir.

Öz yeterlik algıları genç yetişkin üniversite öğrencileri için önemli bir etkendir. Çünkü üniversite dönemi bireylerin kendilerini gerçekleştirmede önemli bir yaşam dönemidir. Ergenlikten yetişkinliğe geçiş aşaması olan bu dönemde öğrenciler birçok farklı durumla karşılaşabilmektedir. Kimlik krizi, kuşak çatışması, sosyal beklentiler ile kişisel isteklerde uyuşmazlık, karşı cinsle olan ilişkiler, yaşanan biyolojik değişim ve yerine getirilmesi gereken gelişimsel görevler gibi pek çok etken ergenlik sürecinde bireylerin yaşamını etkilemektedir (Onur, 2001; Ünal ve Şahin, 2013: akt; Akın ve Akın', 2015). Öz yeterlilik kavramı, insan davranışının önemli bir belirleyicisi olarak Sosyal-Bilişsel Kuram kapsamında Bandura (1989, 1994, 1997, akt: Parlar ve Yazıcı, 2017) tarafından tanımlanmış ve daha sonra da bu kavramı ele alan pek çok kuramsal ve deneysel çalışma yapılmıştır. Öz yeterlilik, kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı olarak tanımlanmıştır (Parlar ve Yazıcı, 2017).

Öz-yeterlik inancı artıkça gösterilen gayret, dayanıklılık ve azim de artmaktadır (Kurbanoğlu, 2014). Düşük öz-yeterlik algısına sahip olan bireyler ise, kendilerine kolay hedefler koymaya eğilimlidirler, zor işleri yapmaktan kaçınırlar ve bir sorunla karşılaştıklarında kolayca vazgeçerler (Gökdağ ve ark, 2015).

İnsanoğlunun tüm çabaları kendisinde güven duygusu uyandıracak bir konuma ulaşma amacına yöneliktir (Adler, 2004). Bu nedenle de her birey doğumundan itibaren yetersizliğinin üstesinden gelmek için çabalar (Adler, 1996). Yetersizlik duygusu bireyin yaşam karşısındaki motivasyonunu sağlayan doğal bir duygu olmakla birlikte, bazen tam tersi biçimde bireyin yaşam karşısında cesaretini kırarak, onu mutsuzluğa yöneltebilmektedir (Akdoğan ve Ceyhan, 2014a). Nitekim insanın başarma/bulunduğu konumdan daha iyi bir konuma gelme, yaşam ödevlerini yerine getirme, nihai amaçlarına ulaşma gibi pek çok psikolojik yönelim veya öfke, suçluluk duyma, yaşam güçlükleri karşısında çaresizlik hissetme, ilişkilerde doyumsuzluk yaşama, kendine güvenememe/kendi değerini yâdsıma gibi birçok psikolojik belirti yetersizlik duygusunun dışa vurum biçimleri olarak değerlendirilmektedir (Adler, 2004, 2008; Mosak, 1989; Sweeney, 1989: akt; Akdoğan ve Ceyhan, 2014).

Yetersizlik duygusuyla ilişkili psikolojik belirtilerin zorlayıcı durumlarda kendini gösterdiği (Adler, 2004; Mosak, 1989) göz önüne alındığında, bu duygunun gelişimsel olarak kritik bir evre olan üniversite döneminde daha yoğun olarak yaşanması beklendik olmaktadır. Nitekim üniversite

öğrencilerinin büyük çoğunluğunun zorlayıcı gelişim görevleriyle karşı karşıya oldukları bilinmektedir (Ceyhan, 2009; Dyson ve Renk, 2006; Güneri, 2006; Luyckx ve ark., 2008; Onur, 1995).

Üniversite dönemi genellikle bireylerin beliren yetişkinlik dönemine denk gelmekle birlikte; bireyin yeni arkadaşlıklar edindiği, meslek edinmek için uğraştığı, farklı problemlerle karşılaşıp bunları çözme denemelerinin olduğu bir dönemdir. Genç yetişkin üniversite döneminde kimliğini bulma, toplumsal yönden yerel ve çocukluk döneminin değerlerini daha geniş toplumun ulusal ve evrensel değerlerini benimseme ve uzlaştırma, toplum değerlerine uyum sağlama, sosyal olgunluğa erişme durumundadır. (Özgüven, 1992).

Genç yetişkinlikte yetersizlik duygusu ve kaliteli arkadaşlık ilişkilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre nasıl değiştiği konusunda literatürdeki eksiklikten dolayı bir problem durumu ortaya çıktığından bu araştırma tasarlanmıştır. Bu araştırmanın amacı genç yetişkinlerin arkadaşlık kalitesi ve yetersizlik duygularının cinsiyet, yaş, ebeveyn medeni durum, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, sosyoekonomik düzey ve üniversitedeki yakın arkadaş sayısı değişkenlerine göre incelenmesidir.

Yöntem

a) Çalışma Grubu ve Verilerin Analizi

Bu araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi'nde öğrenim görmekte olan 261'i (%56,6) kadın ve 200'ü (%43,4) erkek olmak üzere toplam 461 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere verilerin analizinde İlişkisiz grup t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Non-Parametrik Kruskall Wallis H Testi kullanılmıştır.

b) Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği, Yetersizlik Duygusu Ölçeği kullanılmıştır.

Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği: Bireyler üzerinde arkadaşlığın etkilerini değerlendirmek amacıyla Thien, Razak ve Jamil (2012) tarafından geliştirilen Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği, 21 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek 6'lı derecelendirmeye (1- Hiç katılmıyorum, 6- Tamamen katılıyorum) sahip bir ölçme aracıdır. Arkadaşlık kalitesi ölçeği hem alt boyutlara göre hem de toplam bir arkadaşlık kalitesi puanı vermektedir. Yüksek puanlar, arkadaşlık kalitesinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları: yakınlık (6 madde, örn; arkadaşlarımın ruh hallerini anlarım.), yardım (3 madde, örn.; arkadaşlarım problemlerimi çözmemde bana yardımcı olur.), kabul (4 madde, örn.; arkadaşlarım beni kolayca affeder.) ve güvenlik (8 madde, örn.; arkadaşlarım asla sözünden dönmez.) olarak sıralanmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlılık güvenirlik katsayıları yakınlık alt ölçeği için. 83, yardım alt ölçeği için. 81, kabul alt ölçeği için. 84, güvenlik alt ölçeği için. 88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde dört boyutlu (güvenlik, yakınlık, kabul ve yardım) ve 21 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiği görülmüştür (x^2= 374.29, sd= 179, RMSEA= .063, CFI= .92, IFI= .92). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları yakınlık alt ölçeği için. 75, yardım alt ölçeği için. 81, kabul alt ölçeği için .77, güvenlik alt ölçeği için .82, ölçeğin bütünü için .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları. 38 ile. 67 arasında sıralanmaktadır. Bu bulgulara göre Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği 'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Yetersizlik Duygusu Ölçeği (YDÖ): Ramazan Akdoğan ve Esra Ceyhan tarafından 2014 yılında, bireyin yetersizlik duygusu puanını ölçmek amacı ile geliştirilen "Yetersizlik Duygusu Ölçeği" (YDÖ), alt boyutları "Cesaretin Kırılması", "Kendi Değerini Yâdsıma" ve "Yararsız Üstünlük Çabası"dır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları, ölçek

toplamı ve alt boyutları için ayrı ayrı hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için. 86, alt boyutları için ise sırasıyla. 80, .71 ve. 73 olarak belirlenmiştir.

Ölçekten alınan puanın yüksekliği bireyin yetersizlik duygusunun kuvvetini göstermektedir. YDÖ' den elde edilen puanın yüksekliği, aynı zamanda bireyin psikolojik sorunlara yatkınlığının veya çeşitli düzeylerde yaşadığı psikolojik sorunların bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir. YDÖ'nün test-tekrar test güvenirliği toplam 46 üniversite öğrencisinden oluşan iki grup öğrenciye ölçeğin bir ay arayla iki defa uygulanmasıyla gerçekleştirilmiş ve iki ölçümden elde edilen toplam puanlar arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde (r=.88; p<.01) bir korelasyon ortaya çıkmıştır. YDÖ'nün güvenirliğini ortaya koymak için ayrıca iki yarı güvenirliği analizleri de ölçeğin geliştirildiği örneklem üzerinde (N=1016) yapılmıştır. Analizlerde ölçeği oluşturan toplam 20 maddeden seçkisiz olarak belirlenmiş 10'ar maddeden oluşan iki yarısının da Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı. 76 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iki yarımı arasındaki Pearson korelasyon katsayısı. 71 ve Spearman-Brown korelasyon katsayısı ise. 83 olarak hesaplanmıştır. Analizlerde maddelerin toplam varyansın % 43.63'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Kısa Semptom Envanteri ile. 76; Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile -.74; Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ile de -.66 düzeyinde ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı. 86, test-tekrar test güvenirliği ise. 88 olarak belirlenmiştir. Bulgular, YDÖ'nün üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygularını ölçmede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Bulgular

Bu başlık altında yapılan analizler sonrası ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Yetersizlik Duygusu ve Arkadaş Kalitesi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	x̄	*ss*	***t* Testi**		
					t	*Sd*	*p*
Yetersizlik Duygusu	Kadın	261	55,66	11,88	1,094	,459	,734
	Erkek	200	54,45	11,68			
Arkadaşlık Kalitesi (Güvenlik)	Kadın	261	30,44	7,60	2,370	,459	,963
	Erkek	200	28,77	7,40			
Arkadaşlık Kalitesi (Yakınlık)	Kadın	261	27,89	5,38	4,260	,459	,688
	Erkek	200	25,70	5,59			
Arkadaşlık Kalitesi (Kabul)	Kadın	261	18,70	3,89	3,285	,459	,830
	Erkek	200	17,51	3,83			
Arkadaşlık Kalitesi (Yardım)	Kadın	261	13,91	3,39	5,483	,459	,555
	Erkek	200	12,11	3,59			

Tablo 1'de görüldüğü üzere örneklemi oluşturan öğrecilerin yetersizlik duygusu ve arkadaşlık kalitesi ölçeği alt boyut puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır *(p>,05)*.

Tablo 2. Öğrencilerin Yetersizlik Duygusu ve Arkadaş Kalitesi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f, x̄ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	x̄	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yetersizlik Duygusu	18-21	223	56,26	11,17	**G.Arası**	554,220	2	277,110	1,999	,137
	22-25	173	54,09	12,33	**G.İçi**	63488,171	458	138,620		
	26 ve üstü	65	54,01	12,22	**Toplam**	64042,390	460			
	Toplam	461	55,13	11,79						
A.K. Güvenlik	18-21	223	29,42	7,33	**G.Arası**	54,887	2	27,443	,480	,619
	22-25	173	29,83	7,97	**G.İçi**	26204,454	458	57,215		
	26 ve üstü	65	30,43	7,20	**Toplam**	26259,341	460			
	Toplam	461	29,71	7,55						
A.K. Yakınlık	18-21	223	27,04	5,52	**G.Arası**	24,581	2	12,290	,394	,674
	22-25	173	26,67	5,92	**G.İçi**	14275,063	458	31,168		
	26 ve üstü	65	27,33	4,77	**Toplam**	14299,644	460			
	Toplam	461	26,94	5,57						
A.K. Kabul	18-21	223	18,13	3,93	**G.Arası**	1,638	2	,819	,053	,948
	22-25	173	18,20	4,04	**G.İçi**	7038,319	458	15,368		
	26 ve üstü	65	18,30	3,49	**Toplam**	7039,957	460			
	Toplam	461	18,18	3,91						
A. K. Yardım	18-21	223	13,16	3,58	**G.Arası**	6,929	2	3,464	,267	,766
	22-25	173	13,00	3,76	**G.İçi**	5939,999	458	12,969		
	26 ve üstü	65	13,36	3,17	**Toplam**	5946,928	460			
	Toplam	461	13,13	3,59						

Tablo 2 incelendiğinde, örneklemi oluşturan öğrecilerin yetersizlik duygusu ve arkadaşlık kalitesi ölçeği alt boyut puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür *(p>,05)*.

Tablo 3: Öğrencilerin Yetersizlik Duygusu Puanlarının, Ebeveyn Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Ebeveyn Medeni Durum**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
Yetersizlik Duygusu	Evli ve Beraber	406	236,00	8,397	3	,038*
	Evli ve Ayrı Yaşıyor	13	134,85			
	Boşanmış	26	220,13			
	1 veya 2'si Vefat	16	199,88			
	Toplam	461				

* p<.05

Tablo 3'de de görüldüğü gibi, yetersizlik duygusu sıralamalar ortalamalarının ebeveyn medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, ebeveyn medeni durum gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (x^2 *=8,397;* sd *=3; p<05*). Öğrencilerin yetersizlik duygusu sıralamalar ortalamaları incelendiğinde, yetersizlik duygusuna en yüksek düzeyde sahip olanların ebeveyni evli ancak ayrı yaşayan olanlar, en düşük düzeyde olanlar ise ebeveyni evli ve beraber olanlar olduğu saptanmıştır.

Tablo 4: Öğrencilerin Arkadaş Kalitesi Puanlarının, Ebeveyn Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Ebeveyn Medeni Durum**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
Arkadaşlık Kalitesi (Güvenlik)	Evli ve Beraber	406	232,90	4,142	3	,246
	Evli ve Ayrı Yaşıyor	13	260,50			
	Boşanmış	26	224,04			
	1 veya 2'si Vefat	16	170,09			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yakınlık)	Evli ve Beraber	406	230,40	,836	3	,831
	Evli ve Ayrı Yaşıyor	13	256,96			
	Boşanmış	26	237,85			
	1 veya 2'si Vefat	16	213,91			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Kabul)	Evli ve Beraber	406	232,90	1,766	3	,622
	Evli ve Ayrı Yaşıyor	13	223,15			
	Boşanmış	26	198,73			
	1 veya 2'si Vefat	16	241,56			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yardım)	Evli ve Beraber	406	235,24	4,950	3	,176
	Evli ve Ayrı Yaşıyor	13	160,81			
	Boşanmış	26	211,79			
	1 veya 2'si Vefat	16	211,59			
	Toplam	461				

Tablo 4 ele alındığında, arkadaşlık kalitesi alt boyut sıralamalar ortalamalarının ebeveyn medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, ebeveyn medeni durum gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür *(p<05*).

Tablo 5. Öğrencilerin Yetersizlik Duygusu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		***f*, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri**			**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yetersizlik Duygusu	Okula gitmemiş	36	57,58	10,99	**G.Arası**	276,173	4	69,043	,494	,740
	İlkokul	205	54,92	12,43	**G.İçi**	63766,217	456	139,838		
	Ortaokul	71	54,29	11,38	**Toplam**	64042,390	460			
	Lise	101	55,23	11,03						
	Üniversite	48	55,22	11,95						
	Toplam	461	55,13	11,79						

Tablo 5 incelendiğinde, örneklemi oluşturan öğrecilerin yetersizlik duygusu puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür *(p>,05)*

Tablo 6. Öğrencilerin Arkadaşlık Kalitesi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		f, x̄ ve *ss* Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	x̄	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
A.K. Güvenlik	Okula gitme.	36	26,66	6,37	**G.Arası**	546,417	4	136,604	2,423	,048
	İlkokul	205	29,31	7,40	**G.İçi**	25712,924	456	56,388		
	Ortaokul	71	30,87	7,83	**Toplam**	26259,341	460			
	Lise	101	30,46	8,10						
	Üniversite	48	30,45	6,88						
	Toplam	461	29,71	7,55						
A.K. Yakınlık	Okula gitme.	36	23,22	4,52	**G.Arası**	882,126	4	220,532	7,495	,000
	İlkokul	205	26,36	5,43	**G.İçi**	13417,518	456	29,424		
	Ortaokul	71	28,09	5,52	**Toplam**	14299,644	460			
	Lise	101	28,36	4,95						
	Üniversite	48	27,52	6,66						
	Toplam	461	26,94	5,57						
A.K. Kabul	Okula gitme.	36	16,41	3,79	**G.Arası**	171,648	4	42,912	2,849	,024
	İlkokul	205	18,00	3,78	**G.İçi**	6868,309	456	15,062		
	Ortaokul	71	18,77	4,10	**Toplam**	7039,957	460			
	Lise	101	18,49	3,79						
	Üniversite	48	18,79	4,20						
	Toplam	461	18,18	3,91						
A. K. Yardım	Okula gitme.	36	11,52	3,64	**G.Arası**	153,413	4	38,353	3,019	,018
	İlkokul	205	13,00	3,65	**G.İçi**	5793,515	456	12,705		
	Ortaokul	71	13,60	3,53	**Toplam**	5946,928	460			
	Lise	101	13,17	3,33						
	Üniversite	48	14,06	3,61						
	Toplam	461	13,13	3,59						

Tablo 6'da görüldüğü üzere örneklemi oluşturan katılımcıların arkadaşlık kalitesi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p>.05$). Farklılaşmaların hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Scheffe post-hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Buna göre, güvenlik alt boyutu puanları arasındaki farkların tesadüfi olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında güvenlik puanı en yüksek olanların annesi ortaokul mezunu olanların, en düşük olanların ise annesi hiç okula gitmemiş olanların olduğu belirlenmiştir. Yakınlık alt boyutunda ise farkların annesi hiç okula gitmeyenler ile annesi ortaokul ve lise mezunu olanlar arasında olduğu ve annesi hiç okula gitmeyenlerin yakınlık puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, arkadaşlık kalitesi **kabul** ve yardım alt boyut puanlarının annesi yine hiç okula gitmemiş olanlarla annesi üniversitesi mezunu olanlar arasında değiştiği ve annesi hiç okula gitmemiş olanların **kabul** ve yardım puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Yetersizlik Duygusu Puanlarının, Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Baba Eğitim Düzeyi**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Yetersizlik Duygusu	Okula gitmemiş	6	260,00	2,220	4	,695
	İlkokul	143	227,82			
	Ortaokul	84	222,86			
	Lise	127	244,23			
	Üniversite	101	223,91			
	Toplam	461				

Tablo 7'de de görüldüğü gibi, yetersizlik duygusu sıralamalar ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, baba eğitim durumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*p>05*).

Tablo 8: Öğrencilerin Arkadaş Kalitesi Puanlarının, Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Ebeveyn Medeni Durum**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Arkadaşlık Kalitesi (Güvenlik)	Okula gitmemiş	6	183,25	2,651	4	,618
	İlkokul	143	242,13			
	Ortaokul	84	217,66			
	Lise	127	231,46			
	Üniversite	101	228,58			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yakınlık)	Okula gitmemiş	6	160,92	5,739	4	,220
	İlkokul	143	221,87			
	Ortaokul	84	215,60			
	Lise	127	245,12			
	Üniversite	101	243,15			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Kabul)	Okula gitmemiş	6	146,92	3,813	4	,432
	İlkokul	143	224,14			
	Ortaokul	84	228,42			
	Lise	127	234,39			
	Üniversite	101	243,59			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yardım)	Okula gitmemiş	6	134,75	9,858	4	,043
	İlkokul	143	233,79			
	Ortaokul	84	211,45			
	Lise	127	223,37			
	Üniversite	101	258,62			
	Toplam	461				

Tablo 8 ele alındığında, arkadaşlık kalitesi alt boyut sıralamalar ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, baba eğiti düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın (*güvenlik, yakınlık ve kabul* alt boyut puanlarının) istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür *(p<05*). Analizler ele alındığında arkadaşlık kalitesi *yardım* alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyine göre değiştiği görülmüştür. Yapılanan tamamlayıcı analiz sonucunda yardım puanı en düşük olanların

babası hiç okula gitmemiş olanların en yüksek olanların ise babası üniversite mezunu olanların olduğu saptanmıştır.

Tablo 9: Öğrencilerin Yetersizlik Duygusu Puanlarının, Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Kardeş Sayısı**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Yetersizlik Duygusu	Tek Çocuğum	30	240,42	1,524	2	,467
	1 kardeşi var	173	239,49			
	2 ve daha fazla kardeş	258	224,21			
	Toplam	461				

Tablo 9 ele alındığında, yetersizlik duygusu sıralamalar ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, kardeş sayısı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*p>05).*

Tablo 10: Öğrencilerin Arkadaş Kalitesi Puanlarının, Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Kardeş Sayısı**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Arkadaşlık Kalitesi (Güvenlik)	Tek Çocuğum	30	254,08	9,794	2	,007
	1 kardeşi var	173	245,07			
	2 ve daha fazla kardeş	258	213,89			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yakınlık)	Tek Çocuğum	30	271,77	11,888	2	,003
	1 kardeşi var	173	251,47			
	2 ve daha fazla kardeş	258	212,53			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Kabul)	Tek Çocuğum	30	263,22	5,037	2	,081
	1 kardeşi var	173	242,61			
	2 ve daha fazla kardeş	258	219,47			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yardım)	Tek Çocuğum	30	256,00	6,094	2	,048
	1 kardeşi var	173	246,61			
	2 ve daha fazla kardeş	258	217,62			
	Toplam	461				

Tablo 10 ele alındığında, arkadaşlık kalitesi alt boyut sıralamalar ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, kardeş sayısı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın (*güvenlik, yardım* ve *yakınlık* alt boyut puanlarının) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür *(p<05*). Yapılanan tamamlayıcı analiz sonucunda, arkadaşlık kalitesi *güvenlik, yakınlık ve yardım* alt boyutlarındaki farkın 2 ve daha fazla kardeşi olanlar ile hem tek çocuk olanlar hem de 1 kardeşi olanlar arasında gerçekleştiği görülmüştür. Buna göre 2 ve daha fazla kardeşi olanların arkadaşlık kalitesi alt boyut puanları tek çocuk olanlardan ve 1 kardeşi olanlardan daha düşüktür. Analizlere göre arkadaşlık kalitesi *kabul* alt boyut puanlarının kardeş sayısına göre değişmediği saptanmıştır.

Tablo 11: Öğrencilerin Yetersizlik Duygusu Puanlarının, Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Doğum Sırası**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Yetersizlik Duygusu	Tek çocuğum	29	236,93	3,229	3	,356
	İlk çocuğum	167	242,87			
	Ortanca çocuğum	108	213,69			
	Son çocuğum	157	229,19			
	Toplam	461				

Tablo 11'e göre, yetersizlik duygusu sıralamalar ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, doğum sırası gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*p>05*).

Tablo 12: Öğrencilerin Arkadaş Kalitesi Puanlarının, Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Doğum Sırası**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Arkadaşlık Kalitesi (Güvenlik)	Tek çocuğum	29	238,12	9,794	3	,259
	İlk çocuğum	167	246,49			
	Ortanca çocuğum	108	219,27			
	Son çocuğum	157	221,28			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yakınlık)	Tek çocuğum	29	265,52	11,888	3	,517
	İlk çocuğum	167	228,40			
	Ortanca çocuğum	108	224,57			
	Son çocuğum	157	231,81			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Kabul)	Tek çocuğum	29	256,95	5,037	3	,551
	İlk çocuğum	167	227,05			
	Ortanca çocuğum	108	221,60			
	Son çocuğum	157	236,88			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yardım)	Tek çocuğum	29	252,60	6,094	3	,730
	İlk çocuğum	167	228,88			
	Ortanca çocuğum	108	223,27			
	Son çocuğum	157	234,58			
	Toplam	461				

Tablo 12 ele alındığında, arkadaşlık kalitesi alt boyut sıralamalar ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, kardeş sayısı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür *(p>05*).

Tablo 13: Öğrencilerin Yetersizlik Duygusu Puanlarının, Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Ekonomik Düzey**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
Yetersizlik Duygusu	Yüksek-Çok yüksek	19	204,26	1,094	2	,579
	Orta	408	231,16			
	Düşük-Çok düşük	34	244,07			
	Toplam	461				

Tablo 13 incelendiğinde, yetersizlik duygusu sıralamalar ortalamalarının ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, ekonomik düzey sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (*p>05*).

Tablo 14: Öğrencilerin Arkadaş Kalitesi Puanlarının, Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Ekonomik Düzey**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
Arkadaşlık Kalitesi (Güvenlik)	Yüksek-Çok yüksek	19	231,97	,363	2	,834
	Orta	408	229,86			
	Düşük-Çok düşük	34	244,16			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yakınlık)	Yüksek-Çok yüksek	19	255,84	3,353	2	,187
	Orta	408	232,91			
	Düşük-Çok düşük	34	194,18			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Kabul)	Yüksek-Çok yüksek	19	247,11	2,600	2	,272
	Orta	408	233,08			
	Düşük-Çok düşük	34	197,07			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yardım)	Yüksek-Çok yüksek	19	263,32	2,258	2	,373
	Orta	408	231,50			
	Düşük-Çok düşük	34	206,91			
	Toplam	461				

Tablo 14 ele alındığında, arkadaşlık kalitesi alt boyut sıralamalar ortalamalarının ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, ekonomik düzey gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir *(p>05*).

Tablo 15: Öğrencilerin Yetersizlik Duygusu Puanlarının, Yakın Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Arkadaş Sayısı**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
Yetersizlik Duygusu	Hiç arkadaş yok	15	279,53	8,164	3	,043
	1-3 arkadaş var	172	238,01			
	3-5 arkadaş var	163	238,67			
	5'ten fazla arkadaş var	111	202,31			
	Toplam	461				

Tablo 15 ele alındığında, yetersizlik duygusu sıralamalar ortalamalarının yakın arkadaş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, kardeş sayısı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($p<05$). Yapılan tamamlayıcı analiz sonuçlarına göre, hiç arkadaşı olmayanlar ile 1-3, 3-5 ve 5'ten fazla kardeşi olanlar arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Buna göre hiç arkadaşı olmayan öğrencilerin diğer arkadaşı olma gruplarına göre yetersizlik duygusunu daha yüksek düzeyde yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 16: Öğrencilerin Arkadaş Kalitesi Puanlarının, Yakın Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Arkadaş Sayısı**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Arkadaşlık Kalitesi (Güvenlik)	Hiç arkadaş yok	15	201,50	50,417	3	,000
	1-3 arkadaş var	172	177,73			
	3-5 arkadaş var	163	277,80			
	5'ten fazla arkadaş var	111	248,80			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yakınlık)	Hiç arkadaş yok	15	153,17	24,973	3	,000
	1-3 arkadaş var	172	199,18			
	3-5 arkadaş var	163	248,95			
	5'ten fazla arkadaş var	111	264,46			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Kabul)	Hiç arkadaş yok	15	152,07	35,531	3	,000
	1-3 arkadaş var	172	190,17			
	3-5 arkadaş var	163	261,03			
	5'ten fazla arkadaş var	111	260,8			
	Toplam	461				
Arkadaşlık Kalitesi (Yardım)	Hiç arkadaş yok	15	156,90	16,912	3	,001
	1-3 arkadaş var	172	207,48			
	3-5 arkadaş var	163	242,32			
	5'ten fazla arkadaş var	111	260,84			
	Toplam	461				

Tablo 16 ele alındığında, arkadaşlık kalitesi alt boyut sıralamalar ortalamalarının yakın arkadaş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, ekonomik düzey gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<05$). Yapılan tamamlayıcı analiz sonuçlarına göre, arkadaşlık kalitesi tüm alt boyut puanları 5'ten fazla arkadaşı olanlarda en yüksek hiç arkadaşı olmayanlarda ise en düşük olarak bulunmuştur.

Tartışma

Üniversite öğrencilerinde arkadaşlık kalitesi ve yetersizlik duygularının çeşitli değişkenler bağlamında incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar, bu sonuçlara dair tartışmalar ve getirilen öneriler bu bölümde aktarılmıştır:

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin anne babası evli ve birlikte olanların yetersizlik puanları, anne babası evli ve ayrı yaşayanlar ile anne babasından biri veya ikisi vefat etmiş olanlardan daha yüksek olduğu, diğer bir ifadeyle ebeveynlerin medeni durumunun genç yetişkinin yetersizlik duygusu düzeyinde önemli bir etki sahibi olduğu söylenebilir. Adler'e (1996; 2004; 2009a; 2009c) göre bireyin doğduğu ve yetiştiği aile atmosferi içinde edinilen erken çocukluk deneyimleri ve ilk anılar gibi yetersizlik duygusunun gelişmesine zemin hazırlayan faktörler vardır. İlgili literatür bilgisi ve yapılan benzer çalışmalar bağlamında aile atmosferinin beliren yetişkinlik döneminde de birey

üzerinde etki sahibi olduğu varsayımından yola çıkarak elde edilen bulgunun beklendik bir bulgu olduğu ileri sürülebilir.

Bununla birlikte, hiç yakın arkadaşı olmayan öğrencilerin yetersizlik duygusu puanlarının 1-3 yakın arkadaşı olan, 3-5 yakın arkadaşı olan ve 5'ten daha fazla yakın arkadaşı olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Yakın arkadaş sayısı arttıkça yetersizlik duygusunun azaldığı; yakın arkadaş sayısı ile yetersizlik duygusu arasında önemli bir ilişki olduğu söylenebilir. Yetersizlik duygusunun özellikle sosyal fobi, obsesif kompülsif bozukluk ve düşük benlik saygısı gibi kaygı temelli psikolojik sorunlar (Yao ve ark., 1998), intihar ve nevrotik eğilimler (Goodwin ve Marusic, 2003) ve bazı psikotik belirtilerle (Moritz, Werner ve Collani, 2006) ilişkili olduğunu gösteren görgül çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar göz önüne alındığında; yetersizlik duygusunu yoğun olarak yaşayan bireylerin yakın arkadaşlıklar geliştirmede zorluklar yaşayabileceği öngörülerek bu bulgunun araştırma bulgusunu destekleyici nitelikte olduğu ileri sürülebilir. Nitekim Adler'e (2009b) göre yetersizlik duygusunun her zaman sosyal bir arka planı vardır ve toplumsal ilişkiden yoksun olan insan daima yetersizlik duygusu yaşayacaktır (Akdoğan ve Ceyhan, 2014).

Annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin arkadaşlık kalitelerinin daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Annenin eğitim düzeyinin yüksek oluşunun üniversite öğrencilerinde arkadaşlık kalitesini olumlu yönde etkilediği diğer bir ifadeyle insanlarla yakın ve sağlıklı ilişkiler kurabilen, sosyal bireyler yetiştirebilmek için eğitime ve özellikle de kadınların eğitimine verilen önemin artması, kadınların eğitimin bütün kademelerinde varlığını gösterebilmeleri için gerekli çalışmaların yapılması ve mevcut duruma dikkat çekmek adına gerekli araştırmaların yapılması ülkemiz için önem arz etmektedir.

Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin arkadaşlık kalitesi ölçeği yardım alt boyut puanları, babası daha düşük eğitim düzeyinde olanlardan daha yüksek olduğu; genç yetişkinlerin ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri arkadaşlıklar kurabilmesi ile babanın eğitim düzeyinin yüksek oluşu arasında önemli bir ilişki olduğu söylenebilir. Bireyin yakın çevresinden yardım isteme durumu sosyal destek bağlamında ele alındığında, önemli bir sosyal destek kaynağı olan ailede gerekli desteği gören bireylerin arkadaşlık ilişkilerinde de ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri ilişkiler kurabilecekleri varsayımından yola çıkarak eğitimli ebeveynlerin bilinçli bir şekilde sunduğu desteğin önemli olduğu söylenebilir.

Arkadaşlık kalitesi ölçeği güvenlik, yakınlık ve yardım alt boyut puanlarının 2 ve daha fazla kardeşi olanlarda hem tek çocuk olanlardan hem de 1 kardeşi olanlardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Kardeş sayısının 2 ve daha fazla oluşunun arkadaşlık ilişkilerinde güvenlik, yakınlık ve yardım puanlarını düşürdüğü söylenebilir. Bu bulgunun elde edilmesinde farklı faktörler etkili olmuş olabilir. Öncelikle çok sayıda kardeşe sahip olan bireylerin arkadaşlık ilişkisi ihtiyaçlarını kardeş ilişkileri aracılığı ile giderdikleri ileri sürülebilir. Başka bir ifade ile ev içinde kardeşlerin varlığı ile kurulan bağlarla bu bireylerin dışarda arkadaş ilişkilerine odaklanma ihtiyacı duymamaları bulguda etkili olabilir. Bu konuyla ilgili yapılmış doğrudan bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu bulguda araştırmanın örnekleminin de etkili olduğu düşünülebilir.

Üniversite döneminde 5'ten fazla yakın arkadaşı olan öğrencilerin arkadaşlık kalitelerinin, daha az sayıda yakın arkadaşı olan öğrencilerden daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak söylenebilir ki; yakın arkadaş sayısının fazlalığı, arkadaşlık kalitesi üzerinde önemli ve belirleyici bir etkiye sahiptir. Yükseköğrenim hayatına başlama gibi strese ve zorluklara sebep olabilecek önemli dönüm noktalarında arkadaşlar birbirlerine destek olarak süreci atlatmalarına yardımcı olmaktadır. Sadece sosyal destekle sınırlı kalmayan arkadaşlık ilişkileri aynı zamanda bireylerin tavsiye almalarını, onlara rehberlik etmelerini, onları dinlemelerini, cesaretlendirmelerini, aidiyet hissi sağlamalarını, geri beslemelerle yanlışlarını düzeltmelerini sağlamaktadır (Ağcasulu, 2019). İlgili literatür bilgisi ve yapılan benzer çalışmalar bağlamında nitelikli ve doyum sağlanan arkadaşlıklar için üniversite döneminde yakın arkadaş sayısının önemli olduğu ve elde edilen bulgunun beklendik bir bulgu olduğu ileri sürülebilir.

Elde edilen bulgular ışığında, anne babası ayrı yaşayan gençlerin yetersizlik duyguları yüksek düzeyde bulunduğu göz önüne alındığında; anne babaları çocuk yetiştirme, ayrılma sürecinde sağlıklı tutumlar

sergileme gibi konularda bilgilendirecek psikolojik danışmanlık ve aile danışmanlığı gibi hizmetlerin yaygınlaştırılması önerilebilir. Annesi hiç okula gitmemiş olanların; arkadaşlık kalitesi (güvenlik, yakınlık, kabul ve yardım) düzeylerinin ve babası okula gitmemiş olanların «yakınlık» düzeylerinin daha düşük olduğuna dair bulgudan hareketle arkadaşlık ilişkilerinin okul öncesi ve ilkokuldan itibaren okul rehberlik hizmetleri kapsamında önemle ele alınarak bu dezavantajlı denilebilecek çocuklarda geliştirilmesine yönelik çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. 2 ve daha fazla kardeşi olanların güvenlik, yakınlık, yardım alt boyut puanlarının; tek çocuk olanlardan ve 1 kardeşi olanlardan daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumun nedenlerini anlamaya yönelik başka bilimsel çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca beliren yetişkinlikte arkadaşlık kalitesinin de önemli olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, üniversite sosyal çalışmalarında da bu konunun yer edinmesi gereklidir. Özellikle kulüp faaliyetlerinin etkinleştirilmesi, gençlerin sosyalleştirilmesine dönük çalışmalar vb. önem arz etmektedir.

Kaynakça

Adler, A. (1985). *Yaşamın anlam ve amacı*, (Çev. K. Şipal) Ankara: Say.

Adler, A. (1996). The structure of neurosis. Individual *Psychology, 52*(4), 351-362.

Adler, A. (2004). *Yaşamın anlam ve amacı*. F.T. Verlag (Ed). (Çev. Şipal, K.). Ankara: Say Yayınları.

Adler, A. (2009a). *Bireysel Psikoloji*. (Çev. A. Kılıçlıoğlu). Ankara: Say Yayınları.

Adler, A. (2009b). *İnsanı tanıma sanatı*. (Çev. K. Şipal). Ankara: Say Yayınları.

Adler, A. (2009c). Etiology and therapy of neuroses (T. Paulin & N.D. Kapusta, Trans.). *Journal of Individual Psychology, 65*(2), 103-109.

Ağcasulu, H. (2019). Yabancıdan arkadaşa: Üniversitenin ilk yılında arkadaşlık ağları üzerine bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(7), 83-96.

Akdoğan, R. ve Ceyhan, E. (2014b). Adleryen grupla psikolojik danışmanın yetersizlik duygusu ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 280-293.

Akdoğan, R., Ceyhan, E. (2014). Üniversite öğrencileri için yetersizlik duygusu ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(41), 117-128.

Akın, A., Akın, Ü. (2015). Friendship quality and subjective happiness: the mediator role of subjective vitality. *Education and Science. 40*(177), 233-242.

Akın, A., Akın, Ü., Karduz, F., (2014). Arkadaşlık kalitesi ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları, 3*(4), 378-383.

Aquilino, W. S. (2006). *Family relationships and support systems in emerging adulthood*. J. J. Arnett ve J. Tanner (Eds.), Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century (ss. 193-218).

Arnett, J.J. (1994*).* Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale. Personality and Individual Differences, 16, 289-296.

Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme*. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 3*(1):163-213.

Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Development Psychology, 22*, 640-648

Demir, M., Özdemir, M., & Weitekamp, L. A. (2007). Looking to happy tomorrows with friends: Best and close friendships as they predict happiness. *Journal of Happiness Studies, 8*, 243-271.

Doğan, A., Cebioğlu, S. (2011). Beliren yetişkinlik: Ergenlikten yetişkinliğe uzanan bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları, 14*(28), 11-21.

Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A. E., ve Çok, Figen. (2012). Ergenlerde arkadaşlık ilişkilerinin yordayıcısı olarak cinsiyet ve aileye ilişkin değişkenler. *İlköğretim Online Dergisi. 11*(3), 845-855.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Eryılmaz, A., Ercan, L. (2010*).* Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma: Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık mı? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 4*(34), 119-127

Gökdağ Baltaoğlu, M., Sucuoğlu H. ve Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online 14*(3), 803-814. Doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.66489

Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science,* 76-79.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). *Özyeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi.* Bilgi dünyası, 5(2), 137-152.

Lefkowitz, E. S., Boone, T. L., & Shearer, C. L. (2004). Communication with best friends about sex-related topics during emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(4), 339-351.

Mosak, H. H (1989). *Current psychotherapies. In R. J. Corsini ve D. Wedding (Eds.). Adlerian psychotherapy* (pp. 65-118). USA: F.E. Peacock Publishers.

Nas, F. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Arkadaşlık Seçiminde Cinsiyet, İnanç ve Etnisite Değişkenlerinin Önemi (Bartın Üniversitesi Örneği*). Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 7*(3), 489-497.

Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (7), 5-13.

Parlar, H. ve Gençal Yazıcı, S. (2017). Evli ve bekar yetişkinlerin genel öz-yeterlik ve benlik saygılarının incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 16*(31), 207-247.

Uyar, M. (2019). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini yordamada bağlanma tarzları ve bilişsel duygu düzenlemenin rolünün incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi) T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2019.

Yaban, E. (2017). *Ergenler ve beliren yetişkinlerde sosyal değer yöneliminin gelişimsel, sosyal-bilişsel ve bağlamsal bir model çerçevesinde incelenmesi*, Doktora Tezi, Ankara, 2017.

Üniversite Öğrencilerinde Sanal Bağlanmanın İncelenmesi

(Investigation of Virtual Attachment in University Students)

Dilek GENÇTANIRIM KURT [a1], Hatice ŞABANOĞLU [b]

(a) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Kırşehir

(b) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Kırşehir

Özet

Bu araştırmada genç yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinde sanal bağlanma (sanal ilişki) konusu ele alınmaktadır. Bu çalışmada da günümüzde giderek yaygınlaşan psikolojik ve toplumsal açıdan açıklanması önemli görülen sanal bağlanma kavramının üniversite öğrencilerinin yaşamındaki yeri nedir? Ne tür psikolojik ihtiyaçlarını bu ilişki biçimiyle karşılamaktadırlar? ve onları sanal bağlanmaya yönelten nedenler nelerdir? sorularına yanıt aranmaktadır. Nitel bir araştırma olan çalışmada üniversite öğrencilerinde sanal bağlanmanın derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesine devam etmekte ve genç yetişkinlik döneminde sanal bir ilişki yaşamış ya da halen yaşamakta olan 16 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme metodu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılarla olan görüşmeler bizzat araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Nitel araştırmada kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmasıdır. Bu nedenle görüşme tekniği derinlemesine bir araştırma yöntemi özelliği taşımaktadır. Araştırmada içerik analizi yöntemiyle veriler analiz edilmiş ve elde edilen veriler literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanal Bağlanma, İnternet, Genç Yetişkinlik, İçerik Analizi

Abstract

In this research, the issue of virtual attachment (virtual relationship) in university students with in young adulthood is discussed. In this study, to questions what is the place in the life of university students? What kind of psychological needs do they meet with this form of relationship? and what makes them go virtual? the concept of virtual attachment, which is important to explain in terms of psychological and social aspects, is becoming more widespread today answer searched. In this study, which is a qualitative research, it is aimed to examine in depth the virtual attachment in university students. The sample of this study is the 16 students of Ahi Evran University in Kırşehir in the 2019-2020 academic year and university students who had or had now a virtual relationship during their young adulthood. Snowball sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in sample selection. It was used to interview form developed by researchers as data collection tool. Interviews with the participants were conducted by the researchers themselves. In the research, the data were analyzed by content analysis method and the obtained data were discussed in the light of literature. In the process of creating categories, were taken into consideration from research findings. In the created categories, between the factors that lead to virtual attachment the working group such as family and peer relationships, body image, and the need to establish relationships are remarkable. One of the important findings in the study group is that individuals have a long-term relationship or expectation of marriage from these relationships. It is seen that the obtained categories are in parallel with the literature. It is thought that the study repeating on different age and occupational groups will contribute to the literature.

Keywords: Virtual attachment, Internet, Young adulthood, Content analysis

[1] Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, digenc@gmail.com

Giriş

Son yıllarda teknolojinin hızlı gelişmesi yaşamın her alanını etkilemektedir. Özellikle teknoloji ile birlikte yaşamımıza giren internet günümüzde kişilerarası ilişkiler sağlamak ve bu ilişkileri geliştirmek için yaygın kullanılan bir araç haline gelmiştir. İnternet kısaca bir iletişimde ya da medyada yer almayı sağlayan teknik bir araçtır (Maıgret, 2011: 328-329). Yapısı gereği internet mekân ve zamandan bağımsız olarak çift yönlü etkileşim ve hızlı iletişim özellikleri ile grupları destekleyerek, yüz yüze görüşmeye ihtiyaç duymadan üyelerine kendilerini istedikleri şekilde kimliklendirme sağlayarak bireylerin etkileşimlerini sürdürmelerini sağlamaktadır (Haythornthwaite ve Wellman, 1998: 1113). İnternet çoğu bireye kendilerini ifade edebilecekleri, kendilerini gerçekleştirebilecekleri ve yakınlarında veya uzaklarında olan birçok kişiye ulaşma fırsatı sağlamaktadır (Wellman, 2001: 2031). Aynı zamanda interneti kullanarak elektronik iletişimi tercih etme kişiye birtakım imkanlar tanımaktadır. Örneğin; kişiler elektronik iletişimde mesajlara ya da arama çağrılarına istedikleri zaman geri dönüt verebilmektedirler. Bu noktada elektronik iletişim kişiye daha fazla kontrol sahibi olma imkânı vermektedir. Elektronik iletişimin bir diğer özelliği ise bireyin kendisine istediği kimliği yaratarak hiç tanımadığı insanlarla iletişime geçmeyi kolaylaştırmakta ve görece daha risksizdir kılmaktadır. İnternetin sağladığı bu fırsatların yanında bireylerin internet kullanımındaki ana amaçlarından birinin arkadaş arama ve arkadaş yapma olduğu görülmektedir (Katz ve Rice, 2009). Bu durumu da birtakım sanal alan içerisinde yer alan sosyal ağlar aracılığıyla gerçekleştirmektedirler. Sanal alan, Stratton (1997) tarafından vücudun olmadığı, insanoğlunun iletişimi ile üretilen basit bir alan olarak tanımlanmaktadır. Sanal alanlar, sahip olduğu "tanınmazlık" özelliği, azaltılmış görsel ve işitsel ipuçları, fiziksel zamanın ve mekânın önemini dışlaması ve kişiye sunduğu "kendini istediği gibi tanıtma" imkânıyla sosyal ilişkilerde kişiye rahatlık ve özgürlük sunar (Peter, Valkenburg ve Schouten, 2006). Ayrıca Cooper ve Sportalari'nin (1997) savunduğu üzere sanal iletişimin teklifsizliği (informality) ilişki kurmayı kolaylaştıran bir faktördür. Tüm bunlar nedeniyle özellikle ergenler ve genç yetişkinler sanal alanlarda kurdukları iletişimlerde kolaylıkla onay görebilir hale gelmektedir ve günümüzde ergenler ve genç yetişkinler arasında sanal alan yoluyla arkadaşlık kurma, bu ilişkilere bağlanma örüntüleri geliştirme daha popüler hâle gelmiştir (Lin ve Tsai, 2003). Bunun sonucunda genç yetişkinler arasında hızlı yaşanan kopuk ilişkiler içerisinde sanal alanlar aracılığıyla bireyler ilişki kurma ve kurdukları ilişkileri sürdürme şansına sahip olabilmektedir. Bu bağlamda genç yetişkinlerin iletişim ve ilişki kurma amaçlı sanal alanlar içerisinde özellikle sosyal medya üzerinden bu ihtiyaçlarını gidermeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. 2019-Dünyada İnternet Kullanımı ve Sosyal Medya İstatistiklerine göre Dünya nüfusunun %45'i yani 3,48 milyar insan sosyal medya kullanıcısıdır. Bu sosyal medya kullanıcılarının %29'unu ise genç yetişkinler oluşturmaktadır. Türkiye'de ise nüfusun yaklaşık yarısının sosyal medya kullanıcısı olduğu ve bu grup içerisinde de genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin yoğunlukta olduğu belirtilmektedir (We are Social, 2018).

Neden Sanal Alan?

Turkle'e (1995) göre, sanal alanlarda kişiler kimliklerini gizleyerek benliklerinin farklı yönlerini test edebilirler. Sanal alanda anonim bir şekilde yer alan bu kişiler ayıplanma ya da dışlanma endişesi taşımadan kendilerini ifade ederler. Bireylerin sanal alanlarda kendilerini daha rahat ifade edebilmelerinin çeşitli nedenleri vardır:

Trendeki yabancı olgusu; Rubin'e (1975; akt. McKenna,2007) göre bireyler günlük yaşamda yüz yüze, aynı ortamı paylaştığı kişilere açamadığı duygu ve düşünceleri sanal alanda kim olduğu bilinmeyen insanlara daha rahat ifade edilebilmektedir. Çünkü sanal alandaki yabancılar bireylerin içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin bir parçası değildir ve kişinin paylaştığı sırları sosyal çevresine ve ailesine iletme ihtimali yoktur.

Uzaklardaki ruh ikizlerine ulaşma imkânı; Bazı zamanlarda insanlar yakın çevrelerinde fikirlerinin, hobilerinin ve duygularının uyuşacağı kişiler bulmakta zorlanırlar ve kendilerini yalnız hissetmeye başlarlar. İnternet ise bu noktada bireylere coğrafi uzaklığı önemsiz kılarak kişilere fikirlerinin ve zevklerinin uyuştuğu insanlar bulup iletişim kurma fırsatı tanımaktadır (Tosun, 2019).

Sosyal kaygılardan kurtulma fırsatı; Sanal alan, sosyal ipuçlarının olmayışından dolayı yüz yüze ortamda sosyal kaygılar yaşayıp iletişim kuramayan kişiler için fırsatlar sunmaktadır. Sosyal kaygıları

olan bireyler yüz yüze ortamda diğerleri onları nasıl görmek istiyorsa o şekilde davranmaya odaklanır ve kendini ifade etmekten git gide uzaklaşır. Fakat sosyal kaygı yaşayan bireylerin sanal alanlarda iletişim kurdukları kişiler uzaklarda olduğu için daha az baskı hissedip bu alanda kendilerini daha rahat ifade ederler.

Buradan hareketle sanal alanın ilgi çekici olmasının nedeni uzak, dokunulmaz ve kurgusal bir yer olmasıdır. Arzuların, isteklerin ve fikirlerin daha rahat ifade edilebileceği gerçek yaşama alternatif bir alan olarak görülmektedir (Robins, 1999:37). Bunun yanı sıra, sanal alanlar insanları şimdiki yaşamlarında bulunan sıkıntılarını unutturmanın yanında, insanın kendini istediği biçimde ifade etmesine fırsat veren bir teknoloji alanıdır. Taçyıldız'a (2010) göre bireyler; aile ve akran ortamlarında bulamadıkları desteği ve onlarla yaşadıkları iletişim problemlerini çözemedikleri durumlarda kendileri ifade edebilecekleri yer olarak gördükleri sanal alanlara yönelirler. Caplan'a (2002) göre sanal alanlar bireyin gizli kalabilmesini sağladığı için bu bireyler yüz yüze iletişim yerine kendilerini daha güvende hissettikleri sanal iletişimi tercih ederler. Özetle, gerçekte var olmayan sanal bir yaşama, mutlak yanılsamaya girerek gerçek yaşamın sınırlamalarından tamamen kaçmak mümkün gibi görünmekte ve artık birçok insan artık sanal alanlarda arkadaşlık kurmakta, hatta sanal alanlarda duygusal bir ilişkiye başlayıp, burada tanıştığı kişi ile evlenebilmektedir (Robins, 1999: 49).

Literatürde sosyal medya, internet ilişkileri gibi konularda yapılan çok sayıda araştırma yer almakta ve önemli bir bilgi birikimi bulunmaktadır. Gelişen teknoloji ile sanal alanların artmasının sosyal hayata özellikle de psikososyal yaşama etkileri ruh sağlığı alanları için dikkat çekicidir. Bu bağlamda sanal bağlanma kavramının açıklanmasına yönelik önemli bir ihtiyaç özellikle ruh sağlığı alanları için önemli görülmektedir. Bu çalışma ile bu ihtiyacın giderilmesi amaçlanmış ve sanal bağlanma kavramı tartışılarak literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Sanal Bağlanma Nedir?

Literatürde bağlanma konusunda yapılan çok sayıda araştırma yer almakta ve önemli bir bilgi birikimi bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmalarda özellikle bebeklikten başlayıp ergenlik ve genç yetişkinliğe doğru yansıyan ve Bowbly'in kuramının temel alındığı bağlanma kavramı ele alınmaktadır. Bu çalışmada ise bundan farklı olarak sanal ilişkilerde bağlanma kavramının derinlemesine açıklanması amaçlanmaktadır. Bu noktada, sanal ilişki, sanal bağlanma, sanal aidiyetlik gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Sanal alanlarda gerçekleştirilen ilişki şeklinde ifade edilebilecek olan sanal ilişki, "internet üzerinden kurulan iletişim yoluyla gerçekleştirilen, yüz yüze olmayan, fiziksel yakınlık ve bedensel temasın bulunmadığı ilişki" seklinde tanımlanmaktadır (Karaca, 2007). Aidiyet ve yakın ilişki kurma ihtiyacının sonucu olarak sanal alanlarda yaşanan bu ilişkilerde bireyler birbirlerini hiç görmeden, seslerini duymadan birbirlerine bağlanmakta ve birbirleriyle iletişim kurmadıklarında endişe ve merak duygusu yaşamaktadırlar. Aidiyet hissi beraberinde bağlanmayı ve bütünleşmeyi getirmektedir (Karaduman,2010;2887). Birey bu yolla duygusal gereksinimi olan bağlanma ihtiyacını karşılamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla literatürde "virtual relatedness fidelity" olarak ifade edilen "sanal ilişkiye bağlılık" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Virtual Relatedness Fidelity yani sanal ilişkiye bağlılık kavramı Norm Badler tarafından farklı durumlarda sanal insanların diğer bir ifade ile gerçekte olmayan sanal karakterler ile gerçek insanlar arasındaki ilişkilere ihtiyacının derecesini belirlemek için kullanılan virtual fidelity yani sanal bağlanma kavramından türemiştir (Badler, 1997). Sanal ilişkiye bağlılık sanal insanın ilişkisini değerlendirmek için kullanılan bileşenlere sahiptir. Bu insanın duygusal durumunun yanı sıra insanın emsalsizliğine ve duygu durumunun bileşenlerine de dikkat çeker.

Son zamanlarda giderek sayısı ve işlevi artan sosyal iletişim ağları aracılığıyla gençlerin sanal iletişimi tecrübe ederek sanal ilişkiler yaşamaları, bağlanmaları çok daha olası hâle gelmiştir (Büyükpapuşcu, 2011: 20). Sanal alanların insanların topluluklar oluşturduğu, arkadaşlıklar kurduğu, ailevi bağlar geliştirdiği ve başkalarıyla romantik ve cinsel yakınlık yaşadığı alanlar olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir (e.g. Boellstorff 2008; Evans 2011; Gilbert et al. 2011; Hercheui 2011; Rheingold 2000). Pempek vd. (2009), üniversite öğrencilerinin %85'inin sosyal medyayı sanal arkadaşları ile iletişime geçmek için kullandığını tespit etmiştir. Yine Lenhart ve Madden (2007) bir çalışmasında genç yetişkinlerin %49'unun yeni arkadaşlıklar edinip duygusal bir ilişki yaşamak amacıyla sosyal medyayı kullandığı bulgusuna ulaşmıştır. Türkiye'de bir çalışmada ise

(Demirtas-Zorbaz, Gençtanırım ve Kurt, 2015) üniversite öğrencilerinin %30'unun sosyal medya yoluyla arkadaşlık edindikleri ve %72,9'unun sosyal medyadan tanıştığı biriyle romantik ilişki yaşayan arkadaşı olduğu ortaya konulmuştur. Bu konuda yapılan başka bir çalışmada sanal alanda duygusal bir ilişki deneyimi olan bir katılımcının ifadeleri dikkat çekicidir. (Baker, 2005): ''MrNorth benden çok uzaktaydı. Online tanışmıştık. Onu şahsen tanımıyordum fakat artık onu sık sık düşünüyordum. Onunla konuşacağımız zamanı sabırsızlıkla bekliyordum ve konuşmaya başladıktan sonra saatlerce iletişim halindeydik ki hatta bazı zamanlar yemek yemeyi bile unutuyordum. Ona âşık olduğumu hissediyordum ve yüz yüze tanışmada bunu doğruladı. Birbirimizle çok iyi bir uyum yakalamıştık ve bunu evlilikle ile devam ettirme kararı aldık''. Burada da görüldüğü gibi kişiler sanal alanda da tanıştıkları kişilerle duygusal bir bağlanma gerçekleştirmektedirler. Sanal alan üzerinden buna benzer güçlü ilişkiler ve bağlar kuran bireylerin sayısı her geçen gün artmaktadır (Katz ve Aspden, 1997). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde 16 milyondan fazla, Çin'de ise 14 milyon insan çevrimiçi ortamda eş aramaktadır (Masters, 2008). Büyükpapuşcu'nun (2011) yürüttüğü araştırmada ele alınan örneklemde; ergenlerin yaklaşık olarak üçte biri sanal romantik ilişki yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca sanal alanda yaşanan romantik ilişkilerin kişilerarası bağlantıları azalttığı şekildeki eleştirilerin yanı sıra, bu durumun bireysel ilişkilerde eş bulmakta zorlanan utangaç ve kaygılı bireylere avantaj sağladığı öne sürülmektedir (Holmes, Little ve Welsh, 2009). Bunun sonucu olarak bireyler gerçek yaşamlarındaki sorumluluklarından ve gerçek kimliklerinden uzaklaşmak için sanal alanlara yönelip bu alanda geliştirdikleri ilişkilere bir bağlanma duygusu hissetmektedir (Yang ve Tung, 2007). Bu ve benzeri durumlar ise bireylerin sanal alanlar aracılığıyla kurdukları ilişkilere bir bağlanma örüntüsü geliştirdiği açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

Tüm bunlardan hareketle "sanal bağlanma"; sanal alan üzerinde yaşanan, bireylerin yüz yüze görüşüp vakit geçirmediği, reel yaşamda tanımadığı, sanal alanlarda tanıştıkları kişiler ile zamanlarının büyük bir kısmını birbirlerini düşünerek ve yazışarak geçirdikleri, birbirleriyle iletişim kurmadıklarında huzursuzluk, kaygı, stres ve kaybetme endişesi gibi duyguları yaşadıkları; birbirlerine sağladıkları aidiyet duygusuna, birbirlerine sağladıkları sosyal desteğe ve geliştirdikleri derin ve içten olan ilişkiye duydukları bağlanma olarak tanımlanır.

Kimler sanal bağlanmaya daha yatkındır?

Bu çalışmada sanal bağlanma kavramının ele alınmasının önemli gerekçelerinden biri bu ilişkilerin sosyal yaşama olan yansımalarıdır. Günlük yaşamda da sanal bağlanma bir dizi soruyu içeren bir ilişki şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nokta da sanal bağlanmanın ardında yatan faktörlerin neler olduğunun, sanal bağlanmanın kişisel ve sosyal yaşama olumlu ve olumsuz yansımalarının neler olduğu ya da olabileceğinin ve tüm bunların dahilinde kimlerin daha çok sanal bağlandığının anlaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Kendini sosyal yaşamında bir gruba ait hissetmeyen, kişilerarası ilişkilerinde sağlıksız rol örüntüleri sergileyen ve kendini yalnız hisseden genç yetişkinler günümüzde iletişim kurmak, problemlerini çözmek, üzüntü ve endişelerini paylaşmak, ilişki kurmak, ait olma ihtiyacını karşılamak ve yalnızlıktan kurtulmak için diğer insanlarla yüz yüze iletişime geçmek yerine kolaylıkla erişebildikleri "sanal alanlar" üzerinden iletişime geçmeyi tercih eder hale gelmişlerdir (Amichai-Hamburger ve Ben-Artzi, 2003: 71; Özdemir vd., 2014: 284-285). Yapılan çalışmalar incelendiğinde; Artır (2006) 'a göre bireyin en yakınları, ailesi ve arkadaşlarından ziyade duygu ve düşüncelerini hiç tanımadığı kişilerle paylaşma ihtiyacı duymasının temel nedenleri şunlardır: Yalnızlık duygusu; yanında kendisiyle ilgilenecek, ona zaman ayıracak yakınlarının olmaması veya öyle hissetmesi. Bireyin boş vakitleri olmasına rağmen bu vakitleri değerlendirecek bir aktivite bulamaması, kitap okumaması ve bir sanat ile uğraşmaması. Arkadaşlarının olmaması. Yakın ilişki kurduğu kişiler tarafından eleştirilme ve yanlış anlaşılma kaygısı taşıyıp düşüncelerini ve duygularını yakınları ile paylaşmayıp sanal alanlarda hiç tanımadığı, kendisiyle ortak noktaları olduğuna inandığı kişilerle bu ihtiyacını gidermeye çalışmasıdır (Akt: Kaplan, 2011). Buradan hareketle genç yetişkinler arasında sanal bağlanmaya etkileyen faktörler arasında; bireyin bağlanma stili, yalnızlık, utangaçlık ve arkadaş ilişkileri gibi faktörlerin dikkat çekici olduğu gözlemlenmiştir.

Bowbly'e göre yalnız olmayı tercih eden yetişkinler erken çocukluk yaşantılarında kendilerine bakım verenler ile olumsuz deneyimler yaşamıştır ve bu yüzden duygusal ilişkilerinde mesafeli olmayı

seçebilir. Sosyal becerilerdeki zayıflıklar, toplumsal ve çevresel faktörler, düşük benlik saygısı, özgüven eksikliği, gerçek olmayan kişisel değerlendirmeler ve bazı psikolojik faktörler, utangaçlık, bağlanma problemleri ve güvensizlik insanlarda yalnızlığa sebep olan faktörlerden bazıları olarak kabul edilebilir. Benzer şekilde kaçınılan ve kaygı, öfke, üzüntü ve kendini başka insanlardan farklı hissetme duygularının eşlik ettiği istenmeyen ve hoş olmayan bir deneyim olarak ifade edilen (Russel ve ark., 1980) yalnızlık duygusu, insan yaşamının hemen her döneminde görülebilen bir duygu olmakla birlikte ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde daha yoğun karşımıza çıkmaktadır.

Yalnızlığın genç yetişkinlik döneminde daha fazla algılanan bir olgu olması bu dönemin gelişim görevleri ile yakından ilişkilidir. Genç yetişkin, akranlarıyla yakınlık kurmaya eğilimlidir. Birey sosyal, davranışsal ve duygusal olarak bazı problemler ile karşı karşıya kalıp yaşadığı dünyada kendini tek başına hissetme, kendisinin yararsız bir birey olduğunu düşünme, reddedilme ve terk edilme duyguları nedeniyle yakın ilişki kurmadan kaçınma davranışı sergileyebilir. Bu durum derin bir yalnız kalma duygusuna neden olabilir. Yalnız kalma ve yakınlık kurmaktan kaçınma bu evredeki tehlikeli bir durumdur. Yalnızlık duygusuna maruz kalıp gerçek yaşamlarında kendini bir gruba ait hissetmeyen, kişilerarası ilişkilerde sağlıksız rol örüntüleri sergileyen ve kendini yalnız hisseden bireyler günümüzde iletişim kurmak, problemlerini çözmek, üzüntü ve endişelerini paylaşmak, ilişki kurmak, ait olma ihtiyacını karşılamak ve yalnızlıktan kurtulmak için diğer insanlarla yüz yüze iletişime geçmek yerine sanal alanlar üzerinden iletişime geçmeyi tercih eder hale gelmişlerdir (Amichai-Hamburger ve Ben-Artzi, 2003: 71; Özdemir vd., 2014: 284-285).

Kuramsal Çerçeve

Adler'in Bireysel Psikoloji Kuramı

Alfred Adler tarafından geliştirilen bu kuram insanın biricikliğine ve bireysel yaşantılarına özellikle önem verir. Kurama göre kişi kendi yaşamını kontrol edebilir ve Adler bireyin geçmişteki yaşantılarından ziyade bireyin bu yaşantıları nasıl yorumladığı üzerine durmuştur (Corey, 1996). Bireysel psikolojiye göre bireyler içerisinde bulunduğu sosyal bağlamı dahilinde bir bütün olarak değerlendirilir. Adler'e göre kalıtım ve çevre bireylerin seçeneklerini sınırlayabilir fakat bununla birlikte bireysel seçimlerin yaşadıklarımızı nasıl yorumlayıp algıladığımızla alakalı olduğunu ifade eder (Adler, 1954). Adler'e göre tüm insanlar doğdukları andan itibaren kendilerini güçsüz ve zayıf hissetmelerine neden olan aşağılık duygusu taşır. Aşağılık duygusu zayıflığın, güçsüzlüğün aksine bireyi güçlü, üstün ve tam olma amacına yöneltir. Bu kısaca insanın üstünlük kurma çabasıdır. Bireyin yaşamının ilk 6yılında şekillenen bu kurgusal görüş yaşam amacında şekil bulur (Corey, 2013).

Adler kişiliğin şekillenmesinde aynı aile ortamında büyüyen çocukların farklı özellikler göstermelerinin nedenlerine dair görüşlerini "kardeş ilişkileri ve doğum sırası" kavramı ile açıklamıştır. Burada asıl vurgulanan nokta gerçek doğum sırasından ziyade bireyin aile içerisindeki konumuna ilişkin yorumlarıdır. Adler'e (1956) göre

En büyük çocuk; genellikle fazla ilgi görür ve tek çocuk olduğu sürece ilgi odağı olmaya devam eder. Sorumluluk sahibi ve çalışkan olma eğilimindedir. Fakat yeni bir erkek ya da kız kardeş geldiğinde en büyük çocuk ayrıcalıklı konumunu yitirdiğini tahtından indiğini düşünebilir. Artık tek veya biricik değildir. Otorite konumunu üstlenmek için kendisine vekil ebeveyn rolü yükler. Hep bir adım önde olma baskısının altında ezilmeye başlayabilir. Daha fazla benmerkezci ve çıkarlarını koruma eğilimindedirler. Çoğunlukla mükemmel olma, haklı çıkma ya da üstün olma eğilimi gösterirler.

İkinci çocuk; dünyaya geldiği andan itibaren ilgiyi başka bir çocukla paylaşır. Bir yarış içerisinde olduğunu hissedebilir ve ağabeyini ya da ablasını geride bırakmak için mücadele eder. Özellikle büyük kardeşin başarısız olduğu alanları belirleyip o alanlarda başarılı olmak için çabalar çünkü bu sayede hem ebeveynlerinden hem de çevredeki diğer önemli kişilerden takdir alacaktır. Kısaca ikinci çocuk ilk çocuğun tem tersidir. Kendini ön plana çıkaracak alanlar arar.

Ortanca çocuk; genellikle iki kardeş arasında ezilmiş hisseder. Bu yüzden de adalet ve eşitlik gibi konularda duyarlı ve hassas olma eğilimi gösterirler. Zavallı ben tutumu geliştirebilir ve ailenin sorunlu çocuğu haline gelebilir.

En küçük çocuk; genellikle ailenin en şımartılan ve hiç büyümeyen bebeğidir. Diğer aile üyeleri tarafından pek ciddiye alınmazlar. Çoğunlukla kendi bildikleri yolda ilerlemek isterler.

Tek çocuk; en büyük çocuğun bazı özelliklerine sahiptir. Paylaşma ve iş birliği konularında sıkıntılar yaşayabilirler fakat yetişkinlerle iyi geçinmeyi öğrenirler. Çoğu zaman ilgi odağı olmak ister bu olmadığında da dünyanın adaletsiz bir yer olduğu inancına kapılabilir.

Bağlanma Kuramı

Bağlanma Kuramı, insanların diğerleriyle güçlü duygusal bağlar kurma eğilimlerinin nedenlerini açıklayan ve bebek ile ebeveynleri arasında kurulan bağın bebeğin güvenlik hissi ve psikolojik gelişimi üzerindeki önemini açıklayan bir yaklaşımdır (Bowbly, 1969). Bowbly'e göre (1980) insanlar ve diğer primatlar doğduğu andan itibaren kendisine bakım veren ile yakınlık kurmak ve bu yakınlığı sürdürmek amacıyla düzenlenmiş bir davranışsal sisteme sahiptir. Yaşamın ilk yıllarında kurulmaya başlayan yakın ilişkiler ve bu dönemde kurulan yakın ilişkilerin niteliği sonraki yıllarda yaşanacak olan ilişkilerin yönünü ve niteliğini belirlemektedir. Bu anlamda değerlendirildiğinde birey için önemli olan kişilerle kurduğu ilk ilişkilerin niteliği davranış tutumlarının şekillenmesinde fazla bir paya sahiptir (Hamarta, 2002; Hortaçsu, 1991).

Bowlby, bebeklik döneminde bebeğe bakım veren kişiyle kurulan ilişkinin birey için ilk bağlanma ilişkisi olduğunu, bağlanmanın yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu ve bağlanmanın çocuklukla sınırlı olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca, ilk bağlanma deneyiminin sonraki duygusal zincirleri etkilediğini ve ilişki problemlerinin, çocuklarla yaşanan problemlerin, kişilik bozukluklarının bu zincirin bir halkası olduğunu vurgulamıştır ve bunun sonucu olarak yetişkin bir bireyin diğer insanlarla kuracağı ilişki şekli ve insanlardan beklentileri çocukluk döneminde kendisinin bakımıyla ilgili olan –bu genelde annedir- kişi ile kuracağı bağlanma örüntüsü ile ilişkilidir. Bağlanma kuramına göre yetişkin bireylerin yaşantılarında sergiledikleri davranışlar, duygusal arayışlar, ilişki nitelikleri ve daha birçok dinamik erken dönem bağlanma örüntüleri ile ilgilidir (Fraley & Shaver, 2000). Bu dönemde kurulan bağlanma, sevgi, ait olma ve güvenlik ihtiyaçları karşılanan bir bebek yetişkinliğe hem daha rahat geçmekte hem de yetişkinlik döneminde pozitif ilişki örüntüleri geliştirmektedir (Deniz, 2006; Hazan ve Shaver, 1987). Bağlanma sürecinin güvenli bir şekilde gerçekleşmesi için annenin veya bakım veren kişinin tutarlı davranışlar sergiliyor ve bu davranışların sürekli olması gerekmektedir. Bowbly'e göre bebeğin kendisine bakım sağlayan bireylerle yakın olma ihtiyacı bu sürecin tamamlayıcı özelliğidir ve bu ilişkide bağlanmanın temel özelliği ise bebeğin bakım verenleri tarafından tehlikelere karşı korunaklı durumda olmasıdır (Bowbly, 1979; Hortaçsu, Cesur ve Oral, 1993). Bu bağlamda bebeğin gereksinimlerine yönelik duyarlı davranıp davranmamak gelecekte bebeğin ilişkilerde kuracağı bağlanma biçimini etkileyecektir. (Bowbly, 1969,1973). Bu kurama göre bireylerin bebeklik döneminde bağlanma örüntüsü kurduğu anne veya bakıcılarıyla olan yaşantıları bireylerin gelecek yaşamındaki bağlanma stillerini etkiler ve bunun sonucu olarak duygusal veya arkadaşlık ilişkisinin niteliği de etkilenmektedir (Hazar & Shaver, 1994).

Bu bağlamda, bireyin yaşam boyu tüm ilişkilerine etkili olan bağlanma stilinin sanal alanlarda gelişen ilişkilerinde de etkili olması beklenir.

Yöntem

Desen

Çalışma, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin deneyimlerinden ortaya çıkan görüşlerin düzenli olarak incelenebilmesine olanak sağlayan bir teknik olan nitel araştırma türündedir (Ekiz, 2003). Nitel araştırma desenlerinde biri olan "farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanma" olarak ifade edilen olgubilim (fenomenoloji) çerçevesinde yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Cresswell'e göre (2007: 57) ''fenomenolojik bir çalışma birden fazla bireyin bir kavram ya da fenomen ile ilgili yaşanmış tecrübelerinin anlamlandırılmasını betimler.'' Olgubilim yaklaşımını anlayabilmek için öncelikle onun altında yatan felsefeyi de anlamak gereklidir (Cresswell, 2007: 58). Çevremizdeki her şey, kısacası

dünya, bizim algılarımızdır ve anlam oluşturduğumuz var olan bilgilerimizi bu algılarımız geniş bir şekilde etkilemekte olup olgubilimsel yaklaşım bireysel anlamlandırmaların daha geniş sosyal bağlamlarda gerçekleştiğini kabul etmektedir (Patton, 2002: 104). Olgubilim yaklaşımı bütün nitel araştırmaların temelinde yer almakla birlikte insanların kendi yaşam dünyalarının ve gündelik eylemlerinin yansıması olarak tanımlanması metaforların tespitinde önemli kolaylıklar sağlayacaktır (Merriam, 2009).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 1). Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre, kartopu örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda olgu ve olayların açıklanmasında yararlı olmaktadır. Kartopu örnekleme yöntemi ise, araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Çalışmanın yöntemi ve çalışmanın amacı ile olan uygunluğu açıklanmalıdır. Çalışmanın katılımcıları veya örneklemi belirtilmelidir. Veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açıklanmalıdır.

Tablo 1. Araştırma grubu ve içerikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Sanal İlişkilerin Gerçekleştiği Kanal	Yaşanılan Sanal İlişki Sayısı	Sanal İlişkinin Türü
K_1	Kadın	MSN / Twitter	2	Romantik
K_2	Kadın	Instagram / WhatsApp	2	Romantik
K_3	Kadın	WhatsApp	2	Dostluk
K_4	Kadın	Instagram / WhatsApp	3	Romantik
K_5	Kadın	Facebook	1	Romantik
K_6	Kadın	Instagram	2	Romantik ve Dostluk
K_7	Kadın	Instagram / Tinder	8	Romantik
K_8	Kadın	Instagram / Twitter	3	Romantik ve Dostluk
K_9	Kadın	MSN	1	Romantik
K_{10}	Kadın	WhatsApp	2	Romantik
E_1	Erkek	Instagram	3	Romantik
E_2	Erkek	WhatsApp	3	Romantik
E_3	Erkek	Instagram	4	Romantik
E_4	Erkek	Facebook	2	Romantik
E_5	Erkek	Facebook	2	Romantik
E_6	Erkek	Facebook	3	Romantik

Veri Toplama Aracı ve İzlenen Yol

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formundaki sorular katılımcılara yöneltilmiş ve alınan cevaplar ses kaydedici cihaza kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde katılımcılarla ilgili demografik bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Formun ikinci bölümünde sanal bağlanma yaşayanların bu ilişkilerine yönelik derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Araştırmada hazırlanan yarı-yapılandırılmış mülakat formunun nitelik boyutu için uzman görüsü alınmıştır. Hazırlanan sorular 6 akademisyene iletilerek dil ve anlam uygunluğu acısından incelemeleri istenmiş ve gerekli dönütler alınmıştır. Uzman incelemesi diğer bir deyişle eş denetlemesi bu tip araştırmalarda niteliğin artırılması konusunda alınan önlemlerden birisidir (Yıldırım 2010:77). Mülakatlar sırasında, katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda gerekli görüldüğü yerlerde incelenen durum hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla bazen mülakat formunda yer almayan alt sorular yöneltilmiştir. Bu durum, yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının esnekliği ile ilgilidir (Cohen ve Manion 1994:214).

Verilerin Analizi

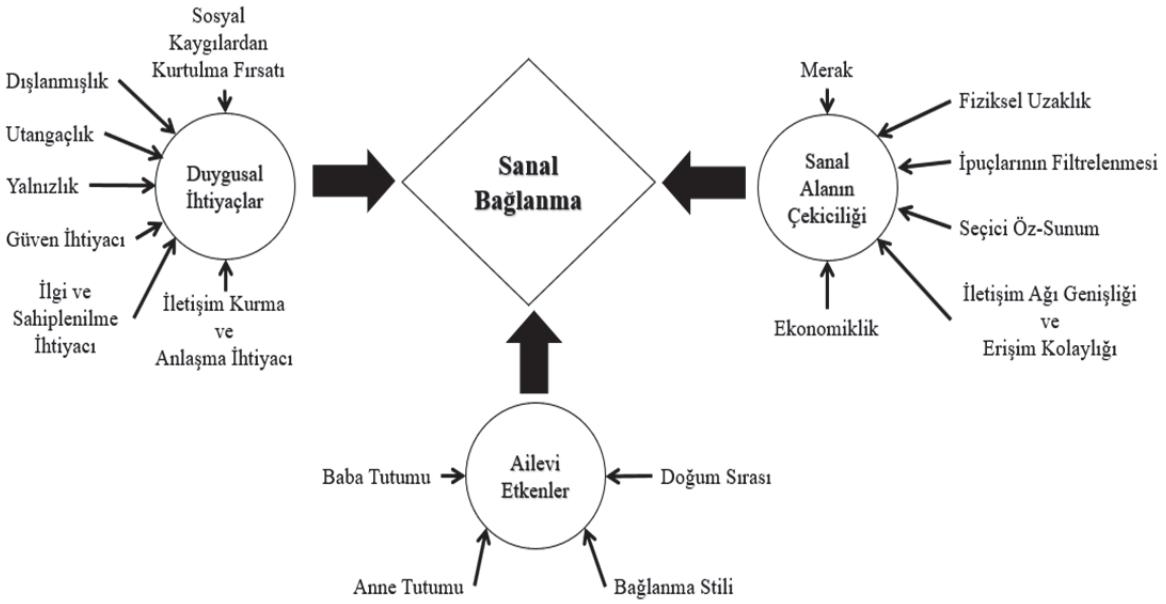
Yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanarak elde edilen ve ses kayıt cihazına kaydedilen veriler daha sonra yazıya geçirilmiştir. Veri analiz sürecinde nitel araştırmalarda kullanılan "içerik analizi" metodu kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir. Çalışma metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). İçerik analizinin temel amacını toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olarak ifade eden Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gülbahar ve Alper, 2009). İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da ilk aşamada belirlenen tarama ve seçim ölçütlerine göre kodlamalar yapılmış ve bu bağlamda çeşitli temalara ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Elde edilen veriler, katılımcıların konuşmalarından doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın genel amacı doğrultusunda cevap aranan sorular dikkate alınarak sunulmuştur.

Sanal Bağlanmaya Yönelik Görüşler

Şekil 1'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinde sanal bağlanma teması duygusal ihtiyaçlar, sanal alanın çekiciliği ve ailevi etkenler olmak üzere üç alt temada değerlendirilmiştir. Aşağıda bu temalar açıklanmıştır.



Şekil 1. Sanal bağlanmaya yönelik görüşler

Sanal Alanın Çekiciliği

Son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte internet ve sanal alanlar insanlar için daha cazip hale gelmektedir. Katılımcılarda bu alanların çekiciliği ve sağladığı faydalar üzerine açıklamalarda bulunmuşlar ve bu açıklamalar dahilinde kategoriler oluşturulmuştur. Aşağıda kategoriler açıklanmıştır.

Fiziksel Uzaklık: Katılımcılar yüz yüze bir iletişim yerine kendilerini daha rahat hissettikleri yer olarak fiziksel anlamda uzaklık ve birbirlerini görmelerine gerek duymadan bir ilişki yürütmede alternatif sağlayan sanal alanı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar her gün yüze geldikleri kişilere açamadığı düşünce ve hisleri sanal alanda daha rahat açtıklarını ifade etmişlerdir. Çünkü sanal alandaki insanlar bireylerin sosyal çevrelerinin bir parçası değildir ve paylaşılan sırları diğer yakınlarına yetiştirme ihtimalleri yoktur. Bu bağlamda fiziksel uzaklık katılımcılara çekici gelmiştir. Bu durumla ilgili katılımcılar arasından bazı görüşler ise şu şekildedir;

K1: "İnsanlarla yüz yüze bir iletişim kuramıyordum. Fakat karşı konulmaz bir iletişim kurma ihtiyacı da hissediyordum ve karşıma msn çıktı. Bu sayede hem iletişim kuruyordum hem de dışarıda görünmemiş olduğumdan ailemin kulağına gidecek rahatsız edici bir durumla karşılaşmıyordum"

K2: İlişki yaşadığım kişi beni görmüyor. Bence bu çok cazip çünkü sürekli güzel görünmek ve bakımlı olmak zorunda hissetmiyorum.

K4: Yüz yüze bir sevgili olmak demek bence bir sorumluluk demek. Sevgilin varsa sürekli kendine bakmalısın sürekli bakımlı olmalısın bana göre öyle. Bu yüzden reel ortamda bir ilişkiden uzak duruyordum.

K6: Sanal alan gizlilik kolaylığı sağlıyor çünkü birisiyle dışarıda görünmeden iletişime geçebiliyorsunuz.

K8: Fiziksel uzaklık insana görüşme, kavuşma heyecanı, umut veriyor. Böyle olunca hiç sıkılmıyorsunuz. Ben de öyle bu umutla ona daha çok bağlandım. Ayrıca fiziksel olarak uzak olunca günlük işlerim de aksama olmuyor hiç ve onu görme ihtimalim olmadığı için sürekli kendime de bakmıyordum. İstediğim zamanlarda ondan uzaklaşabiliyorum.

E1: Yüz yüze konuşup reddedildiğimde görmek istemem bir daha o kişiyi ama sanal alan olunca her şey çok daha rahat. Fiziksel olarak uzağız. Aynı sosyal ortamı paylaşmıyoruz. Karşılaşma ihtimalimiz yok. Bu çok rahatlatıcı bir avantaj.

E2: Sanal alanda kendimizi çok rahat ifade ediyoruz. Çok daha iyi sohbet ediyoruz. Uzaktayken yalan ve gösteriş olmuyor. Oysa yüz yüze hep bir rol yapma çabasına giriyor insan.

Ekonomiklik: Katılımcılar arasında sanal alan üzerinden yaşanan bir ilişkinin maddi olarak çok ekonomik olmasından dolayı bu yolu seçtiğini belirtenler olmuştur. Fiziksel anlamda uzak olması ayrıca yüz yüze bir ilişkide birlikte gerçekleşen ekonomik kaynaklı birtakım faaliyetlerin de yaşanmaması katılımcıları sanal alana yöneltmiştir. Bu durumla ilgili katılımcılar arasından bazı görüşler ise şu şekildedir;

E2: onunla 5 yıl boyunca sanal bir ilişki yaşadık. Evet zor tarafları vardı ama sanalda kalmasını tercih ettim çünkü maddi durumum çok iyi değildi ve bu sayede hiç harcama yapmıyordum.

K4: Maddi durumum çok iyi değildi ve fazla kıyafetim yoktu. Ayrıca kişisel bakımım için de para harcayacak durumda değildim ve yüz yüze olsak sürekli bir yerlere gideceğiz, bir şeyler yapacağız hepsi para demek. Bunlardan kurtulmanın en iyi yolu sanal alandı.

Merak: Katılımcıların bazıları hiç tanımadığı bir insanla konuşma merakı içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise karşı tarafı hiç tanımıyorsunuz onu tanımaya çalışıyorsunuz ve kafanızda onunla ilgili imgeler oluşturuyorsunuz. Bu çok heyecanlı ifadesine yer vermiştir. Bu durumla ilgili katılımcılar arasından bazı görüşler ise şu şekildedir;

K3: Hiç tanımadığım birinin sadece paylaşımları ile kendime yakın hissetmiştim ve onu gerçekten merak etmiştim. Sürekli merak içerisinde olunca da ilişki de hiç bıkkınlık olmuyor.

K4: Karşı cinsi merak ediyorum ve sanal alan bu merakım için fazlasıyla alternatif taşıyor.

K6: Küçük şehirde yaşıyorum ve çok sıkılıyorum. Sanal alan ise hiç tanımadığınız, merak ettiğiniz insanlarla iletişime geçme fırsatı veriyor. Bence çok heyecanlı.

K7: İlk sanal ilişkimde merak vardı çünkü daha önce bir ilişkim olmamıştı ve ilişkinin nasıl bir şey oluğunu merak ediyordum.

İletişim Ağı Genişliği ve Erişim Kolaylığı: Katılımcıların birçoğu günümüzde internetin ve sosyal ağların gelişmesi ile çok rahat istedikleri kişilerle iletişim kurabildiklerinden bahsetmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılar yüz yüze iletişim kurma çabaları yerine kendilerini ifade edebilecekleri kolay yol olarak sanal alanı seçmişlerdir. Ayrıca katılımcılar ve bireyler günümüzde sanal alanları eş ve arkadaş aramak için kullanır hale gelmiştir. Bu durumla ilgili katılımcılar arasından bazı görüşler ise şu şekildedir;

K1: Msn'den başlamıştık. Daha sonraları facebook ve instagram üzerinden etkileşime geçtik. Ayrı şehirlerdeydik ama istediğimiz her an konuşabiliyorduk. Bu sayede sanal alan büyük kolaylık sağlamıştı bize.

K3: Günlük hayatımda kafamın ve hobilerimin uyuşacağı birini bulmak çok zor. Oysa sanal alanda bir kitap okuma sitesine girmiştim ve tarzımın benzediği birçok insan ile tanışıp arkadaş oldum.

K4: Bir gün twitterdan takip ettiğim sayfaların birinde bir numara buldum. Paylaşımlarını inceledim bana yakın ve eğlenceli geldi ve onu o an aradım. Sohbet edebileceğim birini hemen bulmuştum. Şimdi ise her gün saatlerce konuşuyoruz.

K6: Sürekli oyun oynayan biriyim ve oyunda birileri ile tanışmak çok kolay. Oyundan tanışıyorum sonra aynı oyunu oynadığımız için sürekli iletişim halinde oluyoruz ve ilişkimiz böylelikle ilerliyor.

K7: Artık hayatımda birinin olmasını istedim ve hemen Tinder denen uygulamadan birini buldum. Bu uygulama direkt eş bulmak için zaten. 1 hafta içerisinde de sevgili olduk.

E1: Birini beğendiysem onunla yüz yüze konuşmak için epeyce uğraşmam gerekecek. Oysa sanal alanda bir mesaj uzağımda kalıyor sadece. Ayrıca bir erkek olarak cinsel bir eğilim ile sanal alanda birçok insana ulaşabiliyorum.

Seçici Öz-Sunum: Bireylerin sanal alanda kendilerini istedikleri şekilde ve biçimde tanıtıp ifade etmeleri ve sergilemeleridir. Birey sanal alanda kendini istediği gibi var edebilir. Katılımcılar sanal alanlar aracılığıyla benliklerinin farklı yönlerinin test edip ifade edebilirler veya sanal alanda farklı kimliklere bürünebilir. Bu sayede bireyler yüz yüze ortamda ifade edemedikleri gerçek kimliklerini yansıtma, kendilerini daha açık ve rahat ifade edebilme imkânı da bulabilmektedir. Bu durumla ilgili katılımcılar arasından bazı görüşler ise şu şekildedir;

K1: Sanal alanda kendimi istediğim gibi yansıtabiliyorum. Olmak istediğim gibi davranıyordum. Bürünmek istediğim kimliğe orada bürünüyordum.

K4: Sanal alanda fotoğraflarımı istediğim gibi shoplayıp kendimi gösterebiliyorum. Kendimi beğenmiyorum ama sanal alanda herkes benim güzelliğimi övüyor.

K8: Kendimi istediğim gibi tanıtabiliyorum sanal alanda. Olmak istediğim özellikleri sanal kimliğimde ortaya çıkarıyorum.

E4: Kendimi çok zeki ve başarılı olarak tanıtıyorum sanal alanda. Bu duygu beni okşuyor. Bu yüzden sanal alanda daha mutlu hissediyorum.

İpuçlarının Filtrelenmesi: Katılımcılar sanal alanda jest, mimik gibi beden dillerini, ayrıca utanma, heyecanlanma gibi durumlarda yaşanan yüz kızarıklığı gibi durumları gizleyebildiğinden

bahsetmişlerdir. Bu sayede daha rahat olduklarını da belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili katılımcılar arasından bazı görüşler ise şu şekildedir;

K1: O an ne hissettiğimi karşıdaki insan bilmiyordu, görmüyordu ve utansam yüz ifadelerimi fark etmiyordu. Bu imkanlar bana kolaylık sağladı. Duygularımı nasıl yansıtmak istiyorsam öyle yansıtabiliyordum.

K2: Yüz yüze duygusal ilişkilerde bugüne kadar pek başarılı olamadım. Çabuk sinirlenen biriyim. Yüz yüze olduğumda öfkemi saklayamıyorum ama sanal alanda öfkelensem bile kendimi sakinleştirmeye zamanım oluyor ve öfkemi gizleyebiliyorum.

K8: Mutsuzum, derdim varsa eğer sanal alandaki kişi beni görmediği için bir açıklama yapmak zorunda olmuyordum. Mutsuz olduğumu anlayamaz. Sadece ben anlatırsam bilebilir. Bu benim için rahatlık.

E3: Yüz yüze görüşmek yerine sanal ilişki yaşamak çok daha cazip geliyor bana. Çünkü beden dili, jest, mimik, yanlış anlaşılma gibi birçok şey sanal alanda olmuyor.

Duygusal İhtiyaçlar

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre bireyin kendini yalnız hissetmesi, dışlanmışlık hissi yaşaması, yüz yüze iletişim kurmaktan utanması, iletişim kurma ve anlaşılma ihtiyacı, ait olma ve sahiplenilme duygularına yönelik alt tema altında kategoriler oluşturulmuştur. Buradan hareketle katılımcıların görüşlerine yönelik kategoriler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Yalnızlık: Katılımcıların çoğunluğu yaşamı boyunca veya üniversite yaşantısında kendini yalnız hissettiğini, yakın bir dostluk ilişkisi ya da romantik bir ilişkiye ihtiyaç duyduklarından bahsetmişlerdir. Birkaç katılımcının ifadesi şu şekildedir;

E2: Yalnızdım. Hayatım boyunca yalnızdım çünkü. İlk defa sanalda olsa yanımda birini hissettim ve ona git gide bağlandım.

K1: Üç kişilik bir arkadaş grubumuz vardı ama iki kişi daha yakındı birbirine ben dışlanan kişiydim dolayısıyla ben yalnız hissediyordum ve tüm bu durumlar beni sanal alanda bir ilişkiye itti.

K3: Arkadaşlık ilişkilerim çok samimi olmadı. Hep çok yakın bir arkadaşım olsun diye çabaladım. Bunu reel ortamda bulamadığımı hissettiğimde sanal alanda kendime yakın arkadaş edinmeye yönelmiştim.

K6: Üniversitede samimi ilişkilerimin olmuyor hiç. Herkes sahte herkes çıkar peşinde sanki. Bu yüzden herkesten uzaklaştıkça da yalnız olmaya başladım. Sanal ilişkilerim olmadan çok yalnızım.

Utangaçlık: Katılımcılardan bazıları yüz yüze iletişim kurmaktan çokça çekindiklerini, yüz yüze bir iletişimde utangaçlıktan kaynaklı yüz kızarması, konuşacaklarını unutma gibi birtakım durumlar yaşadıklarını belirtmişlerdir ve bu durumların sonucunda git gide sessizleştiklerinden bahsetmişlerdir. Birkaç katılımcının ifadeleri şöyledir;

E5: Utanıyordum. Çünkü kendimi beğenmiyorum hiç. Önceleri çok reddedildim bu yüzden bir daha yüz yüze iletişim kurmak için cesaret bulamadım. Reel yaşamda bir kızın yanına gidip oturabileceğime asla inanmıyorum.

K4: Kızlarla bile göz teması kuramıyorum ben çünkü kendimi çok çirkin hissediyorum. Bir erkek ile karşı karşıya gelmiştim ve tüm vücudumun utanmaktan kıpkırmızı olduğunu hala hissediyorum. Bunu bir daha yaşamak benim için çılgınlık olurdu.

K8: İnsanlarla tanışmayı sevmiyorum çünkü utanıyorum ve heyecanlanıyorum Bunun için vaktimin çoğunu evde geçiriyorum. Evden dışarı çıkmak istemiyorum. Bu yüzden dostluk ilişkilerimi de romantik ilişkilerimi de sanal bir şekilde yürütüyorum.

Dışlanmışlık: Katılımcılardan bazıları içerisinde bulunduğu yakın çevre ve toplum tarafından dışlanmış hissettiği için sanal alanda kendi ile benzer düşünce ve duygulara sahip olanlar ile yaşadıkları ilişkileri hayatının en önemli yanı yaptıklarından bahsetmişlerdir. Bunun ile ilgili katılımcılardan bazılarının ifadeleri şöyledir;

K10: Toplumdan dışlanmış hissediyorum sevgilim ise beni anladı bana güven verdi. Ruh ikizimi bulmuş gibiyim. Bana değer verildiğini gördüm ilk defa. Kendimi bir başkasında gördüm resmen.

E2: Çok dışlandım. Dışlanmış hissediyorum. Aile, okul her yerde dışlandım. Hep eleştirilen ben oldum.

İletişim kurma ve anlaşılma ihtiyacı: Katılımcıların çoğu çocukluğundan itibaren duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını bir başkasına aktaramadığından ve içlerinde taşıdıkları o kendini ifade etme ve anlaşılma ihtiyacının sanal alandaki kişiler ile karşılanması ile bu kişiler ile derin bir bağ kurduklarından bahsetmişlerdir. Bununla ilgili katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir;

K1: Kendi halimde, hayali arkadaşları olan, bahçedeki domateslere kitap okuyan bir çocuktum. Annem babam çevrem hiç kimse beni dinlememişti. Yaklaşık 12-13 yaşındaydım ve daha önce beni dinleyen hiç kimse olmamıştı ki tam da bu dönem onunla sanal ilişkim başlamıştı.

E2: Kendimi anlatabileceğim, beni anlayabilecek bir insanı sanalda bulduğum için onu asla bırakmak istemedim. Ona git gide bağlandım.

K2: Onun ile iletişim kurmaktan o kadar mutlu oluyordum ki yüz yüze olan duygusal ilişkimi bile onun için bitirdim. Beni anlıyordu. Anlaşıldığımı hissediyordum ilk defa.

K5: İletişim kurmak istiyordum. Kendimi anlatacağım kolay bir ilişki gibi geldi bu bana.

K7: Onunla konuşmak mesajlaşmak bana iyi geliyor çünkü beni dinliyor ve anlıyor. İletişim kurma, eğlence gibi ihtiyaçlarım karşılanıyor.

K9: Kendimi açacak iletişim kuracak birine ihtiyacım vardı. Onunla tanıştık. Çok kısa bir sürede Problemlerime çözüm üretmeye çalışmasının desteğini hissederdim. O bana kendi huylarımı söylerdi. Beni tanıyordu sanki. Anlaşıldığımı hissediyordum. Özen gösteriyordu bana. Bunlar benim için çok önemliydi.

K10: Yanımdaki kimse beni anlamıyordu ama o anladı. Tamamen onun enerjisi ile alakalı.

İlgi ve Sahiplenilme İhtiyacı: Katılımcıların çoğu biri tarafından merak edilmek, ilgilenilmek ve birine ait hissetmek gibi duyguların kendileri için çok değerli olduğunu ve bu duyguyu yakaladıklarında buna koşulsuz bağlandıklarından bahsetmişlerdir. Bu durumla ilgili katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir;

E6: Hava yağmurlu olduğunda bana ıslanma dikkat et diye mesaj atması beni ona bağlamaya yetti.

K1: benimle o kadar çok ilgileniyordu ki her gün düzenli ne yediğimi sorardı. Beni çok sahipleniyordu. Bu yüzden yaptığım her şeyi titizlikle takip ederdi. Kıskanırdı beni. Dışarı çıkma akşam derdi ben de çıkmazdım.

K2: . Birinden ilgi görmek istiyordum. Bu yüzden içimde hep bir sevilme ihtiyacı hissettim. Sanal alanda beklediğin ilgiyi bulmuştum. Ona sığınmıştım. Bu beni çok etkilemişti. İlgi görme ihtiyacıydı ama onu çok seviyorum.

K7: Güvensiz bir ilişki gibi öyle değil mi ama hiç tanımadığım birisi bana sahiplenici bir tutumla yaklaşırsa ona direkt bağlanıyorum. Evet beni sanal ilişkilerime bağlı hissettiren şey tek kelime ile bu. Beni sahiplenmeleri.

Güven İhtiyacı: Katılımcılar arasında reel ortamda bulamadıkları güveni sanal alanda buldukları zaman bu güvenin zamanla bir bağlanmaya dönüştüğünü ifade etmiştir. Bu ifadelerden bir kısmı şu şekildedir;

K10: Güven duygusunu kaybetmiştim tamamen oysaki ona 2 günde güvendim ve sevgilim her zaman yanımda oldu.

E2: Reel ortamda hep görünmek istedikleri gibi görünüyor insan bu yüzden onu gerçekten tanıyamıyorsunuz ama sanal alanda onun gerçek kimliğine ulaşıyorsunuz. Sanal alanda birbirimize açık davrandık. Hiç çıkar gözetmeksizin konuştuk ve ben ona âşık oldum. Şeffaf ve güven üzerine kurulu bizim ilişkimiz çünkü hiç yüz yüz gelmememize rağmen 5 yıldır birlikteyiz.

K8: Lise döneminde bir reel ilişkim olmuştu. Bitmesi beni çok üzmüştü ve yıpratmıştı. Bundan sonra sanal alana yöneldim. Reel ortamda güvenebileceğim kimse yoktu. Bu yüzden sanal ilişkiler yaşamaya ve onlara güvenmek istedim.

Sosyal Kaygılardan Kurtulma Fırsatı: Bazı katılımcılar sanal alanda ilişki yaşadıkları kişiler ile aynı sosyal ortamı paylaşmadıkları için paylaşımlarının dağılacağından yani sırlarının açığa çıkma gibi bir risk taşımadığı için sanal ilişkiyi cazip bulmuştur. Bazı görüşler şu şekildedir.

K3: Aynı ortamı paylaşmadığım için aslında daha fazla güven duygusu hissediyorum. Daha rahat hissediyorum ona karşı. Yargılanmak, acaba ne düşünür benim hakkımda veya sırrımı açarsam gider yakınımda olan başkalarına anlatır mı gibi bazı kaygıları sanal ilişkimde taşımadım. Sanal ilişkimin bana zarar vermediğini hissettim.

K5: Yabancı olduğu için daha rahattım. Korkmuyordum başkalarına anlatır mı diye sıkıntılarımı paylaştığımda yayılmayacak olmasını düşünüyordum. Bu sayede önce bir dert ortağım sonra da bir sevgilim oldu.

<u>Ailevi Etkenler</u>

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre katılımcıların sanal ilişkilerine yönelik yoğun duygular geliştirmelerinin kökeninde baba tutumu, anne tutumu, bağlanma stili ve doğum sırası kategorileri oluşturulmuştur. Oluşan bu kategorilerden ailevi durumlar teması ortaya çıkarılmıştır. Kategorilere yönelik görüşler aşağıda açıklanmıştır;

Baba Tutumu: Katılımcılar kendilerinden bahsederken özellikle baba ile olan ilişkilerine vurgu yapmışlardır. Algıladıkları baba tutumu bireylerin bağlanmaya yönelik durumlarını etkilemiştir. Bununla ilgili birkaç katılımcı görüşü şöyledir;

K1: Babamdan çok korkardım. Beni sevmesi için nasıl isterse öyle davranırdım. Bu yüzden hep itaatkâr bir çocuk oldum. Hep beni aşağılıyordu. Basit bir öğretmen olacaksın işte der hep. Çirkin olduğumu söyler bazen de. Oysa ilişki yaşadığım kişi bölümüme saygı duyardı. Beni beğenirdi. Babamdan görmediğim tüm ilgi ve sevgiyi veriyordu. Ona nasıl bağlanmayabilirdim ki.

K7: Babam annemi ve beni hep döverdi. O yüzden lisede erkeklerden kaçtım. Erkekler beni sevsin istemedim. Erkekleri babam gibi gördüm hep. Fakat üniversiteye geldiğimden ise sürekli bir erkek ile ilişki yaşadım. O kadar çok sanal ilişkim oldu ki ve hepsine de deli gibi bağlanıyordum. Hayatımdan çıksalar mahvolacağımı hissettim hep.

K9: Babam annemle ayrıldıktan sonra onunla uzaklaştık. Sanal bağlanma yaşadığım kişi ise benden yaşça büyüktü ve bir baba figürü idi benim için. Ben onda babamı somutlaştırmıştım.

Anne Tutumu: Katılımcılar kendilerinden bahsederken özellikle anne ile olan ilişkilerine vurgu yapmışlardır. Algıladıkları anne tutumu bireylerin bağlanmaya yönelik durumlarını etkilemiştir. Bununla ilgili birkaç katılımcı görüşü şöyledir;

K1: Anneme beni dinle diye yanına giderdim anne beni dinle diye bana sürekli işim var derdi hiç beni dinlemedi. Kendini ev hanımlığına vermişti tamamen. Keşke bir gün nasıl olduğumu sorsaydı bana.

K7: Bana hiç kızım demedi. Onun için herkes gibi biriymişim gibi hissederdim hep. Şimdi ise annemle neredeyse hiç konuşmuyoruz. Çok da aklıma gelmiyor zaten. Uzağım ona.

K10: Annem çalıştığı için onu çok fazla görmedim. Annem olduğunu büyüyünce anladım. Hatta yengeme anne diyordum. Aramız çok iyi değil şu anda da. Anlaşamıyoruz.

Bağlanma Stili: Bağlanma stili doğumla birlikte çocuğa bakım verenler ile çocuğun kurduğu bağdır. Katılımcılardan bazılarında güvenli olmayan bağlanma stillerinin kişileri sanal bağlanmaya ittiği düşünülmektedir. Bununla ilgili katılımcıların bazılarının ifadesi şöyledir;

K7: Ben evlatlık verilmiş bir çocuğum. 7 yaşında gerçek anne babamı öğrendiğimde çok üzülmüştüm. Kim annem kim babam olacaktı. Evlatlık verildiğim aile bana soğuktu. Gerçek anne babam ise onlarda bana kardeşime olduğu gibi davranamadılar. Hiçbir aile ile bağ kuramadım. Gerçek bir anne babamın olmadığını hissediyorum.

K6: Annem ben bebekken beni bırakıp gitmiş. Babam da ben 7 yaşındayken vefat etti. Halamla büyüdüm. Annemin hep beni özlediğine inandırdım kendimi. Bir gün onu buldum. Mutsuz olduğunu düşünüyordum hayalimde. Oysaki başka biri ile evliydi ve çocuklarıylaydı. Bu çok yaralayıcı bunu unutamıyorum.

K2: Babam ben bebekken vefat etmiş. Annem de başka biri ile evlenip gitmiş. Beni bırakmış. Şefkat, ilgi, korunma o kadar çok şeye ilgim varmış ki. Sanal ilişkimde bunlar karşılanmaya başladı. O bir asker. Koruyucu, güçlü, şefkatli her şey.

Doğum Sırası: Katılımcılarla yapılan görüşmelerde bazı katılımcıların ilk çocuk olmalarına dair görüşleri dikkat çekicidir. Bazı görüşler şu şekildedir;

K1: Ben ablayım. Ben üzülemem. Ben sorumluluk almalıyım. Ben sakin olmalıyım. Sırf bu yüzden hiç çocuk olamamış gibi hissediyorum.

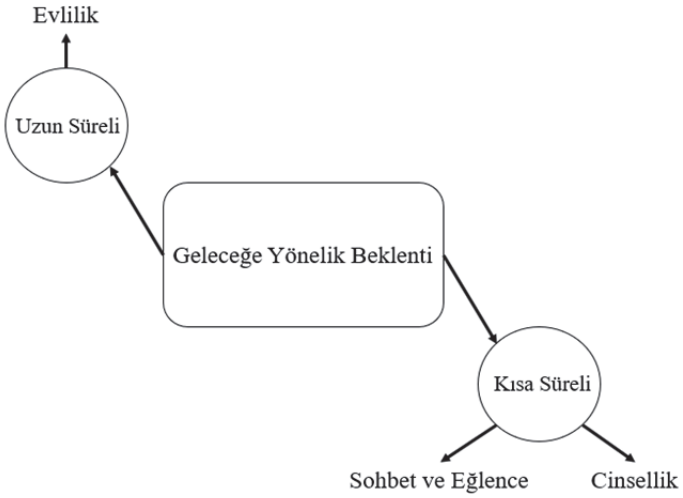
K9: Ben 7 yaşındayken annem ve babam ayrıldı ve annemin bana cümlesi şu oldu: kardeşin ve benim dayanağım sen olacaksın. Benim çocukluğum orda bitti. Sorumluluklar bana yüklendi. İlk çocuk olmanın ağırlığıydı bu sanırım. Kardeşime ve anneme dayanak haline geldiğimi hissediyordum. Ben zamanla her zaman güçlü duran, sert görünümlü, aileyi düşünen kişi haline dönüştüm

E2: Maalesef ben büyük çocuğum. Desteğe ihtiyacı olan ben olmama rağmen büyüklük sorumluluğu verilmesi yoruyor beni. Sanki ben hiç acı çekemezmişim gibi hep bir olgunluk bekliyorlar benden. Oysa benim kardeşimden daha fazla ilgiye ihtiyacım vardı.

E4: Ben ailenin ilk çocuğuyum. Bu aslında biraz benim için yaralayıcı oldu. Çünkü uzun bir dönem tek erkek çocuktum ve çok seviliyordum. Annemin ilgisi hep benimle idi. Fakat 7 yıl sonra bir erkek kardeşim oldu. Birden sanki bana sorumluluklar yüklendi. Sanki birden büyüdüm. Herkes bana artık abisin demeye başlamıştı. Bu üzerimde bir baskı yaratıyordu. Daha sonraları kardeşim okula başladığında ise hep benden daha başarılıydı. Ailemin tüm ilgisini git gide o alıyordu. Ben ise git gide daha başarısız biri olmuştum. Bu içimde büyük bir hırs ve yara oluşturdu. Hala kendimi kanıtlamaya çalışıyorum aileme. Sanal alanda hiç tanımadığım birine sırf çok iyi bir bölüm okuyor diye bağlanmıştım.

Geleceğe Yönelik Beklentiye Göre Görüşler

Katılımcılardan elde edilen verilere göre diğer tema "geleceğe yönelik beklentidir". Bu temada kendi içerisinde uzun süreli ve kısa süreli olmak üzere ikiye ayrılmıştır.



Şekil 2. Geleceğe yönelik beklenti

Uzun Süreli: Katılımcılara yöneltilen bu ilişkiden geleceğe dair beklentileriniz nelerdir sorusuna verilen cevaplarda bazı katılımcılar evlilik beklentileri olduğunu ifade etmiştir. Görüşler şu şekildedir:

K1: İlk ilişkimde fazlasıyla beklentim vardı. Evlenmeyi ve ondan çocuk sahibi olmayı istiyordum.

K9: Hayal kurduğum zamanları hatırlıyorum. Yanımda olacağı zamanları. Aileme hayatıma girmesinin hayalini kurardım. Hayatımda hep kalmasını isterdim. Eşim olmasa bile dostum olarak kalsın isterdim

E5: Deli gibi evlenmek üzerine hayaller kurduğumuzu unutamıyorum hiç.

Kısa Süreli: Bazı katılımcılar ise sanal ilişkilerinden bir beklenti içerisinde olmadıklarını sadece can sıkıntısından veya bazı isteklerini karşılamak üzere sanal bir ilişki yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

E1: Benim beklentim olmuyor. Çünkü sosyal medyadaki kızlar benim kafamda evlenilecek kızlar değil. Sanal alan benim için daha çok cinsel bir partner bulmak amaçlı

K4: Hayır yok. Sadece birileriyle sohbet etmek. Bu çok keyifli oluyor. Vakit geçiriyorsunuz. Egonuz okşanıyor.

Yakın Çevrelerin Bakış Açılarına Yönelik Görüşler

Tablo 2'de görüldüğü gibi sanal ilişki yaşayan birçoğunun yakın çevreleri bu ilişkiye olumsuz ve gerçeklikten uzak görüşünde bulunmuştur. Bazı katılımcıların çevreleri ise bu ilişkinin artık çok normal olduğunu günümüzün getirisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Yakın çevrenin bakış açısı

Yakın Çevrenin Bakış Açısı	Katılımcılar	f
Olumlu ve Normal	K4, K7, E1, E5, E6	5
Olumsuz ve Gerçekçi Olmayan	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, E2, E3, E4	12
Toplam	**17**	**17**

K10: Annem saçmaladığımı düşünüyor. Arkadaşlarım da doğru bulmuyor. Onları ikna etmeye çalışıyorum bunun ne kadar gerçek olduğuna

E2: Ailem biliyordu her şeyi. Yakın bakmadılar. Devam etmememi istediler. Çirkin misin de böyle şeyler yapıyorsun dediler.

E1: Gayet normal karşılanıyor. Herkes artık sanal ilişkiler yürütüyor.

K7: Ailem bilmez asla. Söylemem. Arkadaşlarımın bazıları çok tepkili. Bazıları da iyi mutluysan sorun yok diyor.

Katılımcıların Sanal İlişkilerine Yönelik Görüşleri

Katılımcıların ilişkilerine geliştirdikleri bağlanma hissine yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K1: Telefonum elimden düşmüyordu. Sadece onunla konuşuyordum telefonda başka hiçbir şey yapmıyordum. O nasıl isterse öyle davranmaya başlamıştım. Mesela bana dışarı çıkma dediğinde çıkmıyordum. Teneffüs araları, boş dersler, öğle araları her fırsatta onunla iletişim kuruyordum. İstemediğim bir şey olunca sinirleniyordum. Cevap vermediğinde sinirleniyordum. Çok kıskanıyordum. Onu kaybetmekten korkuyordum ona tamamen bağlıydım.

K2: Onu hiç yüz yüze görmemiştim ama nasıl olduğunu anlamadığım bir şekilde onu çok seviyordum ve ona bağlıydım. Benden ayrıldığında ise dünyam başıma yıkılmıştı. Hiç görmediğim bir insan beni

çok yıkmıştı. Derslerimi boşlamıştım. Kendimi uyumaya vermiştim tamamen. Sigara kullanmaya bile başlamıştım.

K7: Onun yanına gitmek için onun olduğu şehri bile tercih ettim. Ama olduğu yere gidemedim yanına gidemediğim için benimle hiç ilgilenmemeye başladı. Canı ne isterse onu yapardı. Beni hiç önemsemezdi. Ben garip bir şekilde ona bağımlı hissediyordum. Bırakamadım. Kopamadım ondan. O ne yapsa her şeyi kabul ettim. Onun kuklası gibiydim.

K9: İlk telefon konuşmamız ilişkimizin 5. yılında olmuştu. Nasıl bir ilişki yaşadık hala anlayamıyorum. Ben ona değer verdim. Saygı duydum. Güvendim. Hatta beni sanal alan üzerinden tüm ailesiyle tanıştırmıştı. Beni ciddiye alıyordu.

E1: Hayatımda güvendiğim, sevdiğim tek insan sadece o oldu.

K10: Konuşmaya başladık ve 2 gün sonra sevgili olduk ama duygularım çok yoğundu. 1 ay sonra da sanaldan ailesi ile tanıştım. Ruh ikimizi bulmuş gibiyim. Bana değer verildiğini gördüm ilk defa. Kendimi bir başkasında gördüm resmen.

E4: Ona hayrandım. Hayatımın kadını bu demiştim. Hem çok zeki hem de güzeldi. Bana saygınlık katacak bir kadındı. Ona çok değer verdim. Kendi harçlığımı biriktirip ona paralar gönderdim. Ruh hali ile ilgilendim. Hala keşke diyorum. Keşke her şey normal gitseydi de biz yüz yüze gelip evlenebilseydik.

Tartışma

Katılımcılar öncelikle kendilerini sanal alanda bir ilişkiye yönelten faktörleri anlattığında sanal alanın çekiciliğinden bahsetmişlerdir. Bununla ilgili yapılan çalışmalarda bu durumu desteklemektedir (Tosun, 2018; Wang ve Chang, 2010). Wang ve Chang (2010) çalışmalarında sanal alanların arkadaş yapmak için çok popüler olduğundan bahsetmişlerdir. Sanal alanın sağladığı anonimlik, arkadaş yapmada kolaylık, gerçek dünyadan kaçış gibi fırsatlar sağladığı için günümüz toplumunda öncelikli tercih edildiğini vurgulamışlardır. Ayrıca Tosun (2018) yaptığı çalışmada günümüz soyutlaşan toplum dinamikleri içerisinde yalnızlaşan bireylerin ilişki ve iletişim kurma ihtiyaçlarını karşılamak üzere sanal alanlara yöneldiğini vurgulamıştır.

Bir diğer bulgu da bireylerin kendilerini yalnız hissetmelerinden kaynaklı sanal alanda bir ilişkiye yönelmesi ve burada yalnızlık hislerinin karşılanmasıyla beraber bu ilişkilere daha bağlı hale gelmeleridir. Özen (2009) tarafından sanal alanların kullanımı ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda sanal sohbet ortamlarının yalnızlık duygusu yaşayan üniversite öğrencileri için yalnızlığı paylaşmada önemli bir araç olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmada, öğrenciler kendilerini yalnız hissettikleri için sanal sohbet alanları kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu çalışmanın en önemli sonuçlarından biri olarak düşünebileceğimiz sanal sohbet ortamlarına bağımlı hissetmenin ise insanları gerçek dünyadan koparma, arkadaşlık ilişkilerini zayıflatma, insanları daha içe kapanık bir hale getirebilme gibi olumsuzluklara neden olabileceği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada kendini bir ölçüde sanal sohbet bağımlısı hisseden katılımcıların oranının yüzde yirmiler civarında olduğunun görülmesi "sanal bağlanma" konusunun önemini açıkça ortaya koymaktadır. Esen (2010) ergenlerde sanal alan bağımlılığını yordayan bazı değişkenlerin incelemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda yalnızlık değişkeninin ergenlerde sanal alan bağımlılığını yordayan bir değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırma bulgularına göre ilk çocukluk yaşantıları bireylerin bağlanma stillerini etkilemiştir. Katılımcılardan bazıları anne, baba veya her iki ebeveyninden de yoksun olarak büyümüş ve bireylerin bağlanma stillerini etkilemiştir. Bowbly'nin bağlanma kuramına göre ilk çocukluk yaşantısında bebeğe ilk bakım veren anne ya da ilk bakım verenin yoksunluğu veya aşırı müdahil olma durumu bebeğin bağlanma stilini etkilemektedir. Bununla ilgili Fox ve Warber'ın (2014) çalışmasında bireylerin bağlanma stillerinde yaşadıkları durumlardan dolayı yüz yüze bir ilişkiden uzaklaşıp bilgisayar aracılı bir ilişki seçtiklerini gözlemlemişlerdir. Bağlanma stilleri, akran ilişkileri ve duyguların internet bağımlılığını yordamadaki katkılarının incelenmeyi amaçlayan Savcı ve Aysan

(2016) bağlanma stilleri, akran ilişkileri ve duygular bağımsız değişkenlerinin internet bağımlılığının yaklaşık %19'unu açıkladığı saptanmıştır. Ayrıca ergenlerde internet bağımlılığının en fazla negatif duygulanım, çatışma ve güvenli bağlanma değişkenleri tarafından yordandığı görülmüştür. Sonuç olarak bağlanma stilleri, akran ilişkileri ve duygular internet bağımlılığını yordamakta ve duyguların yordamadaki katkısı dikkat çekmişlerdir. Morsünbül (2014) tarafından yapılan internet bağımlılığının bağlanma stilleri, kişilik özellikleri, yalnızlık ve yaşam doyumu ile ilişkisinin incelendiği çalışmada internet bağımlısı olarak tanımlanabilecek bireylerin bağlanma örüntülerinin daha çok kaygı ve kaçınmayla biçimlendiği, kişilik özellikleri açısından duygusal dengesizlik özelliğinin daha baskın olduğu ve yalnızlık düzeylerinin yüksek, yaşam doyumu düzeylerinin ise daha düşük olduğu ve bağımlılık sorunu yaşayanların daha çok erkekler olduğunu gözlemlenmiştir. Buote, Wood ve Pratt (2009) tarafından yapılan "Exploring similarities and differences between online and offline friendships: The role of attachment style" adlı çalışmada kaygılı-saplantılı bağlanma örüntüsüne sahip bireylerin daha fazla sanal ilişkileri tercih ettiği gözlemlenmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda birçok katılımcının özellikle "baba" figürü ile ilgili bir duygusal boşluk yaşadığı gözlemlenmiştir. Bazı katılımcılar baba yokluğu yaşadığından bazıları ise babanın fiziksel varlığının olduğunu fakat baba sevgisini ve sahiplenmesini hissedemediklerini özellikler vurgulamışlar. Ataerkil toplum dinamikleri içerisinde katılımcılar babaları ile iletişim kurmaktan çekindiklerini ve bu durumu baskıladıklarından dolayı sanal alanda bu ihtiyacı karşılamak istediklerini vurgulamışlardır. Literatürde özellikle baba figürü ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamış fakat araştırılması değerli olarak görülmektedir.

Bir diğer bulgu ise katılımcıların bazılarının olumsuz beden algılarına sahip olmalarından dolayı yüz yüze bir ilişkiden uzak durdukları yönündedir. Bununla ilgili Toma'nın (2016) yaptığı bir çalışmada online siteleri bireyler özellikle eş bulmak amaçlı kullanmakta çünkü bireyler kendilerinde yüz yüze bir ilişki yaşayacak, biri ile göz göze gelecek cesareti bulamamaktadır.

McKenna ve Bargh (2000) sanal ilişkiyi yüz yüze ilişkiden şu yönlerden ayırmaktadır: yüz yüze iletişim de beden dili, giyim kuşam, ses tonu gibi ifadeler önemlidir. Yani iletişim ipuçları denilen bu kavramlar yüz yüze ilişkide sözel aktarımdan daha fazla bilgi vermektedir. Fakat bazı bireyler bu durumdan rahatsızlık duyarlar. Örneğin utandıklarında yüzleri kızarır ve bu durumu karşı tarafın görmesinden birey çekinir. Bu bağlamda sanal ilişki böyle bireyler için bir kurtarıcı haline gelmiştir. Ayrıca yüz yüze iletişimde zaman ve hız önemlidir. Sorulara veya konuşmaya anında cevap vermeniz beklenir oysaki sanal ilişkide bireyin düşünme zamanı olmaktadır. Yani kişi istediği zaman karşısındaki bireye cevap verebilir. Ayrıca sanal alanın erişim ağı o kadar geniştir ki bireyler hiç tanımadığı insanlarla bu alanda iletişime geçebilir. İstedikleri zaman iletişimi kesme özgürlüğüne sahiptirler. Son olarak da sanal alanlar bireylere istediği kimliği sunma imkânı verdiği için özellikle tercih edilmektedir.

Yukarıda McKenna ve Bargh'ın çalışmasındaki veriler ile yaptığımız nitel çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler uyuşmaktadır. Katılımcılar sanal alanın sağladığı bu avantajlardan dolayı sanal bir ilişkiye yönelmektedir. Ayrıca Turkle (1995) de yaptığı çalışmada sanal alanın bireylere kimliklerini gizleme, benliklerini istedikleri gibi tanıtabilme gibi fırsatlar vermesinin bireylere cazip geldiğinden söz etmiştir.

Çalışmamızda katılımcılar sosyal çevrelerinde kendilerini açmaktan çekindiklerini çünkü sırlarının yayılacağından korktuklarını ifade etmişlerdir. Oysa sanal alanda uzaktaki bir yabancı ile iletişime geçmenin bireylere kendi esas benliklerini açma fırsatı sunduğu bu sayede bu ilişkilere bağlanma örüntüsü geliştirdiklerini söylemişlerdir. McKenna (2007) bunu şöyle açıklamaktadır: kişiler kendilerini açtıkça yakınlık hissi de doğmaya başlar. Sevdiğimiz insanlara kendimizi açarız ve kendimizi açtığımız insanları da severiz. Sanal alanda bireyler esas benliklerini açabildikleri için empati ve anlayış gelişir ve yakınlaşma ile bağlanma meydana gelir.

Öneriler

Türkçe literatürde sanal bağlanma ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır fakat sanal ilişki ile kısıtlı sayıda çalışma yer almaktadır. Bu yüzden Sanal bağlanmanın daha fazla araştırılması ve açıklanmasına ihtiyaç vardır.

Sanal bağlanmayı daha iyi açıklamak adına sanal bağlanmayı açıklamaya yönelik model geliştirilebilir ve sanal bağlanmanın ölçülmesine yönelik nicel çalışmalar yapabilmek için ölçekler geliştirilebilir.

Sanal bağlanma konusunda nicel araştırmalar yapılabilir. Farklı yaş gruplarıyla sanal bağlanma konusu çalışılabilir.

Son olarak sanal bağlanma konusu içerisinde bağlanma stili ve baba tutumu derinlemesine incelenebilir.

Kaynakça

Adler, A. (1954). Understanding human natüre. (W. B. Wolfe, Çev.). Greenwich: Fawcett Publications. (Orijinal yayın tarihi, 1927).

Adler, A. (1956). The Individual Psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selecetions from his writings. In H. L. Ansbacher ve R. R. Ansbacher (Eds.) (ss. 126-154). New York: Basic Books.

Amichai-Hamburger, Y. and Ben-Artzi, E. (2003). Loneliness and Internet Use. Computers in Human behavior, 19(1): 71-80.Badler, N. (1997). Virtual Humans for Animation, Ergonomics, and Simulation,

Badler, N. (1997). Virtual Humans for Animation, Ergonomics, and Simulation,

Baker, A. (2005). *Double click: Romance and commitment among online couples*. Cresskill, NJ: Hampton Press

Boellstorff, T. (2008). Coming of Age in Second Life: An Anthropologist Explores the Virtually Human. New Jersey Princeton University Press. 336 pp. Greduate Journal of Social Science, 2011.

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

Bowbly, J. (1973). Attachment and loss: Vol. 2. Separation, anxiety and anger. New York: Basic Books.

Bowbly, J. (1980). Attachment and loss: Vol. 3. New York: Basic Books.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri (8.Baskı). Ankara: PEGEM Akademi

Büyükpapuşcu, H. (2011). Ergenlikte Romantik İlişkiler: İnternetin Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior,* 18, 553–575.

Cohen, L. and Manion, L. (1994). Research Methods in Education. London: Routledge.

Cooper, A. ve Sportolari, L. (1997). Romance in Cyberspace: Understanding Online Attraction. Journal of Sex Education and Therapy, 22, 7–14.

Corey, G. (2013). Theory and Practice of counseling and psychotherapy.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitaresearch* (4. bs.). New Jersey, NJ: Pearson Ed. Inc.

Demirtas-Zorbaz, S., Genctanırım, D., & Kurt, A. (2015). An Overview of Young Adults' Opinions into Cyber Relation: Turkey Sample. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186, 91-94

Deniz, M.E. (2006). Ergenlerde bağlanma stilleri ile çocukluk istismarları ve suçluluk- utanç arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi. 17*(3), 5-9.

Doğan, U. ve Karakuş, Y. (2015). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak çok boyutlu yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education,* 6(1), 57-71.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık

Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İzmir.

Fraley, R. C. & Shaver, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, *4*(2), 132.

Gençtanırım, D. ve Çetinkaya-Yıldız, E. (2018). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 93─111

Hamarta, E. (2002). *Bağlanma Teorisi ve Yetişkin İlişkilerinde Bağlanma, Eğitime Yeni Bakışlar-I,* (Ed.) A.M. Sünbül. Ankara: Mikro.

Hamburger, Y.A. ve Ben-Artzi, E. (2000). The relationship between extraversion annd neuroticism and the different uses of the Internet, Computers in Human Behavior, 16(4), 441-449.

Haythornthwaite, C. (2005). "Social Networks and Internet Connectivity Effects", Information, Communication, & Society, 8(2):125-147.

Hortaçsu, N., Cesur, S. ve Oral, A. (1993). Relationships between depression and attachment styles in parent-and institution-reared Turkish children. *The Journal of genetic psychology*, *154*(3), 329-337.

Hazan, C. & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology*, *52*(3), 511.

Hazan, C. & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational frame work for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, *5*(1), 1-22.

Karaca, M., (2007). İnternet Gençliği: Yeni bir gençlik tiplemesi denemesi, E-Journal of New World Sciences Academy, 2, (4), C0027, 419-438.

Karaduman, S., (2010). "Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü." Journal of Yaşar University, Cilt: 17, Sayı: 5, 2886-2899.

Katz, J. ve Aspden, P. A Nation Of Strangers? "Communications of the Association for Computing Machinery", Volume:40, 1997, pp. 81–86.

Katz, J., ve Rice, E. R. (2009). Falling into the net: Main street America playing games and making friends online. *Communications of the ACM Archive*, 52(9), 149-150

Lenhart, A. ve Madden, M. (2007). Teens, Privacy and Online Social Networks, Pew Research Center, Washington DC, Erişim Tarihi 20.09.2019. http://www.pewinternet.org/2007/04/18/teens-privacy-andonline-social-networks/.

Li, C., Shi, X., Dang, J. (2014). Online communication and subjective well-being in Chinese college students: The mediating role of shyness and social self-efficacy. Computers in Human Behavior, 34 (2014) 89–95

Lin, M. P., Ko, H. C. ve Wu, J. Y. W. (2011). Prevalence and psychosocial risk factors associated with Internet addiction in a nationally representative sample of college students in Taiwan. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking,* 14(12), 741–746.

Maıgret, E. (2011). Medya ve İletişim Sosyolojisi, (Çev.) Yücel, H., İletişim Yayıncılık, İstanbul.

Masters K, Ellaway R. 2008. AMEE Guide 32: e-learning in medical education Part 2: Technology, management and design. Med Teach 30(5):474–489

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. ve Ed.). Ankara: Nobel Publications

Morsünbül, Ü. ve Çok, F. (2011). Bağlanma ve ilişkili değişkenler. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 3(3),553-570.

McKenna, K.Y.A. ve Bargh, J. A. (2000). Plan 9 from cyberspace: the implications of the Internet for personality and social psychology, Personality and Social. Psychology Bulletin. 4, 57-75.

McKenna, K.Y.A. (2007). Through the Internet looking glass: Expressing and validating the true self. In A. Johnson, K. McKenna, T. Postmes ve U.D. Reips (Eds.), Oxford Handbook of the Internet psychology, (pp203-220). Oxford University Press.

Özdemir, Y., Kuzucu, Y. ve Ak, Ş. (2014). Depression, Loneliness and Internet Addiction: How Important is Low Self-Control?. Computers in Human Behavior, 34: 284-290.

Özen, Ü. (2009). Yalnızlık olgusu ve sanal sohbetin yalnızlığın paylaşımına etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 23(4), 15-25.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. ve Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Peter, J., Valkenburg, P. M., Schouten, A. (2006). Friend Networking Sites and Their Relationship to Adolescents' Well-Being and Social Self-Esteem. CyberPsychology & Behavior 9(5):584-90.

Robins, K. (1999). İmaj: Görmenin Kültür ve Politikası. Nurçay Türkoğlu (Çev.), İstanbul: Ayrıntı.

Russel, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. Journal of Personality and Social Psychology, 39(3), 472–480.

Stratton, J. (1997). Cyberspace and the Globalization of Culture. Internet Culture.

Taçyıldız, Ö. (2010). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tosun, L.P. (2018). Sosyal Ağlar ve Sosyal Psikoloji. Nobel: Ankara

Turkle, S. (1995). Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet, New York: Simon ve Schuster.

Yang, S. C. ve Tung, C. J. (2007). Comparison of internet addicts and nonaddicts in Taiwanese high school. Comput. Human Behav., 23 (1), 79-96

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. Elementary Education

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları

Wang, C. C. ve Chang, Y.T. (2010). Cyber Relationship motives: Scale development and validation. Social Behavior and Personality, 2010, 38(3), 289-300. National Taipei University, Taiwan, ROC.

We Are Social. (2018). Digital in 2018. [Çevrim-içi; We Are Social: https://www.slideshare.net/ wearesocialsg/digital-in-2016.: Erişim tarihi: 25 Eylül 2019 adresinden alındı].

Wellman, B. (2001). “Computer Networks As Social Networks”, Computer And Science, 293:2031-2034.

Üniversiteye Uyumun İncelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği

(Examination of University Adjustment: Kırşehir Ahi Evran University Case)

Dilek GENÇTANIRIM KURT [a1], Gülsen DEMİRKALP KAYA [b]

(a) Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Kırşehir

(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Hacı Firdevs Konukoğlu İlkokulu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Gaziantep

Özet

Bu çalışmada öğrencilerin üniversiteye uyumlarının derinlemesine açıklanması ve uyum sağlamalarını kolaylaştıran ya da zorlaştıran faktörlerin doğrudan onların kişisel deneyimlerinden yola çıkarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla dördüncü sınıf öğrencilerinin dört yıl boyunca üniversiteye uyumlarına yönelik deneyimleri incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nden farklı bölümlere devam eden, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve random yolla seçilen 74'ü kadın, 24'ü erkek olmak üzere toplam 98 üniversite dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin dört yıllık üniversite deneyimleri boyunca üniversiteye uyumlarının kolaylaştıran faktörler dört kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler kişisel, sosyal, akademik ve diğer faktörler olarak adlandırılmıştır. Çalışmada öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamada zorlandıklarında en çok aile ve arkadaş desteğine başvurdukları görülmüştür. Bunların yanı sıra çalışmaya katılan öğrencilerin üniversiteye uyumlarını sağlamaya yönelik sunulmasını istedikleri desteklerin başında sosyal aktivitelere önem verilmesi, etkili bir oryantasyon programı uygulanması ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin bulunması gibi hizmetler gelmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular literatürle paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Uyum, Üniversiteye uyum, Üniversite öğrencisi, İçerik analizi

Abstract

The purpose of this study is to investigate the adjustment process of university students to the university. The study aims to explain adjustment of the students to the university in dept and to reveal the factors that might make the adaptation process easier or harder for the individual directly from their own personal experiences. For this purpose, a number of senior students were interviewed with regards to their adjustment to the university throughout their education. Qualitative research design is used in the study. The study group consisted of 98 fourth grade students (74 females and 24 males) randomly selected from Kırşehir Ahi Evran University in the 2019-2020 academic year. The students average age of the students is 22.6. Interview form developed by researchers was used as the data collection tool. Content analysis method is used for analysing data. As a result of the study, the factors that facilitated the adjustment process of the students to the university during their education were classified into four categories. These categories were named as personal, social, academic and other factors. It is seen that the students mostly a need family and friend support when they had difficulty in adjustment to university. In the study, it is also observed that students frequently need to family and friend support for difficulties in adapting to university. In addition to these, they expressed their wishes for being able to give more importance to social activities, implementation of an effective orientation program and presence of psychological counseling and guidance services. The findings obtained in this study are in line with the literature.

Keywords: Adjustment, Adjustment of university, University student, Content analysis.

[1] Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, digenc@gmail.com

Giriş

Üniversite hayatı öğrenciler için heyecan verici bir süreçtir. Üniversite döneminde birey hem bedensel değişimlere hem toplumun gerektirdiği kurallara hem de üniversiteyle birlikte değişen çevre, okul ve yaşayacağı yere uyum sağlamak durumundadır. Bu dönemde birey sosyal bir çevre edinebilme, bir meslek grubuna dâhil olabilme, aileden uzakta yalnız yaşayabilme gibi birçok durumla karşılaşmaktadırlar. Bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde atlatılmasıyla öğrenciler daha sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yaşamlarına devam edebilirler.

Öğrenciler üniversite hayatında akademisyenler, arkadaş çevresi, aile ve diğer çevreden farklı düzeylerde etkilenmektedir (Erzen, 2018). Üniversite döneminde öğrencilerden hem akademik olarak görevlerini yerine getirmeleri hem de sosyal alandaki değişimlere ayak uydurmaları beklenmektedir. Bu dönemde arkadaş grubuna dâhil olabilme, geleceğe yönelik akademik anlamda yolunu çizebilme ve yabancı olunan bir çevreye uyum sağlama gibi durumlar öğrencilerde uyum problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla üniversite yaşamına öğrencilerin uyum sağlamaları onların var olan bu tür ihtiyaçlarının karşılanması ve gelecekteki yaşamlarında da daha uyumlu adına önem taşımaktadır.

Üniversite hayatında öğrenciler stres yaratan güçlüklerle karşılaşabilirler. Öğrenciler karşılaştıkları bu güçlükleri ve güçlüklerin üstesinden gelmeyle ilgili becerileri yerine getirebilmeleriyle başarılı bir uyum süreci geçirmiş olurlar. Özgüven (1992) uyumu bireyin hem kendisi hem de çevresi ile iyi ilişkiler kurabilme ve bu ilişkileri sürdürebilme derecesi olarak tanımlamıştır. Yavuzer (1996)'e göre uyum bireyin sahip olduğu kişisel özelliklerin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesidir. Uyum kavramı içerisinde daha dar bir alanı ifade eden üniversiteye uyum ise; akademik başarı, yeteneklerin geliştirilmesi ve yeni becerilerin geliştirilmesi bakımından önemli iken öğrencinin bireysel mutluluğu ve psikolojik sağlığı açısından da belirleyici bir değişkendir (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005).

Baker ve Siryk (1984)'in üniversiteye uyumla ilgili yaptığı araştırmaya göre üniversiteye uyumun boyutları dörde ayrılmaktadır. Akademik uyum, bireylerin akademik hayatlarında gerçekleştirmek istediği isteklerin, amaçların ve buna yönelik çabalarının değerlendirmesini ve akademik alanda kendilerini kabul ettirmesidir. Sosyal uyum, öğrencinin arkadaş edinmesini, arkadaş topluluklarına katılabilmesini insanlarla kurduğu iletişimleri kapsamaktadır. Kişisel/duygusal uyum, bireyin üniversitede fiziksel ve ruhsal olarak nasıl hissettiğini kapsamaktadır. Kurumsal bağlanma öğrencinin içinde bulunduğu üniversite çevresinden ve eğitimini aldığı üniversiteden duyduğu memnuniyetini kapsamaktadır.

Üniversite hayatında öğrencilerden sosyal olarak verimli olabilmeleri ve akademik başarı gösterebilmeleri beklenir. Daha önce ailesinden ayrı yaşamamış öğrenciler, günlük hayatın sorumluluklarını üstelenmede, yalnız yaşamayı öğrenmede ve bunları yabancı olduğu bir çevrede gerçekleştirmeye çalışmasıyla sorunlar yaşayabilmektedirler. Dolayısıyla üniversiteye uyumu kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörlerin anlaşılması oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin dört yıl boyunca üniversiteye uyumlarına yönelik deneyimleri incelenmiştir.

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumunun incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma ilişkilerin, etkinlikleri, durumların ya da materyallerinin niteliğinin incelendiği çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu bağlamda çalışmada öğrencilerin üniversiteye uyumlarının derinlemesine açıklanması ve uyum sağlamalarını kolaylaştıran ya da zorlaştıran faktörlerin doğrudan onların kişisel deneyimlerinden yola çıkarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma öğrencilerin görüşleri alınarak sürdürülmüştür.

Çalışma Grubu

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nden farklı bölümlere (sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, beden eğitimi öğretmenliği, fen bilimleri öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık) devam eden, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve random yolla seçilen 74'ü kadın, 24'ü erkek olmak üzere toplam 98 üniversite dördüncü sınıf lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 22,6'dır. Öğrencilerin 9(%9,3)'u yaşamının büyük bölümünü köyde, 4 (%4,16)'ü kasabada, 27 (%28,1)'si ilçede ve 56 (%58,3)'sı ilde geçirmiştir. Öğrencilerin 32 (%32,6)'si ailesiyle, 38 (%38,7)'i yurtta, 22 (%22,4)'si arkadaşlarıyla evde, 2 (%2,04)'si tek olarak evde kaldığını belirtmiş ve 2 öğrencinin ise soruya yanıt vermediği görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından literatüre dayalı olarak hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket soruları için öncelikle uzman kanısına başvurulmuş ve hazırlanan anket formuna Psikolojik Danışma ve Rehberlik analından beş öğretim üyesinin görüşleri alındıktan sonra nihai hali verilmiştir. Anket formunda öğrencilerin üniversiteye uyumlarını kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler, en çok sorun yaşanılan alanlar, zorlandıklarında neler yaptıkları, ne tür destekler görmek istedikleri ve uyumda kendilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili 6 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Anket formunda yer alan sorulara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Lisans eğitiminizi düşündüğünüzde üniversiteye uyumunuzu kolaylaştıran faktörler nelerdi ?
- Üniversiteye uyum sağlamaya çalışırken en çok sorun yaşadığınız alanlar neler oldu?

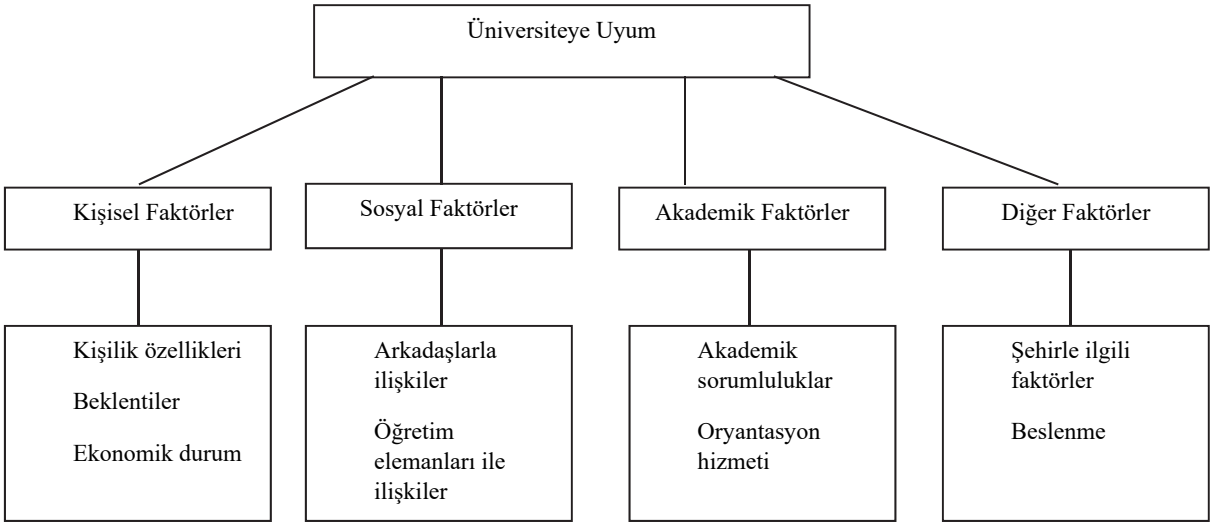
Verilerin Çözümlenmesi

Öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi özellikle sosyal bilimlerde kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyükşener vd., 2012). Çalışmada ilk aşamada verilerin çözümlenmesi yapılmış ve veriler okunmuştur. Analizler sırasında öğrenciler KPDR3 (kadın, psikolojik danışmanlık ve rehberlik 3), ESÖ10 (erkek, sınıf öğretmenliği 10)… şeklinde kodlanmıştır. Okunan veriler kendi içinde kategorilere ayrılarak sunulmuştur. Kategorilerin oluşturulması açık yaklaşım yöntemiyle yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar tek tek kaydedilmiş ve bunların benzerlikleri belirlenerek kategoriler oluşturulmuştur.

Bulgular

Öğrencilere lisans eğitimleri boyunca üniversiteye uyumlarını kolaylaştıran, zorlaştıran faktörleri, bunlara karşı nasıl önlemler aldıkları ve ne gibi destekler olması gerektiği ve kendilerini uyum sağlamada nasıl değerlendirdikleri ile ilgili bilgileri edinebilmek amacıyla açık uçlu sorular sorularak yanıt alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre veriler kişisel, sosyal, akademik ve diğer faktörler olarak dört kategoride sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda yer alan şekillerde sunulmaktadır.

Öğrencilerin üniversiteye uyumlarını etkileyen kolaylaştırıcı faktörlere yönelik görüşleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Üniversiteye uyumu etkileyen faktörler

Şekil 1'de "Lisans eğitiminizi düşündüğünüzde üniversiteye uyumunuzu kolaylaştıran faktörler neler oldu?" ve "Lisans eğitiminizi düşündüğünüzde üniversiteye uyumunuzu zorlaştıran faktörler neler oldu?" sorusuna verilen yanıtlar yer almaktadır. Şekilde görüldüğü gibi öğrencilerin üniversiteye uyumlarını etkileyen faktörlerdeki görüşler dört kategoride sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriler kişisel, sosyal, akademik ve diğer faktörler olarak adlandırılmıştır.

Kişisel faktörlerde, öğrencilerden bazıları kişilik özelliklerini üniversiteye uyumlarını oldukça kolaylaştıran bir faktör olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler yaşadıkları üniversite hayatından beklentilerini karşılamış olmalarının üniversiteye uyumlarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca kişisel bir faktör olarak ekonomik destek görememelerinin ve maddi zorluk yaşamalarının üniversiteye uyumlarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu faktörlere ilişkin verilen ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Kişilik özellikleri: *"Girişken ve güleryüzlü bir insan olmam. Çekingen davranmamam."* (KPDR8)
- Beklentiler: *"Bölümüm üzerine olan kitaplar ilgi ve motivasyonumu yükseltti ve üniversite ile ilgili beklentilerimi artırdı. "* (KPDR3)
- Ekonomik durum: *" Maddi kaynaklarımın yetersiz olması uyumumu zorlaştırdı."* (KSBÖ8)

Sosyal faktörlerde, arkadaş ortamı iyi olan öğrenciler bu durumu üniversiteye uyumlarını oldukça kolaylaştıran bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının öğrencilere karşı sergilediği olumlu ve sıcak davranışların da üniversiteye uyumu kolaylaştırma da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca aileleriyle olan ilişkilerinin ve ailelerinden gördükleri desteğin üniversiteye uyum sağlamada oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu faktörlere ilişkin verilen ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Arkadaşlarla ilişkiler: *"En büyük faktör arkadaş ortamı. Arkadaş ortamı uyumlu olduğunda üniversiteye daha kolay adapte sürecim oldu."* (KFBÖ6)
- Öğretim elemanlarıyla ilişkiler: *"Bölüm hocalarımız çok iyiydi ve samimilerdi. Bu da bizim üniversiteye alışmamızı kolaylaştırdı."* (KPDR14)
- Aile ile ilişkiler: *"Ailem bu konuda bana yardımcı olan en büyük faktördür."* (KSBÖ9)

Akademik faktörlerde, öğrenciler akademik sorumluluklarını gerçekleştirirken duydukları istek ve heyecanlarının üniversiteye uyumlarını kolaylaştıran bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca üniversite eğitiminde yapılan etkili oryantasyon hizmetlerinin de üniversiteye uyumu kolaylaştıran akademik bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Bu faktörlere ilişkin verilen ifadeler aşağıdaki gibidir:

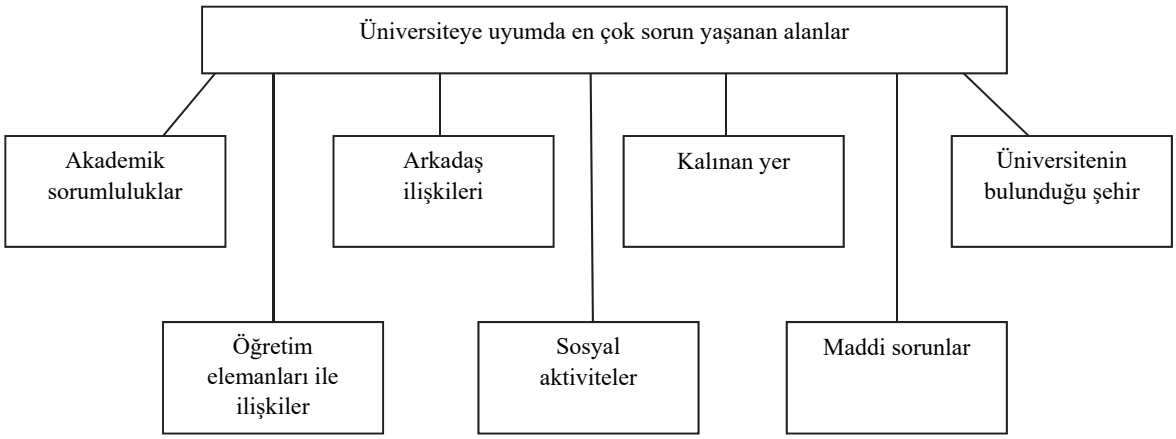
- Akademik sorumluluklar: *"Alan eğitimi sunumlarımı yaparkenki heyecanım."* (KSÖ8)

- Oryantasyon hizmeti: *"Oryantasyon eğitiminin olması benim uyumumu artırdı."* (ESÖ3)

Diğer faktörlerde ise, öğrenciler eğitim gördükleri üniversiteyle ilgili olumlu olduğunu düşündükleri özelliklerin üniversiteye uyumlarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler kaldıkları yerden memnun olmalarını da üniversiteye uyumu kolaylaştıran bir faktör olarak ele almışlardır. Bu faktörlere ilişkin verilen ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Yerleşke: *"Ulaşım konusunda kolaylık yaşadım."* (KSBÖ8)
- Kalınan yer: "*Devlet yurdunda kalmam kesinlikle uyumumu kolaylaştırdı. Odamdaki ve çevremdeki insanların çoğuyla aynı bölümde olmanın çok faydası olduğunu düşünüyorum."* (KSÖ10)

Öğrencilerin üniversiteye uyumda en çok sorun yaşanan alanlara yönelik görüşleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Üniversiteye uyumda en çok sorun yaşanan alanlar

Şekil 2'de "Üniversiteye uyum sağlamaya çalışırken en çok sorun yaşadığınız alanlar neler oldu?" sorusuna verilen yanıtlar yer almaktadır. Şekil 2' de görüldüğü gibi öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamaya çalışırken en çok sorun yaşanan alanlar öğrencilerin yanıtlarına göre akademik sorumluluklar, arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar, kaldıkları yerle ilgili karşılaştıkları sorunlar, üniversitenin bulunduğu şehirle ilgili sorunlar, öğretim elamanları ile ilgili yaşadıkları iletişim sorunları, maddi sorunlar ve sosyal aktivitelerin azlığı olarak belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin verilen ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Akademik sorumluluklar : *"Sınavların yapılış şekli ve ders işleniş şeklinde sıkıntılar yaşadım." (KSÖ9)*

"Bölümümde aşırı sunum olması, sürekli ödev vermeleri, iletişim becerilerimizin çok iyi olmasını beklemeleri." (KPDR13)

- Arkadaş ilişkileri: *"Liseden çok farklı bir ortam olduğu için sosyal olarak biraz zorlandım." (KOÖÖ8)*

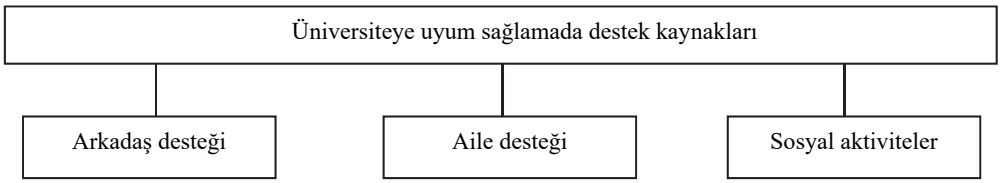
"Arkadan iş çeviren dostlar" (ETÖ5)

- Kalınan yer: *"Uyum sağlama çabamı KYK yurduna mecbur olmam çok zorladı diyebilirim." (KTÖ1)*
- Üniversitenin bulunduğu şehir: *"Kışın çok soğuk olması ve okula gitmekte sıkıntı çekmem. "(KPDR14)*

"Şehir ve insanların farklı bakış açıları, düşüncesizlikleri." (KPDR3)

- Öğretim elemanları ile ilişkiler : *"Üniversitedeki hocaların tutumu, davranışı ile ilgili sorunlar her bir öğrenciyi değerli görmeden ayrım yapan insanlar." (KBEÖ1)*
- Maddi sorunlar : *"Maddi kaynakların yetersizliği." (KSBÖ13)*
- Sosyal aktiviteler : *"Sosyal faaliyetlerin çok az olmasından dolayı yeterince kendimi geliştirmeme olanak verilmemesinden dolayı sorun yaşadım." (KSÖ9)*

Öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamada zorlandıklarında neler yaptıklarıyla ilgili görüşleri Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Üniversiteye uyum sağlamada destek kaynakları

Şekil 3'te "Üniversiteye uyum sağlamada zorlandığınızda neler yaptınız?" sorusuna verilen yanıtlar yer almaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversiteye uyum sağlamada zorlandıklarında arkadaş ve aile desteğine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise sosyal etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin verilen ifadeler aşağıdaki gibidir:

Arkadaş desteği: *"Arkadaşlarımdan yardım aldım, dertleştim. "(KFBÖ6)*

"Dört yıldır her zaman yanımda olan arkadaşımın mantıklı fikirlerine başvurdum. " (KTÖ1)

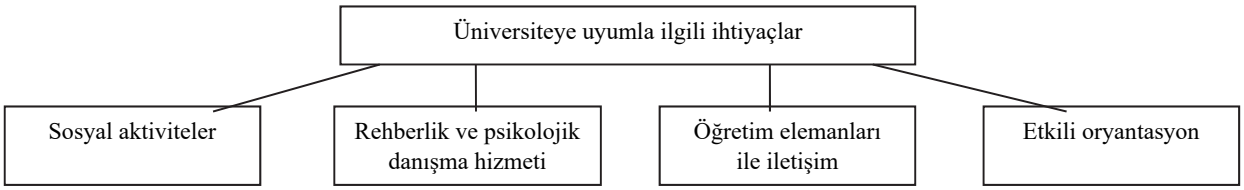
Aile desteği: *"Ailem en büyük destekçimdi. Özellikle annem bu koşullarda yanımda oldu." (KSBÖ9)*

"Ailemle konuştum sorunlarımı anlattım." (KFBÖ6)

Sosyal etkinlikler : *"İmkân oldukça katılabileceğimiz etkinliklere katıldım." (KOÖÖ4)*

"Sosyal aktivitelere ve gezilere katıldım." (KSÖ9)

Öğrencilerin üniversiteye uyumla ilgili olmasını istedikleri desteklerle ilgili görüşleri Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Üniversiteye uyumla ilgili ihtiyaçlar

Şekil 4'te "Üniversiteye uyumla ilgili ne tür destekler olmasını isterdiniz?" sorusuna verilen yanıtlar yer almaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversiteye uyumla ilgili sosyal aktivitelerin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin çoğunluğu fakültelerde ve öğrenci yurtlarında psikolojik danışma ve rehberlik servisi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler üniversiteye uyumla ilgili öğretim elemanlarının daha anlayışlı ve olumlu bir tutum sergilemeleri gerektiğini

söylemişlerdir. Ayrıca öğrenciler oryantasyon eğitimlerinin daha etkili şekilde yapılmasını ve belirli bir zamana yayılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin verilen ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Sosyal aktiviteler: *"Farklı etkinlikler, geziler, çevreye bağlayıcı, tanıtıcı şeyler olabilirdi."(KSÖ13)*
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti: *"Yurtlarda ve fakültelerde danışma servisleri olmalı." (KTÖ1)*
- Öğretim elemanları ile iletişim: *"Öğretmenlerin öğrencilere uyum aşamasında baskıcı, yıldırıcı tutumlar yerine rahatlatıcı bir tutum gösterebilirler." (EOÖÖ2)*
- Etkili oryantasyon: *"Kesinlikle oryantasyon eğitimleri çok amaçlı ve kapsamlı olmalı." (KSÖ9)*

Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilere uyum konusunda problem yaşadıkları alanlar, zorlandığı zamanlarda yaptıkları, ihtiyaçları ve kendilerini değerlendirmeleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilere üniversiteye uyumda en çok arkadaş ortamının fayda sağladığı görülmektedir. Yeni ortamda, yeni arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurabilen ve arkadaş ortamında mutlu olan öğrencilerin uyum sürecini rahatlıkla geçirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendi yaşadıkları yerde okuyor olmaları uyum sağlamada kolaylaştırıcı bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenciler yeni bir çevreye ve şehre alışma gibi bir süreçten geçmedikleri için üniversiteye uyumları daha kolay olduğu anlaşılmaktadır. Mercan ve Yıldız (2011)' ın yapmış olduğu çalışmasında yaşadığı ilde okuyan öğrencilerin uyum düzeyleri, sadece üniversite eğitimi için gelen öğrencilerin uyum düzeylerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla yaşadığı şehirde üniversiteye devam eden öğrenciler uyum sürecinde zorlanmamaktadırlar, bu durum hali hazırda şehre uyumlarının olması, kaldıkları yerin değişmemesi ve ailelerinin yanında kaldıkları için sosyal desteklerinin daha güçlü bir şekilde devam ediyor olması gibi faktörlerle açıklanabilir.

Üniversiteye başka şehirden gelen öğrencilerin ise şehrin küçük, şehir halkının pozitif tutumlu olması öğrencilerin uyumunu kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bölümle ilgili beklentilerini karşılayabilme ve kalınan yerden memnun olma gibi faktörlerin de öğrencilerin üniversiteye uyumlarının kolay geçmesini sağlayan ve rahatlatan faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversitede ise arkadaş ortamının yanı sıra öğretim üyelerinin anlayışlı ve samimi bir tutum sergilemeleri de öğrencilere olumlu olarak yansıyan bir diğer faktör olarak ifade edilmektedir. Murray, Lombardi, Bender ve Gerdes (2013), çalışmalarında sosyal desteğin üniversiteye uyum sağlamada pozitif yönde etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda çalışmanın bu bulgusu literatür ile paralellik göstermektedir.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin kaldıkları yerde karşılaştıkları sorunların, maddi durumların, yeni arkadaş ortamında yaşadıkları problemlerin uyum konusunda olumsuz etkilendikleri faktörlerin başında geldiği görülmektedir. Duru (2008) üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında sosyal destek ve sosyal bağlılığın uyum sürecinde doğrudan etkili olduğu ve uyum zorluklarının yalnızlığa sebep olabildiği bulgusuna ulaşmıştır. Özkan ve Yılmaz (2010) üniversite öğrencilerinin en fazla ekonomik nedenlere bağlı olarak ev kirası/yurt ücretinin ödenmesinde, sosyal ve kültürel etkinliklere katılmada, okul arkadaşları ve karşı cinsle olan arkadaşlıklarda sorun yaşadığını bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin derslere ve derslerin formatına uyum sağlama, sınavlar, öğretim üyeleriyle olan ilişkileri gibi konularda oldukça problem yaşandığı anlaşılmaktadır. Yeni ortama giren öğrencilerin bu gibi durumların her biriyle ayrı ayrı başa çıkmaya çalışması uyumlarını olumsuz etkilemekte olduğu görülmektedir. Bakıldığı zaman öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları alanlarda dersler, sınavlar, ödevler, arkadaş ilişkileri, kalınan yer, üniversitenin bulunduğu şehir, öğretim elemanları ile olan ilişkiler ve maddi problemler ilk sıralarda yer almaktadır. Öğrenciler yeni çevre, arkadaşlar, eğitim ve aileden uzakta olma gibi konularda ilk kez karşılaşmakta olduğundan uyum sürecinde zorlandıkları anlaşılmaktadır. Alpan (1992) üniversiteye uyumda başarısızlık, arkadaşlık ilişkilerini başlatıp sürdürme ve bulunduğu şehre uyum sağlama gibi problemlerin yaygın

olduğunu tespit etmiştir. Bülbül ve Acar-Güvendir (2014) üniversitenin ilk yılında ailesinin yanında kalmayan öğrencilerin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Tognoli (2003) üniversite yaşamına uyum sağlayamama ile ebeveynlerle arada fazla mesafe olmasının ilişkili olduğunu bulmuştur. Beck, Taylor ve Robbins (2003) ise üniversiteye yeni başlayan öğrencilerde görülen depresyon belirtilerinin evden uzakta olmayla ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin aileden uzakta olması, karşılaştıkları problemlerle baş etmede zorlanmalarına yol açan ve üniversite hayatına uyumlarını olumsuz olarak etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın bu bulgusu literatür ile paralellik göstermektedir.

Üniversite öğrenciler için yeni bir başlangıçtır. Farklı şehirlerden gelen öğrenciler için yeni bir sosyal çevreye uyum sağlamak, yurtlarda kalmak ilk zamanlar zor gelebilmektedir. Uyum sağlamakta zorlanan öğrenciler kendilerini yalnız, çaresiz hissedebilmektedir. Yaşadıkları bu zorluklar karşısında öğrencilerin çoğunluğunun arkadaşlarıyla vakit geçirerek, ailelerinden destek alarak, sosyal etkinliklere katılmaya çalışarak ve olumlu düşünmeye çalışarak üstesinden geldiklerini ifade etmişlerdir. Mercan ve Yıldız (2011) öğrencilerin üniversiteye başladıklarında en çok sorun yaşadıkları alanların sırasıyla ekonomik sorunlar, kayıt ve bürokratik işler, derslerle ilgili sorunlar olduğunu daha sonra ise barınma, sosyokültürel ortamın yetersizliği, arkadaş ilişkileri, beslenme ve öğretim üyeleri olan ilişkiler sorun yaşadıkları alanlar olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin üniversiteye uyumla ilgili olmasını istedikleri desteklere bakıldığında en çok sosyal aktivitelerin fazla olmasını istedikleri görülmektedir. Öğrenciler daha çok gezilere katılmak, birinci sınıf öğrencilerine tanışma partileri gibi kaynaşmaya yönelik etkinliklerle uyum süreçlerini daha kolay geçirebileceklerini belirtmişlerdir. Karahan vd. (2005), çeşitli sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin üniversite ortamına uyum ölçeğinin tüm alt boyutlarında sosyal etkinliklere katılmayanlara göre daha fazla uyum sergilediklerini saptamışlardır. Daha sonra destek olarak hem üniversitelerde hem de yurtlarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olmasını istemişlerdir. Mercan ve Yıldız (2011) öğrencilerin üniversite bünyesinde yürütülecek psikolojik destek hizmetlerinden yardım almak istedikleri öncelikli konuları sırasıyla akademik başarı, kariyer planlama - iş bulma, iletişim becerileri, sosyal kaygı-girişkenlik, stresle başa çıkma, motivasyon, sorun çözme, zaman yönetimi, öfke kontrolü ve çatışma çözme olarak belirtmişlerdir. Ayrıca etkili bir oryantasyon eğitimi ve öğretim elemanlarının anlayışlı yaklaşımda olmalarının da öğrencilerin ihtiyaç duydukları destekler arasında olduğu görülmüştür. Araştırmalar, ilk yıl öğrencilerinin geçiş sürecini kolaylaştırmak için üniversitenin çabasına ve desteğine duyulan ihtiyaca vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin geneli ise kendini üniversiteye uyumda başarılı olarak değerlendirdiği fakat öğrencilerin bazılarının ise kendilerini üniversiteye uyumda başarısız olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular çerçevesinde uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Bu çalışmada elde edilen verilere göre üniversitelerde rehberlik ve psikolojik danışma merkezlerinin bulunması, var olanların daha aktif hale getirilmesi, bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi, uyum sürecinde ve üniversite hayatında problem yaşayan öğrencilerin destek alması bakımından önem taşımaktadır.
- Üniversitelerde kısa süren oryantasyon hizmetleri yerine, daha işlevsel, zamana yayılmış ve öğrencilerin gereksinimlerini de dikkate alacak şekilde yapılandırılmış programlar bu amaca daha iyi hizmet edebilir.
- Öğretim üyeleri ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin ekonomik nedenlerden problem yaşadıkları bilinmektedir. Bu nedenle sosyal yardım hizmetleri daha nitelikli hale getirilebilir.
- Öğrencilerin uyum problemlerini azaltmak ve sosyalleşebilmeleri için kendilerini ifade edebilecekleri sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri gerçekleştirebilecekleri alanların, imkânların veya programların sayılarının arttırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar farklı üniversitelerde de yapılabilir. Çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin uyum süreci sunulmuştur. Uyum konusunda boylamsal çalışmalar yapılmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Alpan, A. (1992). *Cumhuriyet üniversitesi ve Erciyes üniversitesi fen edebiyat fakültesi öğrencilerinde çevreye ve üniversiteye uyum sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Baker, R. W. ve Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 179-189.

Beck, R., Taylor, C., ve Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress and Coping, 16*, 155-166.

Bülbül, T., ve Acar-Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 397-418.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3* (29), 13-24.

Erzen, E. (2018). *Üniversiteye uyum: Ölçek geliştirilmesi ve uyumun kişilik özellikleri, sosyal destek, akademik öz-yeterlik açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin denetim odağı ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*, 6-15.

Mercan, Ç. S., ve Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 135-154.

Murray, C., Lombardi, A., Bender, F., ve Gerdes, H. (2013). Social support: main and moderating effects on the relation between financial stress and adjustment among college students with disabilities. *Social Psychology of Education, 16*(2), 277–295.

Özgüven, E. İ. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 5-13.

Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 5* (13), 153-172.

Tognoli, J . (2003). Leaving home: Homesickness, place attachment, and transition among residential college students. *College Student Psychotherapy, 18*, 35-48.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik ve Özgecilik Düzeylerinin Psikolojik İyi Oluşlarına Etkisi

(The Effect of Perfectionism and Alturism Levels of the Students in the Faculties of Education on Their Psychological Well Being)

Gökçe ÇAĞATAYALP-ÖZDİN[a1], Armağan KÖSEOĞLU[b]

(a) İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul
(b) İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul

Özet

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ile özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkinin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Araştırmanın örneklemi 546 kadın ve 173 erkek, toplam 719 eğitim fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, kişisel bilgi formu, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Özgecilik Ölçeği aracılığıyla toplanmış olup Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), post- hoc tamamlayıcı analiz teknikleri, Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi, Çoklu Doğrusal Regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Özgecilik ile mükemmeliyetçilik toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analiz sonuçlarına göre bu iki değişken arasında toplam puan açısından istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin özgecilik puanları ile mükemmeliyetçilik puanlarının psikolojik iyi oluşlarını yordama düzeyini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre özgecilik ve mükemmeliyetçilik alt boyutları psikolojik iyi oluştaki toplam varyansın %26'sını açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, özgecilik, psikolojik iyi oluş.

Abstract

The research aims to investigate the effect of perfectionism and alturism levels of the students in the faculties of education on their psychological well being. 546 women, 307 men, total 719 students attended this research. Frost Multidimensional Perfectionism Scale, Altruism Scale, Psychological Well Being Scale and Personal Informations Form are used as data collection instruments. Following methods are used to analyze collected data: Independent Samples t Test, The One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Complementary Post-Hoc Analysis, Pearson Moment Correlation and Multiple Linear Regression Analysis. It is dedected that there is not a statistically correlation in between altruism and perfectionism total scores. Relevant to the general purpose of the study, it was found that perfectionism and altruism explained the psychological well being at a moderate level (%26).

Keywords: Perfectionism, altruism, psychological well being.

Giriş

Dünyaya gelen bebek büyürken anne babasının koyduğu standartları yakaladıkça onaylandığını fark etmekte ve onay alma arzusu ile zaman içinde yeni ve daha yüksek standartlar belirme çabasına girebilmektedir. Onay görmenin yanında bireylerin içinde de kendini geliştirmeye yönelik doğal bir itki mevcuttur. Bu itkinin etkisiyle bireyler eksik yönlerini tamamlama ve kendilerini tam anlamıyla ortaya koyma arzusu ile mükemmel olabilme yolunda yürürler (Adler, 2017). Fallik ve anal dönemdeki yaşantılar sonucu yüksek bir başarı isteğinde ve çabasında olan bireylerin göstermiş olduğu belirtiler mükemmeliyetçiliğin işaretleri olarak ifade edilmiştir (Freud, 1966).

[1] Uzm. Psk. Dan. Gökçe ÇAĞATAYALP ÖZDİN, Milli Eğitim Bakanlığı, gokcecagatayalp@gmail.com

Mükemmeliyetçilik tanımlanırken en çok göze çarpan özellik, kişilerin performansları ve davranışlarına dair son derece yüksek standartlar belirlemelerdir (Ashby ve Kottman, 1996; Johnson ve Slaney, 1996; Slaney, Rice, Mobley, Trippi, ve Ashby, 2001). Mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılan araştırmalarda ilk dönemlerde mükemmeliyetçiliğin patalojik bir kişilik özelliği şeklinde, ulaşılması mümkün olmayan hedeflere ulaşma çabası gibi olumsuz yönleriyle alınması varken (Burns, 1980; Hollander, 1965; Patch, 1984), ilerleyen dönemlerde mükemmeliyetçiliği olumlu ve olumsuz yönleri ile ele alan çok boyutlu mükemmeliyetçilik kavramı doğmuştur (Frost ve ark., 1990; Hamachek, 1978; Silverman, 1999; Slaney ve ark., 2001). Hamachek'e göre ulaşılması mümkün olmayacak hedefler belirlemek, kendine karşı aşırı eleştiri ve negatif tutum sergilemeyi içeren uyumsuz (nevrotik) mükemmeliyetçilik ve yüksek standartların yanında daha ulaşılabilir hedefler ve bu hedeflere ulaşıldığı zaman oluşan memnun kalma, iyi hissetme duygusunu içeren uyumlu (normal) mükemmeliyetçilik söz konusudur (Hamachek, 1978). Frost ve arkadaşları (1990) ise mükemmeliyetçiliği çok boyutlu ele alarak 6 farklı boyuttan söz etmişlerdir; hatalar konusunda aşırı kaygı, yüksek kişisel standartlar, yüksek ebeveyn beklentileri, hatalara karşı yüksek seviyeli ebeveyn eleştirisi, aşırı derecede düzen, davranışlardan şüphe. Onlara göre mükemmeliyetçiler kusursuzluk peşindedirler ve böylece başarıya, onaya, sevgiye ve doyuma ulaşıp kabul göreceklerine inanırlar. Fakat kendilerine diar endişeleri, onay görememe ve reddedilme korkuları başarı yolunda ilerlemelerini engellemektedir. Başarıya ulaşsalar dahi doyum yaşayamazlar. Silverman'e (1999) göre de mükemmeliyetçiliği başarı yönü ile ele almak mükemmeliyetçiliğin olumlu yönünü baskın hale getirecektir. Slaney ve arkadaşları (2001) göre de gerçekçi ya da gerçekçi olmayan hedefler belirlemek mükemmeliyetçiliğin uyumlu veya uyumsuz yönünü ön plana çıkacaktır. Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği; kendine yönelik yüksek standartların koyulmasını içeren 'kendine yönelik mükemmeliyetçilik', başkalarının davranışlarına dair yüksek standartların koyulmasını içeren 'başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik' ve başkalarının kendisi için yüksek standartlar belirlediğine dair bir inanca sahip olmayı kapsayan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik olarak üç boyutta incelemişlerdir.

Adler'in (2017) mükemmeliyetçi tutumun oluşmasında kaynak görevi gördüğünü ifade ettiği, Frost ve arkadaşlarının (1990) mükemmeliyetçilerin hedefi olarak ifade ettiği onaylanma arzusunu ele alan Horney (1968), bu arzunun her durumda diğerlerinin sevgisini sürdürmeye ve onlara kendilerini iyi hissettirmeye hizmet ettiğinden söz etmiştir. Burada önemli olan bireyin kendisi ve istekleri değil, diğerleri ve diğerlerinin istekleridir. Birey bu istekleri diğerlerinin olumsuz görüşlerini toplamamak için otomatik biçimde yerine getirerek kendi isteklerini arka planda bırakacak şeklide yaşamını sürdürür. Başkalarının isteklerinin böylesine önemsenmesi bu araştırmada incelenen bir diğer değişken olan özgecilik kavramı ile bağlantılı görülebilir. Zira özgecilik, pozitivizmin temsilcisi Comte tarafından 1800'lü yılların ortalarında ilk kez kullanıldığında, 'başkaları için yaşama eğilimi veya arzusu' olarak tanımlanmış, ideal topluma ulaşılabilmesi için bütünüyle iyi bir özellik olan temel bir koşul olarak sunulmuştur (Günör, 2014; Seglow ve Scott, 2007; Sönmez, 2010). Comte'tan sonra pozitivizm akımı devam etmiş olsa dahi değişikliklere uğramıştır ve mantıksal pozitivizm adı ile varlığını sürdürmüştür. Mantıksal pozitivistler özgeciliği reddetmişlerdir. Onlara göre bireyler özünde egoisttir ve davranışlarına karar verirken davranışlarının sonuçlarını, getirilerini değerlendirip göre harekete geçerler. Diğerleri için yapılan davranışlar aslında egoyu beslemek amacıyla yapılır, bu davranışlar egonun pekiştireci varsayılır (Monroe, 1996). Sonraki dönemlerde prososyal davranış olarak ele alınan özgecilik, ego ve çıkardan bağımsız değerlendirilmiştir. Durkheim, özgeciliğin kibarlık ya da yardım olmadığını, çıkarsız yapılan gönüllü bir hareket olduğunu belirtmiştir (Jensen, 1962). Tarihsel gelişimde bireysel çıkar amacı gütmekten uzaklaşan özgecilik, Mateer (1993) tarafından da "bireyin başka bir bireye ödüllendirme beklentisi olmadan iyilik amacı ile yaptığı, diğer bireye faydası olan davranış" olarak tanımlanmıştır. Özgeciliğin; sorumluluk, yardım, bağış gibi çeşitli sosyal davranışları kapsadığı belirtilir ancak yardım türündeki tüm olumlu sosyal davranışların özgecilik adı altında ele alınması mümkün değildir çünkü özgecilikte karşılık bekleme, ödüllendirilme veya çıkar yoktur (Akbaba, 1994; Myers, 1993). Özgecilik, kişisel iyi olmaya hizmet ettiği için kendi ödülünü oluşturmaktadır (Cohen, 1972). İyi hissetmek gibi bir ödülü olsa dâhi asıl önemli olan karşısındakinin iyiliği olmalıdır (Batson ve Shaw, 1991). Bir hediye gibi sunulan özgeci davranışla diğerleri olumlu duygular yaşarken özgeci birey de mutlu olur (Seligman, 2007). Özgeci tutum içinde olanlar aynı zamanda kişisel sorunlarından uzaklaşabilmekte, yaşamın değer ve anlamı konusunda

pozitif çıkarsamalar yapabilmekte, sosyal hayata uyumunu arttırabilmekte, algılama kalitesini yükseltebilmekte ve ruh sağlıklığına olumlu katkılarda bulunabilmektedirler (Midlarsky ve Kahana, 1994). Özgeci tutumu benimseyen kişilerin özellikleri arasında mutluluk hali, empatik olma, duygusal dışavurumu uygun şekilde yapabilme, kendine değer verme, ahlaki standartlara sahip olma gibi pozitif özellikler vurgulanmıştır (Hunt, 1990). Bu özellikler kendini gerçekleştirme yolunda yürüyen bireylerin özelliklerine benzerliği ile dikkat çekmektedir. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinde temel ihtiyaçların dışında ait olma ve sevgi, değer görme ve kendine saygı gibi ihtiyaçları da sıralamış ve bu ihtiyaçların en tepesine kendini gerçekleştirme ihtiyacını koymuştur. Kuram bu yönleriyle psikolojik ihtiyaçları vurgulamaktadır. Ona göre ihtiyaçlar en temelden itibaren karşılanmaya başlayıp üst basamaklara doğru tırmandıkça kişilerin tatmin olma ve mutluluk seviyesi de artmaktadır. Üst basamaklardaki ihtiyaçlara çıkabilmek için alt basamaklardaki tüm ihtiyaçların tamamen karşılanma gerekliliği yoktur. Belirli bir derecede sağlanacak doyum da üst düzeydeki ihtiyacı karşılamaya ilerlemek için yeterli olabilecektir. Kendini gerçekleştiren bireyler bazı genel özellikler göstermektedirler. Kendini, doğayı, içinde bulunduğu ortamı hatalarıyla ve olduğu gibi kabul edip hoşgörü ile karşılama, diğer insanlarla derin bir güven ilişkisi kurabilme, kendiliğinden doğal davranışlar sergileme, kendi sorunları dışındaki sorunlara ilgi duyma ve katkıda bulunmaya çalışma, sıklıkla zirve deneyimler yaşama gibi özellikler bu genel özelliklerden bazılarıdır. Maslow, topluma katkı ihtiyacından da söz etmiş, bu ihtiyacı en üst basamağa koymuştur. Bu ihtiyaçta kendi bireysel ihtiyaçlarının üstünde başkalarının sorun ve ihtiyaçları ile ilgilenmekten söz etmiştir (Erden ve Akman, 2018; Koltko-Rivera,2006; Maslow, 1998).

İnsanın iki temel ihtiyacı olduğunu vurgulayan gerçeklik terapisine göre ilk ihtiyaç ilişkide olmak, sevmek ve sevilmek; diğeri de kendine ve diğerlerine saygı, faydalı olma hissidir. Gerçeklik terapisinin temelinde kontrol ve seçim teorilerdi bulunmaktadır. Kontrol teorisinde bireylerin kendi ihtiyaç ve isteklerine dair farkındalık sahibi olması ve bu sayede ihtiyaçlarını gidermeye yönelebilmesi vardır. Seçim teorisi ise bireyin davranışlarının kendi seçimi olması vurgulanmaktadır (Corey, 2001; Glasser, 1999). Gerçeklik terapisinde sorumluluğa vurgu yapılıp toplumdaki diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler içinde kalarak fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçların karşılanabileceği vurgulanmaktadır (Topuz, 2013). Psikolojik ihtiyaçlar söz konusu olduğunda bu anlamda yeni bir dönemin sayfalarını açan pozitif psikoloji kuramından söz etmek kaçınılmaz olacaktır. İnsandaki patolojik bir sıkıntılardan farklı olarak insanın pozitif yaşam fonksiyonlarına odaklanan pozitif psikoloji kuramına bakıldığında insanların temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayıp belli bir yaşam standartına ulaştıklarında pozitif psikolojinin onları daha iyi bir yaşam için yönlendirmekte olduğu ifade edilmiştir (Seligman, 2002). Bu bağlamda, iyi oluş, hedonik yaklaşım ve eudaimonik yaklaşım olarak iki farklı yaklaşımla temellendirilmektedir. Hedonik yaklaşım diğer bir söylemle öznel iyi oluş şeklinde ifade edilebilmektedir. Burada haz odakta olup, acı veren deneyimlerden uzak durma temel alınmaktadır. Birey kendisini değerlendirir ve yaşamda ona haz verip memnuniyet hissi yaşatan, acı verip memnuniyetini engelleyen duygu ve düşüncelerini gözden geçirir (Diener ve Diener, 1996; Pavot ve Diener, 1993; Ryan ve Deci, 2001). Diğer bir yaklaşım olan eudaimonik yaklaşımda psikolojik işlevsellik yani psikolojik iyi oluş mevzu bahistir (Ryan ve Deci, 2001). Psikolojik iyi oluşta birey kendini gerçekleştirmek gayesi ile var olan potansiyelini ele alıp geliştirirken sosyal beceriler ve kaliteli ilişkiler anlamında da kendisine yatırım yapar (Keyes ve ark., 2002; Kraut, 1979; Ryan ve Deci, 2001). Günümüzdeki psikolojik iyi oluş kavramını bu hali ile ilk ele alan kişi olan Ryff bu alanda birçok çalışma yapmıştır. Ryff ve Keyes (1995) psikolojik iyi oluşun 6 faktörden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu faktörler; kendini kabul, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amacı, çevresel hâkimiyet ve özerk olma (otonomi) olarak belirtilmiştir.

Sözü geçen kuramsal bakış açılarında bireylerin temel ihtiyaçlarının ötesinde psikolojik temelli amaçlara yönelip onları gerçekleştirmeye çalıştığına dair ifadeler benzer şekilde göze çarpmaktadır. Onay, sevgi, kusursuz olma peşindeki bireylerin kendilerine hedefler belirleyip mutlu olmaya çalıştıkları bilim insanlarınca vurgulanmış, bu yolda psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan bireylerin başkaları ile olumlu ilişkiler kurmasının gerekliliği de belirtilmiştir. Sağlıklı mükemmeliyetçi yapıdaki bireylerin kendilerine ulaşılabilir hedefler belirleyerek, çıkar amacı gözetmeksizin diğerlerine fayda sağlayacak davranışlarda bulunması ile bu hedef ve davranışları sonucunda psikolojik olarak tatmin sağlaması muhtemeldir. Buna karşın sağlıksız mükemmeliyetçilerin onay alma, sevgi görme gibi

hedefler gözeterek diğerlerine fayda sağlama yoluna gideceği ancak bunun esasında özgeci bir tutum gibi görünse de davranış onay amacı ile gösteriliğinden özgecilik olamayacağı söylenebilir. İlaveten sağlıksız mükemmeliyetçilerin arzuladıkları doyumu yakalayamayacakları düşünüldüğünde psikolojik iyi oluşlarının çok mümkün olamayacağı söylenebilir. Bu noktada bireylerin mükemmeliyetçilikleri ve özgecilikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı, eğer böyle bir ilişki mevcutsa bunun psikolojik iyi oluşu ne denli açıkladığı merak konusu olmuştur.

Bahsedilen kavramlarla ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde mükemmeliyetçilik ve özgecilik ilişkisinin Khalınbaylı (2018) dışında herhangi bir araştırmacı tarafından incelenmediği görülmüştür. Bunlara ek olarak mükemmeliyetçilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar (Getir, 2015; Sakal ve Yıldız, 2017; Zeybek ve Ulukaya, 2017; Küçü, 2018) ve de özgecilik ile psikolojik iyi oluş ilişkisinin irdelendiği araştırmalar (Başerer ve Kısaç, 2017; İşgör, 2017; Topuz, 2013) olduğu gözlenmiştir. Ancak bu üç kavramın bir arada bulunduğu herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Bu kavramları esas alan araştırmaların üniversite öğrencileriyle ya da yetişkinlerle yapıldığı görülmüştür. Genç yetişkinlik dönemi içerisinde yer alan üniversite dönemi öğrencilerin ergenlik yıllarını geride bırakıp bağımsız girişimlerde bulundukları ilk dönem olarak ifade edilebilir. Bu dönem için; aşk ve iş konusunda kimlik arayışı, hayatıyla ilgili kararlarda kararsız kalma durumu, duygusal kararsızlık, başkalarına karşı sorumlulukları ikinci planda tutarak öze dönük olma ve bağımsız hareket etme, hayatını etkileyecek olasılıklar elde etme şeklinde beş temel özellik sıralanmıştır. Bu olasılıklar dahilinde gençlerin alacakları kararlarla geleceklerini değiştirebilecekleri vurgulanmıştır (Arnett, 2004; Arnett, 2007). Geç ergenlik ya da yetişkinliğin ilk yılları diyebileceğimiz bu dönemde gençler hayatlarıyla ilgili yeni kararlar alır. Bu kararlar alınırken dikkatli davranıldığında gençler gelecekleri için daha sağlıklı bir yaşam tarzı benimseyebilirler. Ancak alınan kararlar aksi yönde olduğunda gençleri olumsuz bir yaşam tarzı da bekleyebilir. Bu sebeple bu dönemdeki önleyici programlar oldukça işe yarar olabilecektir. Uygun programların hazırlanabilmesi için gençlerin psikolojik iyi oluş durumlarının ve bu durumu etkileyebilecek olan faktörlerin bilinmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkacaktır (Doğan, 2004).

Üniversite dönemindeki yönlendirmelerin özellikle öğretmenlik mesleği adaylarının üzerindeki etkisi önemli görülmektedir. Lisans eğitimine lise mezunu, öğretmen adayı bir genç olarak başlayan birey buradan gerekli donanımı sağlayarak öğretmen olarak mezun olmaktadır. Çocukların okul çağından itibaren gündüz saatlerinde evden çok okulda bulunduğu ve öğretmenlerle vakit geçirdiği düşünülürse öğretmenlerin rol model olarak öğrenciler üzerindeki etkisinin gözardı edilmesi mümkün olmayacaktır. Bu sebeple öğretmen adayının lisans sürecinde edindiği donanıma sağlanacak her katkı kıymetli olacaktır. Geleceğin mimarı öğrencileri yetiştirecek olan öğretmenlerin mutluluğu oldukça değerlidir zira öğretmen; iyi oluşu, mesleki tatmini, hayata karşı bakış açısı ile sınıfa her girişinde bu özellikleri de beraberinde getirecektir. Ancak günümüzde öğretmenlerin karşılaştırılabilir meslek gruplarına gore daha fazla stres altında olduğu gözlemlenmektedir. Bu stres faktörlerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş seviyeleri ile bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin öz yeterliliğini, sosyal yeteneklerini ve hatta akıl sağlıklarını da etkileyebilecek olan, öğrenciler için model teşkil eden öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını değerlendirmek, bu konuda araştırmalar yapmak, öğretmenlerin ruh sağlığını korumanın ve onların mesleki ve kişisel gelişimlerini geliştirmeye yardımcı bir ortam sağlamanın ilk adımı olarak görülmektedir (Kyriacou, 2001; Mabekoje, 2003; Özü ve ark., 2017, Yalız Solmaz, 2014).

Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşu ve bunu etkilediği düşünülen mükemmeliyetçilik ve özgecilik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile yapılacak bir çalışmanın öğretmenler ve dolayısıyla topluma hizmet edeceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, tarihsel gelişiminde değişimlere uğrayan bu üç kavramdan mükemmeliyetçilik, çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır. İlk zamanlarda, sağlıksız mükemmeliyetçiliğin diğer bireylerin görüşleri odaklı oluşuna benzer yönleriyle, diğerleri için yaşama eğilimi olarak tanımlanan özgecilik, günümüzde kullanıldığı hali ile, herhangi bir çıkar beklentisi olmaksızın ortaya koyulan prososyal bir davranış olarak benimsenmiştir. Son olarak mükemmeliyetçiliğin olumlu- olumsuz etkilerinden ve özgeciliğin verdiği hazdan

etkilenmesi muhtemel olan psikolojik iyi oluş da çok boyutlu tanımlaması ile değerlendirilmiştir. Tüm bunlardan hareketle eğitim fakültelerinde okuyan üniversite öğrencileri ile yapılmasının alana katkı sağlayacağı öngörülen bu araştırmanın problemini eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve özgecilik düzeyleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin psikolojik iyi oluşu açıklayıcı etkisi oluşturmuştur.

Araştırma Amacı

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ile özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkinin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda belirtildiği üzeridir.

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ve özgecilik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve özgecilik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
4. Eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile özgecilik düzeyleri arasındaki ilişki, psikolojik iyi oluş düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ile özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin psikolojik iyi oluş üzerindeki açıklayıcı etkisini tespit etmek amacıyla betimsel (tanımlayıcı) araştırma modellerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişkenin birlikte değişime uğrayıp uğramama durumunu ve/veya bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2003; Karasar, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2018-2019 güz yarıyılında İstanbul'daki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi ise İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde ilgili bölümlerde eğitimine devam eden 546 kadın ve 173 erkek, toplam 719 öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, demografik bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile Diener, Scollon ve Lucas tarafından 2009'da geliştirilen ve Telef tarafından 2013'te Türkçe uyarlaması yapılan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate tarafınca 1990'da geliştirilen ve Kağan tarafından 2011'de Türkçe uyarlaması yapılan Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve son olarak Ümmet, Ekşi ve Otrar tarafından 2013'te geliştirilen Özgecilik Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Örneklemin özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, araştırmaya katılan öğrencilerin; yaşı, cinsiyeti, bölüm puan türü, sınıf düzeyleri, kardeş sayısı, doğum sıraları, akademik başarı durumları ve gelir düzeylerine ilişkin toplam 8 soru yer almaktadır. Üniversitelerde her yaştan bireyin öğrenci olabildiği göz önünde tutularak bu araştırmada sınıf seviyesi değişkenine ek olarak yaş değişkeni de maddelere eklenmiştir. Sorular seçilirken ilgili literatürden faydalanılmıştır. Türkiye'de Mükemmeliyetçilik, Özgecilik ve Psikolojik İyi Oluş ile ilgili yapılmış olan akademik araştırmalarda kullanılan kişisel bilgi formları ve bu formlarda kullanılan değişkenler araştırmacı tarafından incelenmiştir (Akdağ, 2014; Bayram, 2016; Başerer ve Kısaç, 2017; Cengiz, 2018; Çelikler, 2017; Demirci, 2018; Ekşi, Sevim ve Kurt, 2016;

Erbaş, 2012; Eskiili, 2015; Getir, 2015; Girgin, 2018; İşgör, 2011; Kasapoğlu, 2013; Koç, 2017; Kolkısa, 2018; Köylü, 2018; Naime, 2018; Özden, 2014; Sarıoğlu, 2011; Şahin, 2011; Topuz, 2013; Tunç, 2015; Ümmet, 2012; Yeşilkayalı, 2015). Bu araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan soru maddeleri daha önce yapılan araştırmalarda kullanılan sorular dikkate alınarak seçilmiştir.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Ölçek mevcut iyi oluş ölçümlerini tamamlayıcı, sosyo-psikolojik iyi oluşu ölçmek amacıyla Diener ve arkadaşları tarafından (2009) geliştirilmiştir. Türkçe formu ise Telef (2013) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışma ile uyarlanmıştır. 'Kesinlikle katılmıyorum' (1 puan) ile 'tamamen katılıyorum' (7 Puan) cevapları arasında 7'li derecelendirme ile değerlendirilmektedir ve 8 maddeden oluşan bir kâğıt kalem testidir. Ters maddesi bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 8 ve 56 arasında değişim göstermektedir. Ölçekten alınan yüksek puan bireylerin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu göstermektedir. Alt ölçeği bulunmamaktadır. Türk örnekleminde bir kesme noktası hesaplanmamıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında ulaşılan iç tutarlılık katsayısı .80 yeterli yüksekliğe sahip seviyede bulunmuştur. Test t-test sonuçlarında göre iki uygulama arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulgulanmıştır .86. Madde toplam korelasyonlarının ise .41 ile .63 arasında değişiklik gösterdiği ve t-değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılan geçerlik çalışması sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve toplam açıklanan varyansın %53 olduğu saptanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .61 ile .77 arasında değişmektedir.

Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (FÇBMÖ): Ölçeğin orijinal formu mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla Frost ve arkadaşları (1990) tarafından mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu değerlendirmesini yapabilmek amacıyla geliştirilmiştir. İlk Türkçe uyarlama çalışması Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından lise öğrencileri ile yapılmıştır. Yetişkinlere yönelik Türkçe formu ise Kağan (2011) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan uygulama ile oluşturulmuştur. 'Kesinlikle katılmıyorum' (1 puan) ile 'tamamen katılıyorum' (5 Puan) cevapları arasında 5'li derecelendirme ile değerlendirilmektedir ve 35 maddeden oluşan bir kâğıt kalem testidir. Ters maddesi bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 35 ve 175 arasında değişim göstermektedir. Puanlardaki artış mükemmeliyetçilikteki artışa işaret etmektedir. Türk örnekleminde bir kesme noktası hesaplanmamıştır. Alt ölçekler toplam puandan bağımsız olarak da değerlendirilebilmektedir. Düzen alt ölçeği diğerlerinden farklı olarak sağlıklı mükemmeliyetçiliği ölçmektedir ve uyarlayıcısı tarafından Türk örnekleminde bu alt ölçeğin bağımsız değerlendirilip toplam puana katılmamasının uygun olacağı ifade edilmiştir. Toplam puan hesaplanmak istendiğinde 'Düzen' alt ölçeği çıkarılıp toplam puan aralığı 29 madde üzerinden 29-145 puan aralığında ele alınmalıdır. 6 alt ölçeği mevcuttur: Düzen (2., 7., 8., 27., 29. ve 31. maddeler), Hata Yapma Endişesi (10., 13., 14., 18., 21., 23., 25. ve 34. maddeler), Yaptığından Emin Olmama (17., 28., 32. ve 33. maddeler), Ailesel Beklentiler (1., 11., 15., 20. ve 26. maddeler), Aileden Eleştiri (3., 5., 22. ve 35. maddeler), Kişisel Standartlar (9., 4., 6., 12., 16., 19., 24. ve 30. maddeler). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (.91) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 15 günlük test tekrar test sınıf içi korelasyonu (.82)'dir. Alt ölçekler için test tekrar test değerleri (.63-.82) arasında değişim göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ifade etmek mümkündür. Geçerliğini değerlendirmek için ise Sınırlılık Şemaları Ölçeği, Penn State Endişe Ölçeği ve Kısa Belirti Envanteri'nden elde edilen Rahatsızlık Ciddiyeti Endeksi'yle FÇBMÖ toplam ve alt ölçek puanları arasında ölçüt bağıntı katsayıları hesaplanmıştır ve orta derece ilişki elde edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

Özgecilik Ölçeği: Bireylerin Özgecilik düzeylerini değerlendirmek amacıyla Ümmet ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (2013). Yapılan çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ölçek maddeleri belirlenmiş, ikinci olarak uzman görüşüne başvurulmuş, üçüncü olarak ölçek uygulanmış ve son olarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. 'Hiç katılmıyorum' (1 puan) ile 'tamamen katılıyorum' (5 Puan) cevapları arasında 5'li derecelendirme ile değerlendirilmektedir ve 38 maddeden oluşan bir kâğıt kalem testidir. Ters maddesi bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 38 ve 190 arasında değişim göstermektedir, puanlardaki artış Özgecilikteki artışa işaret etmektedir. Alt ölçekler toplam puandan bağımsız olarak da değerlendirilebilmektedir. 7 boyutu vardır: Gönüllü Faaliyetlere Katılım (18, 15, 11, 26, 12, 25, 36. maddeler), Maddi Yardım (4, 5, 6, 2, 1, 21. maddeler),

Travmatik Durumlarda Yardım (33, 23, 28, 30, 31, 34. maddeler), Yaşlı/Hastalara Yardım (10, 8, 20, 24. maddeler), Fiziksel Güce Dayalı Yardım (16, 22, 17, 3, 7. maddeler), Eğitim Sürecinde Yardım (14, 9, 19, 13, 29. maddeler), Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım (37, 32, 38, 35, 27. maddeler). Ölçeğin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık değeri (.93), toplam Guttman değeri (.89) ve toplam Spearman Brown değerlerine bakıldığında (.89) ölçeğin istatistiksel olarak güvenilir olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Kriter geçerliği çalışmasında ölçeği alt boyutlarının Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu ile ilişkileri incelendiğinde de geliştirilen ölçeğin tüm alt boyutların Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu ile yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Bulgulardan yola çıkarak ölçeğin kriter geçerliliğini sağladığı belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması

2018-2019 güz yarıyılında İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde uygulama yapılmıştır. Araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve veri toplama araçlarının nasıl yanıtlanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Her bir uygulama tek oturumda ve yaklaşık 20 dakikada tamamlanmıştır. Toplam 764 katılımcıdan toplanan verilerden 45 tanesinde eksik maddeler olduğundan 719 katılımcının verileri araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences) programına başvurulmuştur. Araştırma verileri değerlendirilirken demografik özellikleri değerlendirebilmek amacı ile tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma), kullanılan ölçekler ve ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile hipotez testi olarak Pearson Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki farklılaşmayı belirlemek adına parametrik tekniklerden Bağımsız Gruplar t Testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) başvurulan teknikler olmuştur. ANOVA uygulandıktan sonra farkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini saptamak için Post-Hoc tamamlayıcı analiz tekniklerine başvurulmuştur. Grup varyanslarının homojen olup olmama durumunu saptamak üzere Levene's Testi uygulanıp testin sonucuna göre Scheffe ve Tamhane ile analizler yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek adına ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Verilerin manidarlıkları minimum $p < .05$ düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun şekilde toplanmış olan verilere dair istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Grubun genel yapısını tanımlamak amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, puan türleri, sınıf düzeyleri, kardeş sayıları, doğum sıraları, akademik başarıları ve algıladıkları gelir düzeyine ait demografik bilgiler toplanmıştır. Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaş değişkenine ilişkin ortalamasının 20,71 olduğu ve katılımcıların 17 ile 43 yaşları arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerinin cinsiyet değişkenine dair frekans ve yüzde değerlerine göre katılımcılar, 546'sı (%75,9) kadın; 173'ü (% 24,1) erkek olmak üzere toplam 719 kişidir. Puan türü değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine göre öğrencilerin 184'ü (%25,6) sözel; 192'si (%26,7) eşit ağırlık; 182'si (%25,3) sayısal ve 161'inin (%22,4) dil alanı puan türü ile yerleştirme yapılan bölümlerde öğrenim görmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri öğrencilerin 165'inin (%22,9) 1. sınıf; 169'unun (%23,5) 2. sınıf; 183'ünün (%25,5) 3. sınıf ve 202'sinin (%28,1) 4. sınıfta öğrenim gördüğü bulgusunu sunmaktadır. Kardeş sayısı değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri, öğrencilerin 38'inin (%5,3) tek çocuk; 206'sının (%28,7) iki kardeş; 250'sinin (%34,8) üç kardeş ve 225'inin (%31,3) dört ve daha fazla kardeş olduklarını ortaya koymuştur. Doğum sırası değişkenine dair frekans ve yüzde değerlerine göre, katılımcıların 292'si (%40,6) ilk çocuk; 238'i (%33,1) son çocuk ve 189'u (%26,3) ortanca çocuktur.

Katılımcıların akademik başarı ortalaması değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bulgulara bakıldığında, 4'lük sisteme göre öğrencilerin akademik ortalamalarının 299'u (%41,6) 4.00-3.01 arasında; 373'ü (%51,9) 3.00-2.01 arasında ve 47'si (%6,5) 2.00-1.01 arasındadır. Algılanan gelir düzeyi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine göre ise katılımcıların 42'si (%5,8) düşük gelir grubu; 295'i (% 41,0) orta-alt gelir grubu; 341'i (%47,4) orta- üst gelir grubu ve 41'i (%5,7) yüksek gelir grubuna dahildir.

Tablo 1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş ve Mükemmeliyetçiliklerinin Toplam Puan ile Alt Boyutlar Açısından Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Değerleri

Mükemmeliyetçilik	**Psikolojik İyi Oluş**		
	N	r	P
Toplam puan	719	-,175	,000
Düzen	719	,291	,000
Hata Yapma Endişesi	719	-,239	,000
Yaptığından Emin Olmama	719	-,270	,000
Ailesel Beklentiler	719	-,049	,186
Aileden Eleştiri	719	-,249	,000
Kişisel Standartlar	719	,068	,069

Tablo 1'de görüldüğü üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçlarına göre; psikolojik iyi oluş ile mükemmeliyetçilik arasında (r=-,18) negatif yönde istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutların ilişkisine bakıldığında; psikolojik iyi oluşun, düzen ile (r= ,29) pozitif; hata yapma endişesi (r=-,24), yaptığından emin olmama (r=-,27), aileden eleştiri (r=-,25) ile ise negatif yönde istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (p<.001). Bu sonuçlara ek olarak psikolojik iyi oluş puanlarının ailesel beklentiler ve kişisel standartlar ile istatiksel olarak anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığı saptanmıştır (p>.05).

Tablo 2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Özgecilik ve Psikolojik İyi Oluşlarının Toplam Puan ile Alt Boyutlar Açısından Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Değerleri

Özgecilik	**Psikolojik İyi Oluş**		
	N	R	P
Toplam puan	719	,311	,000
Gönüllü faaliyetlere kat.	719	,251	,000
Maddi Yardım	719	,266	,000
Travmatik durumlarda yrd.	719	,243	,000
Yaşlı/hastalara yrd.	719	,074	,047
Fiziksel güce dayalı yrd.	719	,149	,000
Eğitim sürecinde yrd.	719	,291	,000
Yakınlık duyg. kay. yrd.	719	,277	,000

Tablo 2'de görüldüğü üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçlarına göre; iki değişkenin toplam puanları arasında (r=,31) pozitif yönde istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutları ile ilişkiye bakıldığında; psikolojik iyi oluşun, gönüllü faaliyetlere katılım (r= ,25); maddi yardım (r= ,27); travmatik durumlarda yardım (r= ,24); fiziksel güce dayalı yardım (r= ,15); eğitim sürecinde yardım (r= ,29) ve yakınlık duygusundan kaynaklı yardım ile (r= ,28) pozitif düzeyde istatiksel açıdan anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir (p<.001). Bununla birlikte psikolojik iyi oluş puanlarının yaşlı/hastalara yardım ile (r= ,07) pozitif ve düşük düzeyde istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (p<.05).

Tablo 3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik ve Özgeciliklerinin ToplamPuan ile Alt Boyutlar Açısından Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Değerleri

	Top. Puan (Özg.)	Gönüllü faal. kat	Maddi yrd.	Trav. d. yrd.	Yaş./hast. yrd.	Fiz. güc. day. yrd.	Egt. sür. yrd.	Yak. d. k. yrd.
Top. Puan (Mük.)	0,051	0,056	-0,002	0,022	,125**	0,006	,093*	-0,04
Düzen	,270**	,227**	,172**	,125**	,204**	,172**	,191**	,261**
Hata yapma end.	-0,037	-0,033	-0,05	-,076*	0,06	-0,031	0,029	-0,072
Yaptığın e.olm.	-0,01	-0,009	-0,039	-,073*	0,055	0,05	0,003	-0,035
Ailesel bek.	,091*	,102**	0,044	,088*	,134**	-0,016	,109**	-0,011
Aileden Eleştiri	-,083*	-0,044	-,126**	-0,043	0,024	-0,031	-0,03	-,161**
Kişisel standart.	,188**	,167**	,113**	,157**	,176**	0,056	,194**	,077*

Tablo 3'te görüldüğü üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında toplam puan açısından istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p>.05). Özgecilik toplam puanının, mükemmeliyetçilik alt boyutlarından düzen (r=,27), ailesel beklentiler (r=,09) ve kişisel standartlar (r=,19) ile pozitif; aileden eleştiri (r=-,08) ile negatif yönde istatiksel açıdan anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülürken; diğer boyutlar ile anlamlı bir ilişki görülememiştir. Mükemmeliyetçilik toplam puanının ise özgecilik alt boyutlarından yaşlı/hastalara yardım (r=,13) ve eğitim sürecinde yardım (r=,09) ile istatiksel olarak anlamlı ilişki gösterdiği diğer alt boyutlar ile anlamlı ilişki içerisinde olmadığı saptanmıştır (p>.05). Her iki değişkenin alt boyut puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında düzen alt boyutunun, özgecilik tüm alt boyutları ile (p<.01); ailesel beklentilerin, gönüllü faaliyetlere katılım (r=,10), travmatik durumlarda yardım (r=,09), yaşlı/hastalara yardım (r=,13) ve eğitim sürecinde yardım (r=,11) ile pozitif yönde; aileden eleştirinin, maddi yardım (r=-,13) ve yakınlık duygusundan kaynaklı yardım (r=-,16) ile; hata yapma endişesi (r=-,08) ve yaptığından emin olmamanın (r=-,07), travmatik durumlarda yardım ile negatif yönde istatiksel olarak anlamlı ilişkide olduğu görülmüştür. Kişisel standartların ise fiziksel güce dayalı yardım dışındaki özgecilik boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği sonucu elde edilmiştir (p<.01). Diğer alt boyutlar arasında ise istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur (p>.05).

Tablo 4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Özgecilik puanları ile Mükemmeliyetçilik puanlarının Psikolojik İyi Oluşlarını yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	**B**	**SH.**	**ß**	**T**	**p**	**İkili r**	**Kısmi R R**
Sabit	25,11	2,53		9,94	,000		
Gönüllü faal. kat.	0,19	0,40	0,02	0,48	,629	0,25	0,02
Maddi Yardım	1,27	0,46	0,12	2,79	,005	0,27	0,10
Trav. dur. yrd.	0,46	0,57	0,03	0,82	,416	0,24	0,03
Fiz. güce d. yrd.	0,25	0,40	-0,02	-0,62	,535	0,15	-0,02
Eğitim sür. yrd.	2,17	0,51	0,17	4,25	,000	0,29	0,16
Yak. duy. k. yrd.	0,75	0,52	0,06	1,45	,147	0,28	0,06
Düzen	1,68	0,27	0,21	6,29	,000	0,29	0,23
Hata yapma en.	0,71	0,39	-0,08	-1,83	,068	-0,24	-0,07
Yaptığın emin olm.	1,48	0,32	-0,19	-4,57	,000	-0,27	-0,17
Aileden Eleştiri	0,63	0,35	-0,07	-1,78	,076	-0,25	-0,07
R=,51 R^2=,26 $F_{(10, 708)}$= 24,67 , p<.001							

Tablo 4'te görüldüğü üzere için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre özgeciliğin alt boyutları (gönüllü faaliyetlere katılım, maddi yardım, travmatik durumlarda yardım, fiziksel güce

dayalı yardım, eğitim sürecinde yardım ve yakın duygusundan kaynaklı yardım) ve mükemmeliyetçiliğin alt boyutları (düzen, hata yapma endişesi, yaptığından emin olmama ve aileden eleştiri) ile birlikte psikolojik iyi oluş puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilşki göstermektedir. Yukarıda yer alan özgecilik ve mükemmeliyetçilik alt boyutları psikolojik iyi oluştaki toplam varyansın %26'sını açıklamaktadır (R=,51; R^2 =,26; p<.001). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin psikolojik iyi oluş üzerindeki göreli önem sırası; düzen, yaptığından emin olmama, eğitim sürecinde yardım, maddi yardım, hata yapma endişesi, aileden eleştiri, yakınlık duygusundan kaynaklı yardım, travmatik durumlarda yardım, gönüllü faaliyetlere katılım ve fiziksel güce dayalı yardım şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise maddi yardım (β=,12), eğitim sürecinde yardım (β=,17), düzen (β=,21) ve yaptığından emin olmama (β=,19) alt boyut puanlarının psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (p<.05). Diğer değişkenlerin ise yordayıcı etkisinin anlamlı düzeyde gerçekleşmediği görülmektedir (p>.05).

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri azaldıkça psikolojik iyi oluşları artmaktadır. Chang (2006a), çalışması sonucunda uyumlu mükemmeliyetçilik eğilimi yükseldikçe, ileriye dönük akademik başarı ve psikolojik iyi oluş düzeyinin yükseldiğini ortaya koymuştur. Ek olarak uyumsuz mükemmeliyetçilik düzeyi yükseldikçe psikolojik iyi oluş düzeyinin ve akademik başarının düştüğünü ifade etmiştir. Chang (2006b) diğer bir araştırmasında mükemmeliyetçilik eğilimleri ile psikolojik iyi oluş ve stres arasındaki ilişkiyi ele almış, sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik eğilimi yükseldikçe psikolojik iyi oluş düzeyinin düştüğünü ortaya koymuştur. Anand ve Nagle (2016) da kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Benzer olarak Küçü (2018) kendine yönelik mükemmeliyetçilik azaldıkça psikolojik iyi oluşun da azaldığını tespit etmiştir. Yapılan diğer bir araştırmada sağlıklı-sağlıksız mükemeliyetçilik ve iyi oluş ilişkisi ele alınmıştır. Söz konusu araştırmanın sonucunda sağlıklı mükemmeliyetçilerin iyi oluşlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Stoeber ve Otto, 2006). Park ve Jeong (2015) da araştırmalarında uyumlu mükemmeliyetçilerin mükemmeliyetçi olmayanlara ve uyumsuzlara nazaran daha yüksek psikolojik iyi oluşa sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada kullanılan ölçme aracının düzen alt boyutu dışında olumsuz mükemmeliyetçiliği değerlendirdiği düşünüldüğünde yukarıda sözü geçen çalışmalar bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmaya dayanak olacak başka araştırmalar da vardır. Hall, Hill ve Appleton (2012) mükemmeliyetçiliğin belirgin özellikleri olan kendine dair acımazca eleştiride bulunma, davranışlardan şüphe gibi özelliklerin bireylerin psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir. Onlara göre bu bireyler performansları sonucu aldıkları sonuçlardan tatmin olmamakta ve bu da psikolojik iyi oluşlarını etkilemektedir. Kakavand ve Andish (2016) de mükemmeliyetçilerin ulaşılması mümkün olmayan yüksek hedefler belirleyip o hedeflere ulaşamamanın yaşattığı mutsuzluk, ulaşsalar dahi yine de hissedilen tatminsizlikten dolayı bu bireylerin psikolojik iyi oluşlarının azalacağını ifade etmiştir. Perolini (2011) de mükemmeliyetçilerin gerçekleşme ihtimali olmayan idealler belirlediklerini ve perfomansları ile bu idealler arasında oluşacak farkın daima onların psikolojik iyi oluşuna olumsuz etkisi olacağını vurgulamıştır. Ho (2015) mükemmeliyetçi olabilme yolunda ortaya konan davranışların da bireylerin psikolojik iyi oluşlarını negatif yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Alandaki ilgili tüm çalışmalar ve görüşler psikolojik iyi oluş ve mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişkiyi işaret etmektedir. Bu ilişki ele alınırken kullanılan materyal ilişkinin yönü açısından belirleyici olmuştur. Sağlıklı/olumlu/uyumlu mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş pozitif yönde, nevrotik/olumsuz/uyumsuz mükemmeliyetçilik ise negatif yönde sonuçlar vermiştir. Bu araştırma düzen boyutu dışında sağlıksız mükemmeliyetçiliği ele aldığından ilişkinin yönü de negatif çıkmıştır. Sağlıklı mükemmeliyetçiler kendileri için gerçekleştirilebilir hedefler belirleyip bu hedeflere ulaştıktan sonra kendilerini memnun hissedebilmektedirler. Kendi sınırlarını bilebilen bu bireyler, amaçlarına ulaşamasalar da kendilerini değerlendirip ileriye bakabilir, bunu atlatabilir hatta fırsata çevirip gelişimleri için kullanabilirler. Sağlıksız mükemmeliyetçilerde ise kendini mutsuz etme söz konusu olacaktır. Belirledikleri ideal zaten ulaşılmaz olacak ve bu bireyler ideallerine ulaşsa dahi yüksek ihtimalle tatmin olmayacaklardır. Tüm bunlar düşünüldüğünde bu iki değişken arasındaki ilişkiye dair sunulan sonuçlar tutarlı gözükmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu psikolojik iyi oluş ve özgecilik arasındaki ilişkiye dair bulguları içermektedir. Elde edilen bulgulara göre bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu sonuçlara paralel olarak Post (2005) özgeci davranan bireylerin depresyon, kaygı gibi çeşitli psikolojik belirtilerinin de azaldığını, özgeciliğin bireyin psikolojisi üzerinde koruyucu ve sağaltıcı etkisi olduğunu ifade etmiştir. Ümmet'e (2012) göre özgeci tutumda bulunmak hayattan alınan doyum hissinin önemli bir yordayıcısıdır. Gülaçtı (2014) psikolojik iyi oluşun yordayıcıları üzerine yaptığı araştırması sonucunda özgeciliğin psikolojik iyi oluş üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisi olduğunu saptamıştır. İşgör (2017), yetişkinlerin özgecilik düzeyleri ile psikolojik iyi oluşları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki tespit etmiştir. Topuz da (2013) özgeciliğin psikolojik iyi oluşu yordadığını ifade etmiştir. Ancak bu yordama düşük düzeydedir. Başerer ve Kısaç (2017) yetişkinler ile çalışmış ve araştırmalarının sonucunda özgecilik ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptamışlardır. Greenfield (2009) yaptığı araştırma sonunda bireylerin yardım etmeye dair sorumluluk hissetmelerinin dahi kendilerini iyi hissetmelerine sebep olduğunu belirtmiştir. Kasapoğlu da (2014) iyi olma hali arttıkça özgeci davranışların arttığını espit etmiştir. Thoits ve Hewitt (2001), gönüllü olarak yapılan yardımlar arttıkça bireylerin psikolojik iyi oluşlarının arttığını, kendilerine daha fazla güvendiğini ve çevresel hâkimiyetlerinin de arttığını tespit etmişlerdir. Schwartz, Keyl, Marcum ve Bode (2009) özgeciliğin iyi oluşla ilişkisini araştırmışlardır. Özgeci tutumdaki bireylerin özgeci olmayanlara kıyasla iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu ve daha uzun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Özgeciliğin psikolojik iyi oluşu yorduyor oluşu, özgeci insanların karşılıksız yardımları sonucunda diğerlerinin fayda görmesi, böylece de kendilerini daha iyi hissetmelerine dayandırılabilinir. Diğer bir bireye karşılıksız verilen bir hediyenin beğenilmesi, sevilmesi, karşıdaki kişiyi mutlu etmesinin hediyeyi sunan kişiye de iyi hissettireceği aşikardır. Özgeciliğin de bir tür hediye olduğu ifade edilmiştir (Seligman, 2007). Alınan sonuçlar neticesinde özgecilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki anlamlı ilişki açıklanırken insanların mutluluğu dış kaynaklardan ziyade iç kaynaklarda bulması ele alınabilir. Kendisi ile mutlu olabilen bireyler, diğer insanlarlarla ve dış dünya ile olumlu ilişkiler kurabilecektir. Mutluluğun nesnelerden ziyade içsel süreçlerden etkilendiği düşünülmektedir. Zira mutluluk göreli bir kavramdır ve bakış açısı ile ilgilidir. Mutluluğun kaynağı olan tatmin olmuş psikolojik ihtiyaçların iç motivasyon tarafından belirlenip giderildiği araştırmacılar tarafınca da ifade edilmiştir (Kasser, Ryan, Couchman, ve Sheldon, 2004). Çağımızın fiziksel olanaklarının insan hayatını kolaylaştırdığı ortadadır ancak bu olanakların mutluluk getireceğine dair bir inanış mevcuttur. Araştırmacılar bugün yaşanan psikolojik sorunların, bu olanakların olmadığı dönemlere kıyasla oldukça fazla olduğunu ifade etmektedirler (Twenge, 2009). Bu sebeplerle psikolojik iyi oluşun özgecilik tarafından yordanıyor oluşu beklenen bir durumdur.

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve özgecilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki görülmezken alt boyutlar açısından anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bireylerin özgecilikleri arttıkça düzen, ailesel beklentiler ve kişisel standartlara dair mükemmeliyetçiliklerinin arttığı ayrıca aileden eleştiriye ilişkin mükemmeliyetçiliklerinin azaldığı görülmüştür. Ek olarak katılımcıların mükemmeliyetçilikleri arttıkça yaşlı/hastalara yardım ve eğitim sürecinde yardıma dair özgeciliklerinin arttığı saptanmıştır. Alt boyutlar karşılaştırıldığında ise düzen ile özgeciliğin tüm alt boyutları arasında pozitif; hata yapma endişesi ve yaptığından emin olamama ile travmatik durumlarda yardım arasında negatif; ailesel beklentiler ile gönüllü faaliyetlere katılım, travmatik durumlarda yardım, yaşlı/hastalara yardım, eğitim süresince yardım arasında pozitif; aileden eleştiri ile maddi yardım ve yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım arasında negatif, kişisel standartlar ile fiziksel güce dayalı yardım hariç özgeciliğin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Khalınbaylı (2018), bu araştırmanın aksine mükemmeliyetçilik ile özgecilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptamıştır. Stoeber (2015) de özgecilikle dış odaklı mükemmeliyetçilik ile arasında negatif, iç odaklı mükemmeliyetçilik ile ise pozitif yönde ilişki olduğunu ifade etmiştir. Benzer olarak bu araştırmadaki alt boyutlardan dış odaklı olduğu ifade edilebilecek olan aileden eleştiri ve özgecilik arasında da negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. İç odaklı olarak ele alınabilecek olan düzen ve kişisel standartlar boyutlarının özgecilikle pozitif yönde bir ilişkide olması da iki araştırma arasındaki benzer bulgulardandır. Mükemmeliyetçiliğin temelinde yattığı ifade edilen (Adler, 2017) ve hedefi olarak gösterilen (Frost ve ark., 1990) onay alma isteği, diğer bireylere kendilerini iyi hissettirme ile de bağlantılı görülmüştür (Horney, 1968). Comte tarafından 'başkaları için yaşama eğilimi veya arzusu'

olarak ifade edilen özgeciliğin tanımı (Seglow ve Scott, 2007) zaman içersinde değişim göstermiştir. Bu süreçte zaman zaman olumsuz mükemmeliyetçiliğin özelliği olan başkalarının fikirlerine çok önem vermeye benzer tanımlanmış, zaman zaman ise olumlu mükemmeliyetçiliğin özelliği olan ulaşılabilir hedefler sonunda iyi hissetmeye benzer ifade edilmiştir.

Bu araştırmada mükemmeliyetçiliğin ve özgeciliğin psikolojik iyi oluşu yordama durumuna bakılmış ve orta düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir diğer ifade ile eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve özgecilik düzeyleri bir arada psikolojik iyi oluşu orta düzeyde açıklamaktadır. Mükemmeliyetçilik ve özgecilik alt boyutlarının psikolojik iyi oluş üzerindeki yordayıcılık açısından göreli önem sırası; düzen, yaptığından emin olmama, eğitim sürecinde yardım, maddi yardım, hata yapma endişesi, aileden eleştiri, yakınlık duygusundan kaynaklı yardım, travmatik durumlarda yardım, gönüllü faaliyetlere katılım ve fiziksel güce dayalı yardım şeklinde olmuştur. Bu açıklayıcı etkide özgecilik alt boyutlarından maddi yardım ve eğitim sürecinde yardım ile mükemmeliyetçilik alt boyutlarından düzen ve yaptığından emin olamamanın söz konusu yordamada istatistiksel açıdan anlamlı katkılarının olduğu görülmüştür. Alanda bu üç değişkenin bir arada ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak özgecilik ile mükemmeliyetçilik arasında (Khalınbaylı, 2018) ve özgecilik ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde (Gülaçtı, 2014; İşgör, 2017; Kasapoğlu, 2014; Başerer ve Kısaç, 2017; Post, 2005; Thoits ve Hewitt, 2001; Topuz, 2013; Ümmet, 2012) ve de mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönde (Chang, 2006a; Chang, 2006b; Hall, Hill ve Appleton; 2012; Ho, 2015; Kakavand ve Andish, 2016; Perolini, 2011) ilişki saptayan çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu üç kavram arasındaki ilişki de bu çalışmada ilk kez ele alınmış ve orta düzeyde ilişkinin varlığı bulgulanmıştır. Bu sonuçlara göre düzene ve yaptığından emin olmamaya dair mükemmeliyetçi yapıdaki, aynı zamanda maddi yardım ve eğitim sürecinde yardıma dair özgeci tutuma sahip olan bireylerin psikolojik iyi oluşları bu durumlardan orta düzeyde etkilenmektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın ışığında, alandaki araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Yükseköğrenim esnasında toplanan veriler ışığında yapılacak boylamsal ve/veya karma yöntemde çalışmalarla, öğretmen adaylarının sahip olduğu özelliklerin alanda çalışmaya başladıklarında değişime uğrama durumu, öğrencilerin bu durumdan nasıl etkilendiği de ele alınabilir.
- Toplumdaki özgecilik değerleri üzerine çalışmalar yaparak bu değerlerin yordayıcılarından yola çıkıp üniversitelerin eğitim fakültelerinde "topluma hizmet uygulamaları dersi" içeriği geliştirilebilir.
- Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş halinin sağlanmasına ve sürdürülmesine katkıda bulunması amacıyla psikolojik iyi oluşun yordayıcıları üzerine farklı değişkenlerle çeşitli çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmaların verileri ışığında yapıalcak çalışmalar içinde; eğitim fakültelerinde grup çalışmaları yapmak, ihtiyaç durumunda başvurulacak psikolojik destek birimleri hakkında öğrencilere bilgi sunmak sayılabilir.
- Bu araştırmadaki üç temel değişken tekrar, sadece sağlıklı mükemmeliyetçiliğe dayalı bir ölçekle ele alınabilir ve bu şekilde açıklayıcı etkiye bakılabilir.
- Daha aydınlatıcı verilere ulaşabilmek için söz konusu değişkenler için ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.

Kaynakça

Adler, A. (2017). *Yaşamın anlam ve amacı* (13. baskı). (Çev. Kamuran Şipal). SAY Yayınları: İstanbul. (Orijinal çalışma basım tarihi: 1937).

Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Akdağ, F. (2014). *Evli bireylerde Psikolojik İyi Oluşun kök aile ile ilişkiler, benlik saygısı ve evlilik doyumu açısından yordanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Anand, K. ve Nagle Y. K. (2016). Perfectionism as predictor of psychological wellbeing among college students. Global Journal of Human-Social Science. *Arts and Humanities-Psychology, 16*(5), 35-39.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties.* New York: Oxford University Press.

Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: what is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1, 68-73.

Ashby, J. S. ve Kottman, T. (1996). Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 52* (3), 237-245.

Başerer, Z. ve Kısaç, İ. (2017). Özgeci davranişin psikolojik iyi oluş ve çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi (Erzurum ili örneği). *The Journal of Academic Social Science, 56*(5), 582-594.

Batson, C. D., ve Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, *2* (2), 107-122.

Bayram, S. F. (2016). Er*genlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Burns, D.D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, *22*, 34-51.

Cengiz, A. İ. (2018). *İç-dış denetim odağı ve psikolojik iyi oluş ve depresif belirtiler arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Chang, E. C. (2006a). conceptualization and measurement of adaptive and maladaptive aspects of performance perfectionism: relations to personality. psychological functioning and academic achievement. *Cognitive Therapy and Research, 30* (6), 677-697.

Chang, E. C. (2006b). Perfectionism and dimensions of psychological well-being in a college student sample: a test of a stress-mediation model. *Journal of Social and Clinical psychology, 25*, 1021-1042.

Cohen, R. (1972). Altruism: human, cultural, or what? *Journal of Social Issues, 28* (3), 39-57.

Corey, G. (2001). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* (6. baskı). Wadsworth: Brooks Cole, Thompson Learning.

Çelikler, A. N. (2017). *Bir grup genç yetişkinde bilinçli farkındalık düzeyi ile başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirci, E. (2018). *Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışları ile mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Diener, E., ve Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science, 7*(3), 181-185.

Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. ve diğer. (2009). New measures of wellbeing. Social Indicators Research Series, 39. Doi: 10.1007/978-90-481-2354-4 12.

Doğan, T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ekşi, H, Sevim, E, Kurt, B. (2016). psikolojik doğum sırası ile yetersizlik duygusunun yetişkin bağlanma stillerini yordama düzeyinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 15* (3), 1055-1065.

Erbaş, M. M. (2012). *Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin red duyarlılığı ve öznel iyi oluş düzeylerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Erden, M. ve Akman Y. (2018). *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme öğretme* (24. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Eskiili, B. (2015). *Erişkinlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5. baskı). New York: McGraw- Hill Higher Education.

Freud, A. (1966). *The ego and mechanisms of defense.* New York: International Universities Press.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Theraphy and Research*, 14 (5), 449-468.

Getir, S. (2015). *Mükemmeliyetçilik algısı, yaşam amacı ve psikolojik iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Girgin, Y. (2018). *Üniversite öğrencilerinin yaşam anlamı ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Glasser, W. (1999). *Choice theory: a new psychology of personal freedom*. New York: Harper Perennial.

Greenfield, E. A. (2009). Felt obligation to help others as a protective factor against losses in psychological well-being following functional decline in middle and later life. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 64*(6), 723-732.

Gülaçtı, F. (2014). Investigating university students' predictors of psychological well-being. *International Journal of Academic Research, 6*(1), 318-324.

Günör, R. B. (2014). *Modern ahlak felsefesinde özgecilik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hall, H. K., Hill, A. P. ve Appleton, P. R. (2012). Perfectionism: a foundation for sporting excellence or an uneasy pathway toward purgatory? G. C. Roberts ve D. C. Treasure, (Ed.), A*dvances in motivation in sport and exercise* içinde (129-168). United States: Human Kinetics.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 15* (1), 27- 33.

Hewitt, P. L., Flett, G. L. ve Edinger, E. (1995). Perfectionism traits and perfectionistic self presentation in eating attitudes, characteristics and symptoms. *International Journal of Eating Disorders.* 18, 317-326.

Ho, M. S. H. (2015). The impact of perfectionism on psychological well-being and ill-being in athletes with and without hearing disability (Doktora tezi). The University of Birmingham.

Hollander, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry, 6*: 94-103.

Horney, K. (1968). *Self Analysis.* 10.01.2019, https://tr.scribd.com/doc/110578557/Karen-Horney-Self-Analysis

Hunt, M. (1990). *The compassionate beast: what science is discovering about the humane side of humankind.* New York: William Morrow and Co.

İşgör, İ. Y. (2017). Eğitim ve sağlık çalışanlarında psikolojik iyi oluş ve özgeciliğin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(6), 423-438.

Jensen, H. E. (1962). Durkheim's moral education: a study in the theory and application of the sociology of education. *Social Forces, 41* (1), 101-102.

Johnson, D. P. ve Slaney, R. B. (1996). Perfectionism: Scale development and a study of perfectionistic clients in counseling. *Journal of College Student Development, 37* (1), 29-41.

Kakavand, A. ve Andish, S. P. (2016). Determining the contribution of perfectionism and perceived social support to predict the students' psychological well-being. International Journal of Humanities and Cultural Studies, 234-243.

Kağan, M. (2011). Frost çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *12* (3), 192-197.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E. ve Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: Their causes and consequences. T. Kasser ve A. D. Kanner (Ed.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* içinde (11-28). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Khalınbaylı, K. (2018). *Üniversite öğrencilerinde özgecilik ve mükemmeliyetçilik anlayişi arasindaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koç, M. (2017). *Hacettepe Üniversitesi'nde çalışan araştırma görevlilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kolkısa, İ. (2018). *Türk toplumunda 18 yaşından önce evlendirilmiş kadınların psikolojik iyi oluş düzeyleri ile benlik saygısı ve ebeveyn kabulü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koltko-Rivera, M. E. (2006). rediscovering the later version of maslow's hierarchy of needs: self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of general psychology*, *10* (4), 302.

Köylü, D. (2018). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Küçü, E. (2018). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, ihtiyaç doyumu ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.

Mabekoje, S. O. (2003). psychological well-being among nigerian teachers: a discriminant function analysis. *Journal of Research in Counselling Psychology, 9* (1), 48-57.

Maslow, H. M. (1998). *Maslow on management* (9. baskı). John Wiley & Sons, NJ, USA.

Mateer. N.H. (1993). *Altruism in teachers: an exploratory study*. Ph D. Dissertation, Penn State University, University Park, PA, USA.

Mısırlı- Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Monroe, K. R. (1996). *The heart of altruism: perceptions of common humanity*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Midlarsky, E., ve Kahana, E. (1994). *Altruism in later life*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Myers, D. G. (1993). *Social psychology.* New York: McGraw-Hill.

Naime, D. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, stresle başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özden, K. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşun psikososyal yordayıcılarının sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özü, Ö., Zepada, S., Ilgan, A., Jimenez, A. M., Ata, A. ve Akram, M. (2017). Teachers' psychological well-being: a comparison among teachers in U.S.A., Turkey and Pakistan. *International Journal of Mental Health Promotion, 19* (3), 144-158.

Park, H. ve Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72, 165-170.

Patch, A.R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist, 39* (4), 386-390.

Pavot, W., ve Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5*(2), 164–172.

Perolini, C. M. (2011). Mindfulness and perfectionism as predictors of physical and psychological well-being in college students (Yayımlanmamış doktora tezi). Fordham University.

Post, G. P. (2005). Altruism, happiness, and health: it's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine, 12*(2), 66–77.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a rewiew of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.

Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69* (4), 719-727.

Sakal, Ö. ve Yıldız, S. (2017). Takipçi mükemmeliyetçiliği ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluş ve liderlik tarzlarının rolü. *International Journal of Business, Economics and Management Perspectives*, *7*, 37-57.

Sarıoğlu, A. F. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Schwartz, C. E., Keyl, P. M., Marcum, J. P., ve Bode, R. (2009). Helping others shows differential benefits on health and well-being for male and female teens. *Journal Happiness Studies, 10*(4), 431–448.

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Edi.), *Handbook of positive psychology* (3-9). New York: Oxford University Press.

Seligman, M. E. (2007). Coaching and Positive Psychology. *Australian Psychologist, 42*(2), 266-267.

Seglow, J. ve Scott N. (2007). *Altruism.* England: Open University Press.

Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International, 13* (3), 216-225.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J. ve Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34* (3), 130-146.

Sönmez, V. (2010). Auguste Comte (1798-1857) Pozitivizm (Olguculuk). *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 3* (3), 161-163.

Stoeber, J. (2015). How other-oriented perfectionism differs from self-oriented and socially prescribed perfectionism: Further findings. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 37*(4), 611-623.

Stoeber, J. ve Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*(4), 295319.

Şahin, H. (2011). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve saldırganlık ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28* (3), 374-384.

Thoits, P. ve Hewitt, L. (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Socialbehavior, 42*(2), 115-131.

Topuz, C. (2013). Ü*niversite öğrencilerinde özgeciliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tunç, M. N. (2015). *Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçiliğin tekrar eden başarısızlıkta görev ısrarı üzerindeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Twenge, J. M. (2009). Ben nesli (3. baskı) (Çev. Esra Öztürk). İstanbul: Kanüs Yayınları.

Ümmet, D. (2012). *Üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışının transaksiyonel analiz ego durumları ve yaşam doyumu bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2013). Özgecilik (alturism) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11* (26). 301-321.

Yalız Solmaz, D. (2014). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde bir araştırma. *The Journal of International Social Research*, *7* (35), 651-657.

Yeşilkayalı, H. C. (2015). *Koruyucu aile bireylerinin sosyodemografik özellikleri ile empatik becerileri ve özgecilik durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zeybek, S. U. ve Ulukaya, E. (2017). Öğretmen adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlüklerinin yordayıcısı olarak kaygı, mükemmeliyetçilik ve psikolojik iyi oluş. *2. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi bildiri kitapçığı.* İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.

Ebeveyni/Ebeveynleri Cezaevinde Olan Öğrenciler ve Psikolojik Danışma-RehberlikHizmetleri

(Psychological Counselling and Guidance Services and Students whose Parent/Parents are in Prison)

Zerrin MACİT [a1], Kübra ÖZDOĞAN [b] Ata Can SÖZEYATAROĞLU [c]

(a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, E-posta: zerrinbm@gmail.com

(b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD 4.Sınıf Öğrencisi E-posta: kkubr.12@gmail.com

(c) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD 4. Sınıf Öğrencisi E-posta: ataszytr@gmail.com

Özet

Kaçının ebeveyn olduğunun belirtilmediği 2019 yılı verileri yaklaşık 1.000000 yetişkinin hali hazırda tutuklu ya da denetimli serbestlikten yararlandığını söylemektedir. Ki bunlardan 20.000'i çocuktur. Adli ceza almış yetişkinlerin en az yarısının zorunlu eğitim çağında bir çocuğu bile olduğu düşünüldüğünde okul sistemi içerisinde çalışılması gereken en az 500.000 çocuk tablosu ortaya çıkmaktadır. Dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan bu çocuklara okul sistemi içerisinde gerek koruyucu-önleyici, gerekse sağaltıcı müdahalelerin çoğunlukla psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunanlar tarafından yapması beklenmektedir. Tarama yöntemi ile yapılan bu çalışmada adli ceza kavramı ile temas etmiş öğrencilerin PDR hizmetleri çerçevesinde literatürde nasıl ele alındığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 1999-2019 yılları arasında konu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan 73 çalışma incelenmiştir. Literatür sonucunda derlenen bilgiler altı başlıkta kategorize edilmiştir. Bu başlıklar; a) kendisi suça bulaşmış ve denetimli serbestlikten yararlanan çocuklar, b)ebeveyni cezaevinde olan ve bilgilendirme/ziyaret sürecinde desteğe ihtiyaç duyan çocuklar, c) Ebeveynleri nedeni ile çocukların suça bulaşmasını önleme müdahaleleri, d) Çocukların gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda benlik ve öz saygılarını güçlendirecekleri bilişsel yeniden yapılandırma müdahalelerine alınmaları, e) Bu çocukların özellikleri ve müdahale teknikleri ile ilgili okul PDR uzmanının bilgilendirilmesi, f) Çocukların bakım ve barınma ihtiyaçlarını da kapsayacak bütüncül müdahale sistemli politikalar geliştirme. Araştırma kapsamında sunulan başlıkların, okul sistemi içerisinde yer alan ve bir şekilde adli ceza sistemine temas etmiş çocuklara verilecek PDR hizmetlerine literatür oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Suçlu ebeveyn, çocuk, okul, ruh sağlığı.

Abstract

Data of year 2019, which do not specify how many of them are parents, say that approximately 1.000.000 adults have already benefited from detention or probation. 20.000 of them are children. Considering that at least half of the adults who have been sentenced to judicial punishment even have one child in the age of compulsory education, it indicates that there are at least 500.000 children, who needs to be supported, in the school system. It is mostly expected from psychological counselling and guidance services to provide both protective-preventive interventions and therapeutic interventions to these children who are in disadvantaged groups. The aim of this study, carried out by screening method, was to determine how the students who were somehow linked to the concept of judicial punishment are addressed in the literature within the framework of psychological counselling and guidance services. In this respect, 73 studies conducted between 1999 and 2019 in Turkey and abroad were examined. The information compiled as a result of the literature review was categorized into six titles. These were: a) children who are involved in crime themselves and benefiting from probation, b) children whose parent/parents are in prison and who needs support during the informing/visit process, c) interventions to prevent children from involving in crime because of their parents, d) cognitive rebuilding interventions in order to strengthen their self-esteem in line with their developmental

[1] Dr. Öğrt. Üyesi.Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, E-posta: zerrinbm@gmail.com

needs, e) informing the school psychological counselling and guidance specialist about the characteristics of these children and intervention techniques, f) developing policies of integrated intervention system which will also cover the care and shelter needs of children. It is expected that the titles presented within the scope of the research will contribute to the literature of psychological counselling and guidance services to be provided to children who are in the school system and linked to judicial punishment system.

Keywords: Guilty parent, child, school, mental health

Giriş

Dünya sağlık örgütünün çocuk olarak adlandırdığı 0-18 yaş grubu çocukların ebeveynlerinin ya da kendilerinin suça bulaşma ve ceza alma oranları her geçen gün artmaktadır. Ebeveynlerinden biri ya da ikisi cezaevine giren çocuk bir yandan yaşadığı şok halini atlatmaya çalışırken diğer yandan değişen hayatına adapte olmaya çalışmaktadır. Bunun için en büyük yardımcı da hiç kuşkusuz çocuğu yeni hayatına adapte edebilmek için onun bu zorlu sürecinde bilgilendirilmesini ve takibini sağlayan kişi/kişiler olmaktadır. Cezaevine giren ebeveynin çocukları risk grubunda görülmektedir. Bu çocuklar genellikle korku, depresyon, kaygı, saldırganlık, çalma, madde kullanımı ve okul başarısızlığı gibi bir çok olumsuz faktör göstermektedir. Bunun dışında çocukların sürekli ev (yani yaşadığı ortamı ve çevreyi) değiştirdiği de görülmektedir. (Myers, 1999: 8-1) Eğer çocuğun bakacak kimsesi yok ise Çocuk Esirgeme Kurumu'na verildiği görülmektedir.

Ebeveyni cezaevinde olan çocukların gelişimsel süreçleri sekteye uğramakta yaşına bağlı olarak değişen farklı psikolojik ve fiziksel sorunlar gözlenmektedir. Örneğin küçük yaş grubuna mensup bir çocukta kimlik bozukluğu ya da güven probleminden kaynaklı travma yaşama olasılığı bulunmaktadır. İşte bu noktada çocuğu bu olumsuzlukları yaşamasını en aza indirebilmek için çocuğun doğru şekilde bilgilendirilmesi ve takibe alınması önem kazanmaktadır. Çocuklar, anne ya da babasının veya her ikisinin yokluğuna alışmaya çalışırken, bir yandan da alışılmadık bu durum karşısında kendilerine veya ebeveynlerine neler olduğu konusunda bir boşluğa düşmekte ve cevaplanmamış birçok soru ile başbaşa kalmaktadırlar. Ebeveyni cezaevine giren bir çocuğun bilgilendirilmesi ve sorularına cevap verilmesi ile ilgili çok fazla veriye rastlanılmamaktadır. Bu bilgiden hareketle adli ceza kavramı ile temas etmiş, ebeveynlerinden biri yada her ikisi cezaevinde olan öğrencilerin PDR hizmetleri çerçevesinde nasıl bilgilendirildikleri, literatürde nasıl ele alındıkları ve ne tür çalışmalar yapıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Tarama yöntemi ile yapılan bu araştırmanın verilerine ulaşmak için sınırlı Türkçe literatür ile birlikte 1999-2019 yılları arasında konu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan 73 çalışma incelenmiştir. Tarama sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda ebeveyni cezaevinde bulunan çocuk sayısının istatistiklerine, yaşamında ne gibi olumsuzluklarla karşılaştıklarına ve bu çocukların bilgilendirilme süreçlerine ve ruhsal destek türlerine dair bir derleme yapılmıştır.

Bulgular

Çocukların babalarının cezaevinde olma oranı annelerinin cezaevinde olma oranından daha yüksektir. Bununla birlikte annesi cezaevinde olan çocuk, yaşam koşullarında babasının cezaevinde olmasından daha çok etkilenmektedir. Bu durum küçük yaş grubu çocuklarda daha sık görülmektedir. Annenin cezaevinde olması küçük yaş gruplarında temel güven eksikliğinden kaynaklı problem durumları görülmektedir. Anne, çocuk için birincil bakım veren konumunda olduğundan dolayı annesi cezaevinde olan çocukların travma yaşama olasılığı çok daha yüksektir. (Myers,1999:8-1 & Johnson,2002:76-3).

Babası cezaevine giren bir çocuğun ailesinde yaşanılan sıkıntı genel anlamıyla maddi imkansızlıklardan oluşmaktadır. Ailelerde genellikle baba gelir kaynağını oluşturduğu için cezaevine girince hem ekonomik sıkıntılar hem ebeveyn kaybı baş göstermektedir. Aileler ekonomik sıkıntılardan dolayı yaşadığı ortamı değiştirebilmekte çocuğun okul ve sosyal çevresi de buna bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Babanın cezaevine girmesiyle maddi sıkıntıların oluşması bir yana

cezaevinden çıktıktan sonra da ailenin yaşamı değişkenlik göstermektedir. Cezaevinden geri dönen baba iş bulamamakta ya da düşük ücretli işlerde çalışmak mecburiyetinde kalmaktadır. Ailenin bir anda düşeceği yoksulluk durumu çocuğun yaşamını her anlamda etkilemektedir. (Geller,2012:49-1)

Çocuklar ebeveynleri cezaevine girdiğinde sosyal anlamda yaşamlarında değişiklikler yaşarlar. Bunun olumsuz sonuçlarından biri de etiketlenmektir. Ebeveyni cezaevine girdiğinden dolayı okulda arkadaşları tarafından ya da sosyal çevresi tarafından olumsuz gözle bakılıp dışlanmaktadırlar. Buna bağlı olarak çocukta kimlik oluşumunu da olumsuz etkilenmektedir. Ebeveyni cezaevine girdiği için genellikle çocuk da ebeveyni gibi görülmekte ve çevresi tarafından yargılanmaktadır. Çevresinden olumsuz tepki alan çocuğun da zamanla içe kapanıklık, saldırganlık, madde kullanımı gibi olumsuz durumlara yönelmesi muhtemeldir. Yani ebeveyni hapishane de çocuk dışarıda ceza çekmektedir. (Saunders,2018:90)

Bunun dışında eğer çocuğun yaşı küçük ve bakıma muhtaç ise annesiyle birlikte cezaevinde kalabilmektedir. Kaynak ve Temel (2016) çalışmalarında 2011 yılı verilerine dayalı olarak Bakırköy Kadın Kapalı Ceza İnfaz Kurumu'nda bulunan 176 kadından 102'si ile yapılan araştırmada 74'ünün anne olduğunu bildirmektedir. Bunlardan bir kısmının çocuklarının kendileri ile birlikte ceza infaz kurumunda, bir kısmının ailenin diğer üyeleriyle, bir kısmının ise Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nda kaldığını belirtmektedirler. Her iki ebeveyni de cezaevinde olan çocuklar ise genellikle çocuk esirgeme kurumuna verilmektedir. Ülkemizde de her iki ebeveyni cezaevinde bulunan çocuklar Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı Çocuk Destek Merkezleri adı altında koruma ve bakım altına alınmaktadır. Bu merkezlerde çocuğun risk faktörleri incelenerek ona uygun müdahale programları hazırlanmaktadır. (Johnson,2002:76-3 & Ögel,2016:19-2).

Türkiye'de ebeveynleri ceza evinde olan çocuklar ile ilgili nitelikli yasal düzenlemeler bulunurken, ruh sağlığı ile ilgili düzenlemelerin bulunmadığı , yurtdışı literatürde çocuklar ve ebeveynler için ipuçları, destek erişim ağları, ebeveynlerin çocuklarına hapis cezasını anlatmalarına destek vermek için, kitapçıklar ve DVD'ya da video linkleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine ceza mahkumu ebeveynleri olan çocuklara yönelik oryantasyon olarak aile hukuku veya sosyal hukuku bulunan avukatlara başvurmasına olanak sağlanmaktadır (Clopton,2008:36-2).. Ebeveyni tutuklu olan çocukların haklarının temelini 1989 yılında, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından benimsenen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi oluşturmaktadır. Avrupa'daki çalışmaların devamı Mahkum Çocukları Avrupa Ağı (Euro Chips) ile sürdürülmüştür. Bu ağın üyeleri mahkum çocuklarına yönelik olan politik düzenlemelerde dahi etken olmuşlardır. Sırasıyla 2011 ve 2012 yıllarında, ebeveynleri hapiste olan çocuklar ile ilgili Danimarka İnsan Hakları Kurumunun öncülük ettiği çalışma olan Mahkum Çocukları: Ruh Sağlığını Güçlendirmek için Müdahaleler ve Ruh Sağlığı Sorunlarının Azaltılması çalışması, sınırları daha da ileriye taşımıştır. Çalışmalar 2013 yılında da devam etmiş ve Mahkum Çocukları Avrupa (COPE) ağı, ebeveyni hapishanede olan çocukların bu zorlukların üstesinden nasıl geldiğini ve Avrupa'nın bu süreçteki yaptırımlarını inceleyen araştırmalar başlatmıştır. Tüm bu kuruluşlar ve Birleşmiş Milletler dahi bu çocukların öncelikle sayısını belirlemeye odaklanmış, sayısını istatistiksel olarak tam belirleyemedikleri için etkin müdahalelerde bulunamamışlardır.

Bunun yanında ebeveyni hapiste olan çocuklar yakın zamana kadar, "unutulan çocuklar", "ikinci dereceden mağdurlar", " hapis cezasının gizli mağdurları" veya "adalet yetimleri" olarak anılmaktaydı. COPE ve Quaker Birleşmiş Milletler Ofisi (QUNO)'nin ortak uğraşları sonucunda bu çocuk grubunun, özel ve çoğunlukla çeşitli zorluk ve sorunlar ile karşılaşan bir grup olarak isimlendirilmesi kabul görmüştür. Yedi yüz çocuk ile görüşmeler yapan COPİNG çalışması, Mahkum Çocuklarının bir risk grubu olduğunu belirterek iyileşmesini artırma stratejileri geliştirmiştir. Avrupa polis teşkilatı tutuklama memurlarının süreç ile ilgili eğitim aldıkları, çocuklara neler olduğunu açıkladıkları ve ebeveyninin kelepçelendiğini görmesini engellemek için çocuğu başka bir odaya götürme gibi eylemlerde bulunarak çocuğun travmasını azaltma ile ilgili çalışmalar yapmaktadırlar. Ebeveyni hapiste olan çocukların ebeveyni ile nasıl iletişim kuracağına dair düzenleme örnekleri, görüşme odalarının çocukların yaş ve ihtiyaçlarına göre dekore edildiği bilgisini vermektedir. Başka bir uygulama modeli aile üyeleri arasında çocuğun ebeveyni ziyaret etmekte eşlik edecek kimsesi yokken uygulanmaktadır. Bir gönüllü seçilerek çocuklara ziyaret saatlerinde eşlik etmektedir. Gönüllüler çocuğu evden alır, onlarla birlikte hapishaneye gider ve eve geri döner, ayrıca hapishane ziyaretleri esnasında da onlarla birlikte bulunur. Bu şekilde, çocuğa duygusal güvence sağlanmaktadır.

Başka bir çalışmada ebeveynlerin, ebeveyn kimliklerini güçlendirmede onlara destek veren özel eğitim görmüş hapishane personelinin yanında eşlikçiler eşlikçiler bulunmaktadır. Çocuk ailesiyle birlikte yemek yemeli, paylaşım da bulunmalıdır. Avrupa'da bazı hapishaneler çocuğun ziyaret saatinde ailesiyle yemek yemesine izin vermektedir.

Çocuğa içinde bulunduğu durum gelişimsel özelliklerine bağlı olarak dürüst bir şekilde açıklanması ona güven verilmesi açısından önemlidir. Ebeveyni cezaevine girdiğinde çocukların en çok ihtiyaç duyduğu şey duygularını ifade edebilmektir. Duygularını ifade ettikleri zaman çocukta bir rahatlama meydana gelmektedir. Duygularını ifade edemeyen çocuklar ise içekapanık bir şekilde yaşamakta ve sürekli olarak saldırganlık, kaygı ve korku gibi olumsuz duygularını beslemektedir.

Süreç ile ilgili çocuğun bilgilendirilmesinde aile üyelerinden ya da yakın akrabalardan en az birinin, hukuki ve yasal işlemleri takip edecek konuya hakim bir uzmanın, çocuğun içinde bulunduğu ruhsal durumu destekleyecek bir uzman ve çocuğun öğretmeninin bulunması gerektiği literatürde yer almaktadır. Ebeveyninin nerede olduğu, durumu hakkındaki bilgiler, hangi sıklıkla görüşebileceği ve çocuğun sorduğu tüm sorular sabırla doğru bir şekilde cevaplanmalıdır. Ebeveyni hakkında yanlış bilgilendirilme yapılması durumunda çocuk gerçekleri öğrendiği takdirde ruhsal anlamda travma etkisi yaratabilecek boyutlara gelebilmektedir. Bunun için bilgilendirme doğru ve yalın bir şekilde yapılmalıdır. Çocuğun sorduğu sorular belirsizlik içinde bırakılmamalıdır aksi takdirde çocuğun güven duygusu sarsılmaktadır.

Çocuğu sürekli bilgilendirmekten ziyade onun duygu ve düşüncelerini dinlemek de çok önemlidir. Duygularını, düşüncelerini paylaştıkça karşısındaki bireyle arasındaki güven ilişkisi artmaktadır. Çocuk o an için konuşmak istemiyorsa farklı etkinliklerle çocuğun duygu ve düşüncelerini öğrenmek mümkündür. Çocukların dolaylı yoldan duygu ve düşüncelerini öğrenmek için bazı teknikler: resim yapabilir, mektup yazabilir, bir hikaye oluşturulup (ebeveyni ile ilgili) tamamlatması istenebilir. Literatür taramasında 3-6 yaş grubu çocukların duygularını konuşarak ifade etmekte zorlandıkları fakat resim yaparak ifade edebildikleri görülmektedir.

Çocuğun bilgilendirilme süreci yaşına bağlı olarak sözcükler özenle seçilmelidir. Küçük yaş grubuna mensup bir çocuğa yetişkine anlatılır gibi anlatılmamalıdır. Çocuğun içinde bulunduğu durumu kavraması için en iyi sözcükler seçilerek bilgilendirilme yapılmalıdır. Çocuğa gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra davranışlarında gözlem yapılmalıdır. Her zaman soru sorabilmesi, duygularını ifade edebilmesi, düşüncelerini dile getirmesi için güven verilmelidir. Çocuk bazı soruları tekrar tekrar sorabilir; bu durumda da özenle ve sabırla tekrar cevaplanmalıdır. Bu sorular çocuğun bilgilendirilme sürecindeki bireye karşı güvenini test etme amacında olabilir.

Yurtdışı literatürde ebeveyn ile çocuklar arasındaki iletişimin kopmaması adına birçok uygulama mevcuttur. Hapishane ortamının değiştirilmesi, cezanın hafifletilmesi, profesyonel yardımda bulunulması gibi uygulamalar çocuğun daha sağlıklı gelişmesine olanak tanımaktadır. Yapılan incelemelere göre çocuğun içinde bulunduğu durumdan haberdar olması ve destek sağlanması sonucunda çocuğun gelişimsel bozukluğunda ciddi derecede azalma görülmektedir. Türkiye'ye baktığımızda birçok çocuk cezaevinde annesinin yanında kalmakta ve bir kuruma götürülen çocukların takibi sağlanmamaktadır.

Tartışma

Literatür sonucunda derlenen bilgiler altı başlıkta kategorize edilebilir. Bu başlıklar; a) kendisi suça bulaşmış ve denetimli serbestlikten yararlanan çocuklar, b)ebeveyni cezaevinde olan ve bilgilendirme/ziyaret sürecinde desteğe ihtiyaç duyan çocuklar, c) Ebeveynleri nedeni ile çocukların suça bulaşmasını önleme müdahaleleri, d) Çocukların gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda benlik ve öz saygılarını güçlendirecekleri bilişsel yeniden yapılandırma müdahalelerine alınmaları, e) Bu çocukların özellikleri ve müdahale teknikleri ile ilgili okul PDR uzmanının bilgilendirilmesi, f) Çocukların bakım ve barınma ihtiyaçlarını da kapsayacak bütüncül müdahale sistemli politikalar geliştirme. Araştırma kapsamında sunulan başlıkların, okul sistemi içerisinde yer alan ve bir şekilde adli ceza sistemine temas etmiş çocuklara verilecek PDR hizmetlerine literatür oluşturacağı düşünülmektedir. Psikolojik danışmanlar okul sistemi içindeki mahkum çocuğunun desteklenmesi ile ilgili eğitimler alabilir, bakım sağlayan ve çocuğa bilgilendirme ve ruh sağlığı desteği sağlayabilir.

Kaynakça

Ada, Ş., Peker, A. (2012). Tedavi ve Denetimli Serbestlik Tedbiri Uygulamasının Etkililiğinin İncelenmesi: Sakarya İli Örneği. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (1), 425 – 438.

Akgün, R. (2012). Kadın Hükümlülerin Ceza İnfaz Kurumunda Yaşadıkları Sorunlar ve Başa ÇıkmaTarzlarının Belirlenmesi: Eskişehir Çifteler Kadın Kapalı Cezaevi. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Ankara.

Akgün, R., Tezel, Z. (2017). Eşsiz kurbanlar: Eşi cezaevinde olan kadınların psikososyal ve ekonomik durumlarının belirlenmesi: Kırıkkale ili Yahşihan ilçesi örneği**.** Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 10 ss: 54

Andrews, D., Feit, M. D. & Everett, K. (2011). Substance abuse treatment in united states prisons: A social work perspective. Journal of Human Behavior in the Social Environment, 21 (7), 744 – 751.

Arı, İ. (2019) Denetimli Serbestlik Yasası'dan yararlananların sayısı https://www.birgun.net/ haber/701-bin-denetimli-mahk%C3%BBm-268595

Armutçu, O. (2019) Cezaevi nüfusu: 264 bin 31 http://www.hurriyet.com.tr/ gundem/ cezaevi-nufusu-264-bin-31-41070059 sitesinden 02.01.2019 – tarihinde alınmıştır.

Artar, F. (2012). Mahkumiyetin Mahrum Çocukları: Ceza İnfaz Kurumlarında Anneleriyle Yaşayan Çocukların Yaşam Şartları ve İhtiyaçları. Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiriler Kitabı (154-164) içinde. Mutlu Çocuklar Derneği https://www.researchgate.net/profile/Mustafa_Senel2/publication/236605261_Korkutma_Soylemleri_ve_Cocuklarimiz/links/004635183670d4e1b5000000/Korkutma-Soeylemleri-ve-Cocuklarimiz.pdf

Ayan, S. (2010), Aile ve Şiddet. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Besemer S., Ahmad S. & Hinshaw S., Farrington D. (2017). A systematic review and meta-analysisof the intergenerational transmission of criminal behavior. Aggression and ViolentBehavior 37:161–178.

Besemer, S. (2014). The impact of timing and frequency of parental criminal behaviour and risk factors on off spring offending. Psychology, Crime & Law, 20(1), 78–99.

Besemer, S., Axelsson, J., & Sarnecki, J. (2016). Intergenerational transmission of trajectories of offending over three generations. Journal of Developmental and Life-Course Criminology, 2(4), 417–441.

Besemer, S., Farrington, D. P., & Bijleveld, C. C. J. H. (2017). Labeling and intergenerational transmission of crime: The interaction between criminal justice intervention and a convicted parent. PLoS One, 12(3), e0172419.

Besemer, S., Van der Geest, V., Murray, J., Bijleveld, H., & Farrington, P. (2011). The relationship between parental imprisonment and offspring offending in England and The Netherlands. British Journal of Criminology, 51(2), 413–437.

Black, D. (1992). Children of parents in prison. Archives of disease in childhood, 67(7), 967.

Brown E. ve Barrio Minton C. (2017). Serving children of incarcerated parents: a case study of school counselors' experiences. Professional School Counseling, 21(1): 1-11.

Clopton, K. L., & East, K. K. (2008). "Are there other kids like me?" Children with a parent in prison. Early Childhood Education Journal, 36(2), 195-198.

Çınar, A. (2015). Denetimli serbestlik sistemindeki rehabilitasyon hizmetlerinin hükümlülerin yenidensosyalizasyonu sürecine etkileri: Aydın örneği (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Çoban, A., Akgün, R. (2011). Ankara kadın kapalı ceza infaz kurumunda kalan kadın hükümlülerin psikososyal durumlarının saptanması ve sosyal desteklerinin belirlenmesi. Toplum ve Sosyal Hizmet, 22 (2), 63-78.

Çolak, H., & Altun, U. (2006). Denetimli Serbestlik Kavramının Yaptırım Teorisi ve Penolojik Bakımdan Tahlili ile Pozitif Hukukumuzdaki Düzenlemeler. Adalet Dergisi, 25,2-37. Dallaire, D. H. (2007). Incarcerated mothers and fathers: A comparison of risks for children and families. Family relations, 56(5), 440-453.

Davis, L., & Shlafer, R. J. (2017). Mental health of adolescents with currently and formerly incarcerated parents. Journal of adolescence, 54, 120-134.

Dawson A., Jackson D. & Nyamathi A. (2012). Children of incarcerated parents: Insights to addressing a growing public health concern in Australia. Children and Youth Services Review, doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.003

Dinç, A. (2013). Çocuk suçluluğunda ailenin rolü (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Engin, M. (2012). Suçu önleyici tedbirler bağlamında ceza infaz kurumlarında çalışma ve eski hükümlülerin istihdamı. Çalışma İlişkileri Dergisi, 3 (2), 24-35.

Erbay, E., Tuncay, T. (2010). İnsan Hakları Eğitimi: Güçlendirme Yaklaşımı Temelinde Bir Değerlendirme. Türkiye Adalet Akademisi Dergisi, 1 (3), 147-162.

Farrington, D. P. (2013). Encouraging policy makers and practitioners to make rational choices about programs based on scientific evidence on developmental crime prevention. Criminology and Public Policy, 12(2), 295–301.

Farrington, D. P., Ttofi, M. M., Crago, R. V., & Coid, J. W. (2015). Intergenerational similarities in risk factors for offending. Journal of Developmental and Life-Course Criminology, 1(1), 48–62.

Gabel, S. (1992). Children of incarcerated and criminal parents: Adjustment, behavior, and prognosis. Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online, 20(1), 33-45.

Gaudin Jr, J. M., & Sutphen, R. (1993). Foster care vs. extended family care for children of incarcerated mothers. Journal of Offender Rehabilitation, 19(3-4), 129-147.

Geller A., Garfinkel I. & Western B. (2011). Paternal Incarceration and Support for Children in Fragile Families. National Instituies of Healty 48(1): 25–47. doi:10.1007/s13524-010-0009-9.

Geller, A., Cooper, C. E., Garfinkel, I., Schwartz-Soicher, O., & Mincy, R. B. (2012). Beyond absenteeism: Father incarceration and child development. Demography, 49(1), 49-76.

Hairston, C. F. (2002). Fathers in prison: Responsible fatherhood and responsible public policies. Marriage & Family Review, 32(3-4), 111-135.

Hames, C. C., & Pedreira, D. (2003). Children with parents in prison: Disenfranchised grievers who benefit from bibliotherapy. Illness, Crisis & Loss, 11(4), 377-386.

Hedge J. (2016). Children of ıncarcerated parents: the relation of contact and visitation to the parentchild relationship and ınternalizing and externalizing problems (Yüksek Lisans Tezi). Clemson University, South Carolina.

İncedal, S. (2013) Türkiye'de Yoksulluğun Boyutları: Mücadele Politikaları ve Mücadele Araçları, Aile ve Sosyal Politikalar (Uzmanlık Tezi). Mart, Ankara.

Johnson, E. I., & Waldfogel, J. (2002). Parental incarceration: Recent trends and implications for child welfare. Social Service Review, 76(3), 460-479.

Kamer, V. K. (2008). Ceza Adalet ve İnfaz Sistemi İçinde Denetimli Serbestlik Sisteminin Önemi.Adalet Dergisi, 31, 69-80.

Kaynak, B., & Temel, F. (2016) Ceza İnfaz Kurumlarındaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi1. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 2127-2142.

Kızmaz, Z. (2010). Cezaevine girme sıklığına göre suçlular: Karşılaştırmalı bir araştırma. e-Journalof New World Sciences Academy, 5 (4), 571-607.

Koçak, O., Altun, S. (2010). Ceza infaz kurumundaki mesleki eğitim faaliyetlerinin hükümlü istihdamına katkıları. Çalışma İlişkileri Dergisi, 1 (1), 95-117.

La Vigne, N. G., Davies, E., & Brazzell, D. (2008). Broken bonds: Understanding and addressing the needs of children with incarcerated parents. Washington, DC: Urban Institute.

Laub J., Haskins R. (2018). Helping Children with Parents in Prison and Children in Foster Care The future of children.

Mignon, S. I., & Ransford, P. (2012). Mothers in prison: Maintaining connections with children. Social Work in Public Health, 27(1-2), 69-88.

Murray, J., & Murray, L. (2010). Parental incarceration, attachment and child psychopathology. Attachment & human development, 12(4), 289-309.

Myers, B. J., Smarsh, T. M., Amlund-Hagen, K., & Kennon, S. (1999). Children of incarcerated mothers. Journal of child and family studies, 8(1), 11-25.

Nesmith, A., & Ruhland, E. (2008). Children of incarcerated parents: Challenges and resiliency, in their own words. Children and Youth Services Review, 30(10), 1119-1130.

Niriella, J. S. (2010). Effective prison rehabilitation system: Special reference to Sri Lanka. China Law Review, 7 (3), 15 – 29.

Ögel, K., Yücesan, S., Vaizoğlu, Ç., Eraslan, E., Demirtaş, M., Yıldırım, S., ... & Ergüt, İ. K. (2016).Koruma ve Bakım Altındaki Çocuklara Yönelik Bireysel Risk Değerlendirme Formu'nun (BİRDEF) Geliştirilmesi, Güvenirlik ve Geçerliği. Klinik Psikiyatri Dergisi, 19(2),60-72.

Philbrick K., Ayre L. ve Lynn H. (2014). Ebeveynleri Ceza İnfaz Kurumunda Olan Çocuklar Doğru Uygulamalara Avrupa'nın Bakışı. Buket Çeltik ARSLAN (Çev.).

Phillips, S. D., & Dettlaff, A. J. (2009). More than parents in prison: The broader overlap between the criminal justice and child welfare systems. Journal of Public Child Welfare, 3(1), 3-22.

Phillips, S. D., & Gates, T. (2011). A conceptual framework for understanding the stigmatization of children of incarcerated parents. Journal of Child and Family Studies, 20(3), 286-294.

Poehlmann, J. (2005). Incarcerated mothers' contact with children, perceived family relationships, and depressive symptoms. Journal of Family Psychology, 19(3), 350.

Poehlmann, J. (2009). Children of incarcerated mothers and fathers. Wis. JL Gender, & Soc'y, 24, 31.

Sampson R., Loeffler C. (2010). Punishment's place: the local concentration of mass incarceration. National Instituies of Healty 139 (3): 20–31.

Saunders, V. (2018). What does your dad do for a living? Children of prisoners and their experiences of stigma. Children and Youth Services Review, 90, 21-27.

Simmons, C. W. (2000). Children of Incarcerated Parents. CRB note, 7(2), n2.

Soytürk, S. (2013). Hükümlü ve tutukluların sosyal hizmet gereksinimlerinin değerlendirilmesi: Karaman m tipi kapalı-açık cezaevi örneği (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Stanley, E., & Byrne, S. (2000, October). Mothers in prison: Coping with separation from children. In Document de travail présenté à la conférence «Women in Corrections: Staff and Clients», Adélaïde (Vol. 31, pp. 3-4).

Thornberry, T. P., & Henry, K. L. (2013). Intergenerational continuity in maltreatment. Journal of Abnormal Child Psychology, 41(4), 555–569.

Thornberry, T. P., Knight, K. E., & Lovegrove, P. J. (2012). Does maltreatment begetmaltreatment? A systematic review of the intergenerational literature. Trauma, Violence, & Abuse, 13(3), 135–152.

Thulstrup S., Karlsson L. (2017). Children of Imprisoned Parents and Their Coping Strategies: A Systematic Review. Societies 7, 15; doi:10.3390/soc7020015

Turan, H.(2014) Hükmün açıklanmasının geri bırakılması kurumunun Avrupa İnsan hakları mahkemesi kararları çerçevesinde değerlendirilmesi Adalet Dergisi, Sayı:48, (s. 183/188)

Turney, K. (2018). Adverse childhood experiences among children of incarcerated parents. Children and Youth Services Review, 89, 218-225.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2010). Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri: http://www.tuik.gov.tr

Vierhaus, M., Rueth, J. E., & Lohaus, A. (2016). Parents perceived similarity to their children, and parents' perspective taking efforts: Associations of cross-informant discrepancies with adolescent problem behavior. Frontiers in Psychology, 7(367).

Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2012). Science, politics, and crime prevention: Toward a new crime policy. Journal of Criminal Justice, 40(2), 128–133.

Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2015). Monetary value of early developmental crimeprevention and its policy significance. Criminology & Public Policy, 14(4), 673–680.

Yavuz, H. (2012) Denetimli serbestliğin Türk ceza adalet sistemi içerisindeki genel görünümü üzerine.Adalet Dergisi Sayı:42, (s. 58/75)

Ölüm Kaygısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki: Manevi Aşkınlığın Aracı Rolü

(The Mediating Role of Spiritual Transcendence in the Relationship between Death Anxiety and Life Satisfaction)

Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
Yakup ime[1], Milli Eğitim Bakanlığı, Esenyurt/İstanbul
Füsun Ekşi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada bireylerin ölüm kaygısı ve yaşam doyumları arasındaki ilişkide manevi aşkınlığın aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde farklı üniversitelerde eğitimlerine devam etmekte olan 229 erkek ve 280 kadın olmak üzere toplam 509 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Türkçe Ölüm Kaygısı Ölçeği", "Yaşam Doyumu Ölçeği" ,"Manevi Aşkınlık Ölçeği" ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan istatistiki analiz sonuçlarına göre ölüm kaygısının yaşam doyumunu ve manevi aşkınlığı yordadığı; manevi aşkınlığın yaşam doyumunu yordadığı ve ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide manevi aşkınlığın kısmi aracı rol üstlendiği saptanmıştır. Diğer bir ifade ile ölüm kaygısının hem doğrudan hem de manevi aşkınlık aracılığıyla yaşam doyumu üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bulgular ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ölüm Kaygısı, Manevi Aşkınlık, Yaşam Doyumu, Aracılık

Absract

The aim of this study was to investigate the mediating role of spiritual transcendence in the relationship between death anxiety and life satisfaction. The research was designed according to the relational survey model which is one of the quantitative research methods. The study group of the research consisted of 509 university students (229 male and 280 female) attending their education in different universities in Istanbul. For the data collection, Turkish Death Anxiety Scale", "Life Satisfaction Scale", "Spiritual Transcendence Scale" and demographic information form were used. Descriptive statistics, correlation and regression analyzes were performed in the study. According to the results of statistical analysis, death anxiety predicted life satisfaction and spiritual transcendence. It was found that spiritual transcendence predicted the life satisfaction and the role of spiritual transcendence as a mediator in the relationship between death anxiety and life satisfaction. In other words, death anxiety has an impact on life satisfaction both directly and through spiritual transcendence. The findings were discussed in the literature.

Keywords: Spiritual Transcendence, death anxiety, life satisfaction, mediating role.

Giriş

Yaşam doyumu bireyin kendi yaşamını bilişsel olarak değerlendirip yaşamından duyduğu genel memnuniyeti belirtir (Diener, Emons, Larsen ve Griffin,1985). Çeşitli çalışmalar yaşam doyumu ile ilişkili olabilecek kavramları araştırmaktadır. Örneğin, Frank (1984) bireyin hayatındaki anlamı, yaşam amacı ve şeması vasıtasıyla bulabileceğini ölümün de bu şemanın bir parçası olduğunun kabul edip ölüm korkusunun bireyin hayatında bulabileceği anlam ile azalacağını belirtmektedir. Becker (1973) ölümlülük kavramının bireyin yaşamış olduğu en temel kaygı olduğunu belirtmektedir. Ölüm kaygısı bireyin ölümün tam olarak ne anlama geldiğini bilmediği özellikle ölüm süreci ve nedenleri ile ilgili bireyin ölümün çeşitli yönleri ile korku yaşadığı zamanlarda ortaya çıkar (Kastenbaum,1992).

[1] Milli Eğitim Bakanlığı, Esenyurt/İstanbul, E-posta:imeyakup@gmail.com

Ölüm kaygısı, yok olma, ahrette cezalandırılma ve bilinmeyenin korkusu gibi pek çok sebepten dolayı kaynaklanabilir (Thorson ve Powel, 1988). Bireyin yaşayabileceği bu kaygı durumu yaşam doyumunu da etkileyebilir. Örneğin, Cohen, Pierce, Chambers, Meade, Gorvine ve Koening (2005) tarafından yapılan bir çalışma, İtalya'daki bazı inanç geleneklerine sahip genç yetişkinler arasında ölüm kaygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri incelemiş ve yaşam doyumunun ölüm kaygısı ile negatif ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yine, Lyke (2013) tarafından yapılan yapılan bir çalışmada, genç erişkinlerde yaşamdaki anlamın boyutları ile ölüm kaygısı arasındaki ilişki incelenmiş ve yaşamdaki anlam arayışının, kişinin kendi ölüm ve ölme korkusuyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Frank (1984)'ın görüşleri ölüm bireyin yaşamdan duyduğu memnuniyetin yaşamın anlamı ile ilişkili olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Pargament (2007) tarafından ifade edildiği üzere maneviyat da bireyin varoluşsal olarak bir anlam arayışını ifade eder. Dolayısı ile bu anlam arayışı ile yaşam doyumunun pozitif yönlü ilişkili olması muhtemeldir. Nitekim yapılan çeşitli araştırmalar maneviyat ve dindarlığın öznel iyi oluş ve yaşam doyumu ile pozitif ilişkili olduğunu belirtmektedir (Kelley ve Miller, 2007; Zulling,Ward ve Horn, 2006). Yaşam doyumu ve maneviyatla ilgili araştırmaların yapılmış olmasına rağmen maneviyatın içinde ancak özel bir alanı ifade eden manevi aşkınlıkla yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara literatür incelendiğinde rastlanılmamaktadır. Manevi aşkınlık, bireyin bulunduğu zaman ve mekanın dışına çıkarak, dünyayı daha geniş ve objektif bir bakış açısından görebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Aşkınlık bireyin davranışlarını yöneten içsel bir motivasyon kaynağıdır (Piedmont,1999). Bu bağlamda manevi aşkınlığın da yaşam doyumu üzerinde pozitif bir etkisinin olması muhtemeldir.

Pargament (2007), maneviyatı kayıp ve boşluk duygularını hissederken, hayatın anlam ve amacını sorgularken, terk edilme hissine kapıldığımızda veya haksızlık karşısında ağlarken de hissedebileceğimizi belirtmektedir. Dolayısıyla maneviyat ve ilgili kavramlar bireyin yaşayabileceği ölüm kaygısına karşı bir kalkan olabilir. Bu sebeple ölüm kaygısı ve dini kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak ölüm kaygısının kişinin manevi deneyimlerine göre azalıp azalmayacağı sorusu netlik kazanamamış durumdadır. Bazı araştırmalar ölüm kaygısı ve dini kavramlar arasında herhangi bir ilişki olmadığını ifade ederken (Templer ve Dotson,1970) bazı araştırmalar ölüm kaygısı ve ölüm arasında negatif ilişkilerin olduğunu belirtmektedir (Templer,1972; Swanson ve Byrd,1998).

Tüm bu bilgiler manevi aşkınlığın ve yaşam doyumunun ölüm endişesini azaltmada etkili olabileceğini göstermektedir. Yaşamdan duyulan memnuniyet ve birinin kendi yaşamını kabul etmesi, bireyi ölümle yüzleşmeye hazırlayabilir. Dolayısıyla bu çalışmada yaşamın kişisel ve deneyimsel yönleriyle daha yakından ilgili olan manevi aşkınlık ve yaşam doyumunun ölüm kaygısı ile ilişkilerini değerlendirmeyi amaçladık. Bu temelde çalışmanın temel amacı yaşam doyumu ve ölüm kaygısı arasındaki ilişki de manevi aşkınlığın aracı rolünün incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın hipotezleri şu şekilde oluşturulmuştur:

Hipotez 1: ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır

Hipotez 2:Ölüm kaygısı ile manevi aşkınlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır

Hipotez 3: manevi aşkınlık ile yaşam doyumu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 4: ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide manevi aşkınlık aracı bir etkiye

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlayan nicel bir araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin birlikte var olup olmadığını veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2013).

Araştırmamızın temel amacı çerçevesinde ölüm kaygısı yordayan değişken, yaşam doyumu yordanan değişken ve manevi aşkınlık da aracı değişken olarak belirlenmiştir. Aracı etkiyi test etmek amacıyla Baron ve Kenny (1986) tarafından ifade edilen model test edilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 akademik yılı güz yarıyılı döneminde İstanbul ilindeki farklı üniversitelerde eğitim-öğretimine devam eden 229 erkek ve 280 kadın olmak üzere toplam 509 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem kolay ulaşabilen erişilebilir örnekleme yöntemi (convenience sampling) ile belirlenmiştir. Erişilebilir örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2017).

Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener ve diğ. (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Beş maddeden oluşan ölçek 7'li liket tipindedir. Alınan yüksek puanlar yüksek yaşam doyumuna işaret eder. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda, test-tekrar test güvenirliği .85, madde-test korelasyonları ise .71 ile .80 arasında bulunmuştur.

Türkçe Ölüm kaygısı ölçeği

Sarıkaya ve Baloğlu (2016) tarafından geliştirilen ölçek toplam 20 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipi olan ölçekte maksimum 80 puan alınır. Yüksek puanlar ölüm kaygısının yüksekliğini ifade eder. Güvenirlik için yapılan analizlerde Cronbach alpha katsayısı ölçeğin tümü için .95 olarak bulunmuştur.

Manevi Aşkınlık Ölçeği

Piedmont (1999) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması İme, Ekşi ve Ekşi (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 24 madde ve ibadet doyumu, evrensellik ve bağlantılılık olmak üzere 3 alt boyuttan oluşur. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve manevi aşkınlık ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan üçlü yapı doğrulanmıştır. Yapılan güvenirlik çalışmasında Cronbach alpha katsayısının ölçeğin tümü için. 90, alt boyutları ibadet doyumu için .84, evrensellik için .91, bağlantılılık için .93 bulunmuştur.

Bulgular

Tablo 1. Manevi Aşkınlık, Yaşam Doyumu ve Ölüm Kaygısı Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Hesabı Sonuçları

Değişkenler	**1**	**2**	**3**
1.Manevi Aşkınlık	1	.42**	-.16**
2.Yaşam Doyumu		1	-.11*
3.Ölüm Kaygısı			1
Ortalama ($\bar{x}$)	80.57	18.43	29.15
S.Sapma (SS)	15.97	4.25	9.71

p<0.01;p<.05*

Tablo 1 incelendiğinde; manevi aşkınlık puanları ile ölüm kaygısı puanları (r=-.16; p<.01) ve yaşam doyumu ile ölüm kaygısı puanları arasında (r=-.11, p<.01) negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer taraftan yaşam doyumu ile manevi aşkınlık puanları (r=.42,p<.01) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu Puanlarının Ölüm Kaygısı Tarafından Yordanması

Yordayıcı değişken	B	Ss	*β*	*t*
Ölüm Kaygısı	-.024	.009	-.117	-2.532

R=.117, R2 = .06, F=6.412, p<.05

Tablo 2, ölüm kaygısının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir (F=97.81, p<.05) ve toplam varyansın % 6'sını açıklamaktadır.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Manevi Aşkınlık Puanlarının Ölüm Kaygısı Tarafından Yordanması

Yordayıcı değişken	B	Ss	*β*	*t*
Ölüm Kaygısı	-.128	.035	-.167	-3.647

R=.16, R^2 = .08, F=13.301, p<.001)

Tablo 3, ölüm kaygısının manevi aşkınlığı anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir (F= 72.38, p<.001) ve toplam varyansın % 8'ini açıklamaktadır.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu Puanlarının Manevi Aşkınlık Tarafından Yordanması

Yordayıcı değişken	B	Ss	*β*	*t*
Manevi Aşkınlık	1.587	.158	.423	10.046

R=.12, R^2 = .17, F=100.91, p<.001)

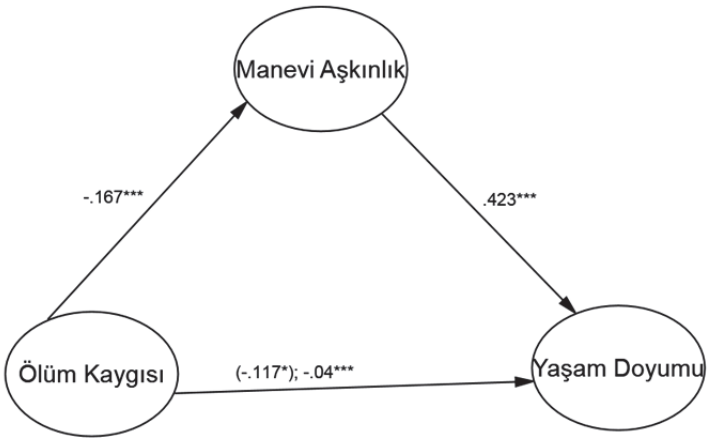
Tablo 3, manevi aşkınlığın yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir (F=100.91, p<.001) ve toplam varyansın % 17'sini açıklamaktadır.

Tablo 4. Ölüm kaygısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Manevi Aşkınlığın Arabuluculuk Etkisi Üzerine Regresyon Analizinin Sonuçları

Yordayıcı değişken	**B**	**Ss**	***β***	***t***
Ölüm Kaygısı	-.01	.00	-.04	-1.114
Manevi Aşkınlık	.11	.01	.415	9.721

R=.42, R^2 = .23, F=51.104, p<.001

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yordayıcı değişken ve aracılık eden değişken analizde aynı anda test edilmiştir. Böylece manevi aşkınlığın (aracı değişken) anlamlı ve pozitif bir şekilde yaşam doyumunu yordadığı görülmüştür. Diğer yandan, ölüm kaygısının yaşam doyumu üzerindeki etkisi β = -.11'den β = -.04'e düşmüştür. Ölüm kaygısının manevi aşkınlığın modele dahil edilmesinden sonra gözlenen etkisindeki azalma, etkisinin hala önemli olduğunu ancak manevi aşkınlığın kısmi bir aracı olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, ölüm kaygısının manevi aşkınlık yoluyla yaşam doyumuna doğrudan ve dolaylı bir etkisi olmuştur. Aracı etkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan sobel testi (z=3.46636571,p<.001) sonuçları aracı etkinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, ölüm kaygısının dolaysız etkisine ek olarak, dolaylı olarak yaşam doyumunu manevi aşkınlık yoluyla da etkilediğini göstermektedir. İlgili değişkenlerin standart beta değerleri, Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Maneviyatın Evlilik Memnuniyetinin Yaşam Memnuniyeti ve Standart Beta Katsayıları Üzerindeki Etkisi Üzerine Arabuluculuk Etkisi.

Tartışma

Bu çalışmada, manevi aşkınlığın ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık etkisi incelenmiştir. Bulgular, çalışma hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Araştırmamızın birinci problemi olan ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirten hipotezimiz doğrulanmıştır. Roshani (2012) yapmış olduğu çalışmada yaşam doyumu ile ölüm kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular da araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusu ölüm kaygısı ile manevi aşkınlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğudur. Henrie ve Patrick (2014) dindarlık ve ölüm kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu da araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Manevi aşkınlık ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirten hipotezimiz de sonuçlardan da anlaşılacağı üzere doğrulanmıştır. Kim, Miles-Mason, Kim, Choong ve Esguivel (2013) ergen gruplarla yapmış oldukları çalışmada maneviyat ve yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu belirtmektedir. Kuramsal temelden bakıldığı zaman bu araştırma bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide manevi aşkınlık aracı bir etkiye sahip olduğu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere doğrulanmıştır. Aracılık analizinde, aracı değişken manevi aşkınlık modele dahil edildiğinde, yordayıcı değişken (ölüm kaygısı) ile yordanan değişken (yaşam doyumu) arasındaki ilişki doğrudan anlamlı kalmakla birlikte ilişkinin azaldığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla ölüm kaygısının hem doğrudan hem de dolaylı olarak yaşam doyumunu etkilediği söylenebilir. Ölüm kaygısı ve manevi kavramları arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak ölüm kaygısının kişinin manevi boyutuna göre azalıp azalmayacağı sorusu netlik kazanamamış durumdadır. Bazı araştırmalar ölüm kaygısı ve dini kavramlar arasında herhangi bir ilişki olmadığını ifade ederken (Templer ve Dotson,1970) bazı araştırmalar ölüm kaygısı ve ölüm arasında negatif ilişkilerin olduğunu belirtmektedir (Swanson ve Byrd,1998). Dolayısıyla manevi aşkınlık deneyimleri yüksek bireylerin kişisel anlamlandırmalarına göre ölüm kaygılarının düşebileceği veya yükselebileceği şeklinde yorum yapılabilir.

Sonuçlar yaşam doyumu ile ölüm kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğunu ve ayrıca manevi aşkınlık ile ölüm kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Manevi deneyimlerin ve daha yüksek yaşam memnuniyetinin, yaşamın bu kritik aşamasındaki stres etkeni ile yüzleşmek ve yaşam kalitesini artırmak için kullanılması önerilmektedir. Dinin, maneviyatın ve yaşam kalitesinin farklı yönlerinin genç yetişkinlik deneyimleri üzerindeki etkilerine ilişkin ileri çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Baron, R. M., and Kenny, D. A. (1986). The Moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51(6),* 1173-1182

Becker, E. (1973).The Denial of Death. New York: Free Press

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak,E., Akgün,E.Ö., Karadeniz,Ş. ve Demirel,F.(2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Cohen A.B., Pierce J.D., Chambers J., Meade R., Gorvine B.J., Koenig H.G.(2005). Intrinsic and extrinsic religiosity, belief in the afterlife, death anxiety, and life satisfaction in young Catholics and Protestants. *Journal of Research in Personality, 39(3),* 307–324

Diener, E., Emons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S.(1985). The Satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49(1),* 71-75.

Frankl,V.E.(1984).Man's search for meaning. New York: Pocket Books

Henrie, J., and Patrick, J.H.(2014). Religiousness, religious doubt, and death anxiety. *The International Journal of Aging and Human Development,78(3*), 203-227

Heppner, P. P., Wampold, B. E., and Kivlighan, D. M., Jr. (2013). Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri (D. M. Siyez, Çev.) Ankara: Mentis Yayıncılık

İme,Y., Ekşi,H. ve Ekşi,F. (2019). Manevi Aşkınlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. 3. Avraspa Pozitif Psikoloji Kongresi,İstanbul.

Kastenbaum, R.(1992).The psychology of death (Revised edition).New York: Springer Publishing Company

Kelley, B.S., and Miller,L.(2007).Life satisfaction and spirituality in adolescents. Research in the Social Scientific Study of Religion, 18,233-262

Kim, Miles-Mason, Kim, Choong ve Esguivel (2013). Religosity/Spirituality and life satisfaction in Korean American adolescents. *Psychology of Religion and Spirituality, 5(1),* 33-40

Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). Retrieved from https://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi/

Kyungjin,K. and Jinsun, Y. (2013) Spirituality, Death Anxiety and Burnout Levels among Nurses Working in a Cancer Hospital. *The Korean Journal of Hospice and Palliative Care,16(4),*264-273

Lyke J. (2013). Associations among aspects of meaning in life and death anxiety in young adults. *Death studies, 37(5),*471–482

Pargament, I. K. (2007). Spirituality Integrated Psychotherapy. Understanding and Adressing the Sacred. NY: The Guilford Press.

Piedmont, R.L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality, 67*,985-1013.

Roshani, K.(2012). Relationship between religious beliefs and life satisfaction with death anxiety in the elderly. *Annuals of Biological Research, 3 (9),*4400-4405

Sarıkaya, Y. and Baloğlu, M. (2016). The development and psychometric properties of the Turkish death anxiety scale (TDAS). *Death Studies, 40(7),* 419-431.

Swanson,J.L. and Byrd,K.R.(1998). Death anxiety in young adults as a function of religious orientation, guilt, and seperation-individuation conflict. *Death Studies,22*,257-268

Templer,D.L., and Dotson,E.(1970). Religious correlates of death anxiety. *Psychological Reports,26*,895-897

Templer,D.I.(1972).Death anxiety in religiously very involved persons. *Psychological Reports,31*,361-362

Thorson,J.A., and Powel,F.C. (1988).Elements of anxiety and meanings of death. *Journal of Clinical Psychology,44*, 691-701

Zulling, K.J., Ward,R.M., and Horn,T.(2006). The association between perceived spirituality,religiosity, and life satisfaction: the mediating role of self-rated health. *Social Indicators Research,79*,255-274.

Psikoterapide Yeni Bir Dışavurumcu Teknik Olarak Rasa Teorisi (Rasa Theory as a New Expressive Technique in Psychotherapy)

Özlem Şener [1]

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul

Özet

Bu araştırmanın amacı, psikoterapi alanında dışavurumcu teknikler arasında yer alan ve duyguların daha iyi anlaşılmasını sağlayan eyleme dayalı yeni bir terapi tekniği hakkında bilgi vermektir. Natyasastra'nın yazdığı, Schechner'in geliştirdiği Hint performans teorisi olarak bilinen Rasa, barındırdığı sayısız performans ve sanat değerleriyle terapi alanına teorik ve pratik birçok imkân sunmaktadır. Rasa Teorisi, Sringara (mutluluktan uçmak) Hasya (Katıla Katıla Gülmek) Karuna (Hıçkırarak Ağlamak), Raundra (Hiddetlenmek), Vira (Cesaret), Bhayanaka (Dehşete Düşmek), Bidhasta (Tiksinmek) ve Adbhuta (Meraklanmak) ve Shanta (Sükûnet)'' olarak adlandırılmış dokuz farklı duygunun yer aldığı dokuz farklı kutu içermektedir. Bu kutuların amacı seyircilerin duygularını sanatsal ve terapötik olarak dışavurumunu sağlamaktır. Üstelik, Rasa teorisi ve pratiği yeni yapılan bilimsel araştırmalarda da yer almaya başlamıştır. Bu araştırmada rasa teorisini tanıtmanın yanı sıra, bir psikoterapi tekniği olarak rasa yaklaşımına yer verilmiştir. Sonuç olarak bu araştırma duyguların dışavurumunu kolaylaştıran yeni bir teoriyi tanıtmakta ve bu konuda duygu literatürünün gelişmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Rasa Teorisi, Rasakutuları, Duygu okuryazarlığı, Natyasatra, Dışavurumcu Teknikler

Abstract

The aim of this research is to difine and introduce a new therapy tecnique that is one of the expressive therapy tecniques and provides a better understanding of emotions in psychotherapy field. The concept of the Rasa, known as the Indian Performance Theory incorporates within numerous performance and art traditions, presented by Natyasastra and developed by Schechner. Rasa Theory offers theoretical and practical possibilities with these resources for the field of pyschotherapy. Rasat Theory contains nine different boxes of nine different emotions called Sringara (Bliss from lust or devotion), Hasya (humorous), Karuna (pathos), Raudra (impetuous anger), Vira (heroic), Bhayanaka (terrific), Bibhatsa (Disgust), Adbhuta (the mysterious) and Shanta (Peace). The purpose of these boxes is provided artistic and therapeutic expression of the audience members. Morover, Rasa Theory and practice began to take place in the new scientific researches. In this study, in addition to introducing rasa of concept, it has also include rasic approach to use as a psyhotherapy technique. As a result, this research presents a new theory that facilities the expression of emotions and shows that further research is needed on the Rasa Theory.

Keywords: Rasa Theory, Rasaboxes, Emotional Literacy, Natyasatra, Expressive Techniques

Giriş

Bir Hint performans teorisi olan Rasa, psikoterapi alanında dışavurumcu teknik olarak yeni bir yaklaşımdır. İçinde sayısız performans ve sanat değeri bulunan Rasa teorisi ilk olarak Natyasastra (okul)'da öğretilmeye başlanmış bir Hint performans teorisidir. Terapi alanına teorik ve pratik birçok imkân sunmakta olan rasa teorisi New York Üniversitesi profesörlerinden Richard Schechner tarafından Rasa kutuları egzersizi ve rasaestetik adı ile geliştirilmiş ve literatüre kazandırılmıştır. Daha

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, ozlemsener@aydin.edu.tr

sonra aynı üniversitede öğretim üyesi ve drama terapi program direktörü olan Dr. Nisha Sajnani tarafından da drama terapi alanına entegre edilmiştir.

Son dönemlerde birçok atölye ve grup çalışmaları (Sajnani ve Gopalakrishna, 2017; Ramamoorthi, 2016; Landy, 2011) ile uygulama alanında yer almaya başlayan Rasa yöntemi, her biri ayrı bir duyguyu tanımlayan 3x3 büyüklüğünde dokuz farklı kutudan oluşan bir sanat performans teorisidir. Rasa ızgara olarak da adlandırılabilecek olan rasa kutuları temel duyguların performe edildiği bir sahneden oluşmaktadırlar. Bu yöntem, sahnede bulunan aktörlerin duygularla iletişim kurmaları ve sahnede bu duyguların performe edilmeleri üzerine kurulmuş bir yöntemdir. Rasa teori sadece aktörlerin duygularla iletişim kurması ve performe etmesi ile değil, aynı zamanda seyircide de duygulanım oluşturmayı amaçlamakta ve seyircinin de rasa çalışmasına dahil edilmesini kapsamaktadır (Schechner, 2001; Sajnani ve Gopalakrishna, 2016).

Sanskrit bir kelime olan rasa kavramı anlam olarak İngilizce'ye *falvour, juice, sap from a plant,* veya *relish* olarak çevrilmiştir. Türkçe'ye ise özsu, lezzet, tat olarak çevrilebilen olan bu sözcük temel duyguların dışavurumunu ifade etmektedir. Rasa kavramının yiyeceklerle, lezzet, koku veya bir bitkinin özsuyu ile ilişkilendirilmesini Schechner, Bharatamuni'den alıntılayarak şu ifadelerle açıklamaktadır:

«Bu rasa denilen şey nedir? İşte cevap. Hoş bir tadı olduğu için adı rasadır. Peki bu hoşluk nereden geliyor? Eğer insanlar duyarlılarsa ve farklı lezzetlerden keyif alıyorlarsa, çeşitli soslar, baharatlar ve benzeri başka başka lezzetlerle hazırlanmış karışık yemekler yerler ve sonra bundan haz duyarlar; aynı şekilde duyarlı izleyiciler de sahnede aktörlerin sözler ve jestlerle dışa vurdukları çeşitli duygulardan haz almaktadırlar. İşte izleyicilerin hissettiği nihai duygu Natya'nın (çeşitli) rasaları olarak adlandırılmaktadır.» (Bharatamuni'den alıntı Schechner, 2001:29)

Estetik bir sanat olan Rasa Teorisi'nin ilk olarak Bharatamuniye atfedilmiş olan Natyasastra'da geliştirildiği bilinmektedir. Başlangıçta temel duyguları içeren sekiz kutulu Rasa teorisinin, bir drama yazını olarak Sanskritçe dilinde 4. ve 6. yüzyıllar arasında tamamlandığı ve nihai halini aldığı bilinmektedir (Buchta, 2010). Duyguların bedensel ifadesine imkân veren bu eski teorinin psikoterapi alanında önemli olmaya başlamasının sebeplerin biri sorunların ve yarattığı olumsuz duyguların sadece konuşularak çözümlenmesinden daha çok eylem yoluyla dışsallaştırılmasının iyi oluşa katkısının olmasındandır. Bireysel ve grup terapi süreçlerinde duyguların ve bu duyguların fark edilip dışsallaştırılmasının önemli bir yeri vardır. Bu nedenle bu araştırma, duyguların dışa vurulmasını ve yalnızca sözle değil beden ve seslerle ifade edilmesini kolaylaştıran Rasa Teorisi'nin Türkçe'ye kazandırılması bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı psikoterapi alanında dışavurumcu teknikler arasında yer almaya başlayan ve duyguların sanatsal bir performans yoluyla dışsallaştırılmasını sağlayan eyleme dayalı ve henüz dünya literatüründe yeni yeni kullanım alanları oluşan Rasa Teorisi hakkında bilgi vermektir.

Rasa Izgara ve Rasa Kutuları

Sanatsal bir dokuya sahip olan bu teroride temel duygulardan birini içeren her bir kutuya rasa, bu rasaların bütünü ise rasa ızgara olarak adlandırılabilir. Bharata'nın başlangıçta tanımladığı sekiz Rasa taksonomisi ***Sringara*** *(Mutluluktan Uçmak)* ***Hasya*** *(Katıla Katıla Gülmek)* ***Karuna*** *(Hıçkırarak Ağlamak),* ***Raundra*** *(Hiddetlenmek),* ***Vira*** *(Cesaret), Bhayanaka (Dehşete Düşmek),* ***Bidhasta*** *(Tiksinmek) ve* ***Adbhuta*** *(Meraklanmak)* olarak adlandırılmışlardır (Bharatamuni, 2006:71). Ancak süreç içinde bilim insanı Abhinavagupta (c.95-101b AD) tarafından Rasa kutularına Shanta (barış) olarak adlandırılmış dokuzuncu rasa eklenmiştir. Hististan'da çoğunlukla nava rasa (9 rasa) denildiğinde Natyasatra bilginleri arasında bir rasa olarak Shanta (barış) kabul edilmemektedir (Schechner, 2001, 32). Ancak dünyada yapılan araştırmalar ve uygulamalarda kendi başına bir rasa olarak değil ama sekiz rasanın hepsiyle bir denge ve entegrasyon içinde Shanta (barış)'ya yer verilmekte olduğu görülmüştür.

Yere çizilen ya da bantlanarak oluşturulan ızgara şeklindeki bu kutuların anlamları aşağıda belirtilmiştir.

RAUDRA **(Hiddetlenmek)**	**BIBHASTA** **(Tiksinmek)**	**BHAYANAKA** **(Dehşete düşmek)**
KARUNA **(Hıçkırarak Ağlamak)**	**SHANTA** **(Huzur duymak)**	**SRINGARA** **(Mutluluktan Uçmak)**
HASYA **(Katıla Katıla gülmek)**	**VIRA** **(Cesaret)**	**ADBHUTA** **(Meraklanmak)**

Şekil1: Dokuz rasa kutusu (bhava) yere büyük ızgaralar olarak ayrılmıştır (Schechner, 2001:39; Sajnani ve Gopalakrishna, 2017).

Bu teorinin doğuşuna ev sahipliği yapan Natyasastra'nın temel vurgusu Rasa sahnesinde aktörün duygularla nasıl iletişim kurduğunu göstermektir ancak bu, karmaşık bir sürecin yalnızca tek bir parçasını oluşturmaktadır. Hindistan'ın önemli tiyatro bilginlerinden olan Prasanna'ya göre rasa ızgarada aktörün dışa vurduğu, performe ettiği duygulanımlar *abhinaya*, seyircilerde ortaya çıkan duygulanımlar *rasa*, sahnedeki oyuncunun duygulanımları da bhava olarak adlandırılmaktadır (2013:180).

Natyasastra'ya göre aktörün ilk hedefi izleyicide rasa uyandırabilmektir. Natyasastra aktörün bir başkasının duygu durumu içeresinde kaybolmadan, fiziksel postürüne gireceği rolün sanatsal ifadesini (abhinaya) nasıl uygulayacağına dair bir yönerge sunmaktadır. Prasanna bu yönergeyi şu sözlerle tanımlamaktadır:

[….] Hintli drama sanatının temeli şudur: seyirci, sahnedeki performansı izlerken hissettiği şey ne ise duygunun özü (hazzı) odur, gerçek duygusallık değildir. Aynı şekilde aktörün sahnede yaptığı şey harekete geçmektir, çok fazla duygulu davranmak değildir. [….] Natyasastra'ya göre, aktörler rasalarda duygusallaşmak yerine, duygusallığın fiziksel ifadesini veya fiziksel manifestosunu yapmalıdırlar (2013:180-81).

Natyasastra'nın *seyirciye* ilişkin de yönergesi vardır. Bharata'ya göre seyirciler tiyatro anının içinde kaybolmaz veya uzağında kalmazlar, diğer yandan oyunda daima bir izleyici olma bilincini taşımaktadırlar (Mason, 2011). Üstelik Natyasastra'daki seyirciler, yalnızca bir izleyici veya tanık olmakla sınırlı kalmazlar, aynı zamanda sanki hepsinin katılacağı ve özenle hazırlanmış bir yemeğin davetlileri olarak kabul edilmektedirler (Akt: Sajnani ve Gopalakrishna, 2017; Bharatamuni, 2006:71). Seyircinin aynı zamanda katılımcı olduğu bu sahnede performansa dahil olacakları zaman ve yöntemleri öğrenmek sürecin bir parçasıdır. Rasa eğitimi, seyircinin hazırlanmış olan çalışmanın bir parçası olabilmesi için sergileyeceği performansın tipine bağlı olarak rasa kutularının içinde yazılı olarak belirlenmiş kodları ustaca büyütebilmesini kapsamaktadır.

İki Yaklaşım Olarak Adishakti Metodu ve Rasa Kutuları

Rasa Teorisi'in Hindistan'da bir metod olarak öğretilmeye ve uygulamalarına devam edildiği merkez olan Adishakti, her bir rasanın özel kodları olduğunu ifade etmekte ve bu kodları. tanımlamaktadır. Geçmiş 40 yıl boyunca Adishaki yöntemi, her bir rasa için, aralarındaki geçiş paternlerini de dikkate alarak detaylı kodlar geliştirmiştir. Adishakti direktörü Viney Kumar ile Maitri Gopalakrishina arasında geçen konuşmaya göre bu kodları Viney şöyle özetlemektedir:

"Duygularla Adishaki çalışmaları eski bir bilgi sistemi olan Koodityattam (Sanskrit tiyatro biçimi) Ayurveda (geleneksel ilaç çalışmalarının adı) Kallaripayatu (dövüş sanatı) Tantra (Hint ve Budist dininin iması) Natyashastra, Charaka Samhita ve Natya Darpanam (Hint Performans Teorisini içeren yazılar) üzerine kurgulanmıştır. Biz Rasayı önce pratik yolu kullanarak deneme yanılma yoluyla ve sonra metinlerden okumalar yaparak uzun yıllar içinde geliştirdik." (Sajnani ve Gopalakrishna, 2017-Viney ve Maitri'nin kişisel konuşmaları, 2 Ocak 2017).

Orjinalinde sekiz kutudan oluşan rasa, her bir kutu özel yüz ifadelerini ve nefes şekillerini kapsayan rasik kodlardan oluşan güçlü bir modeldir. Rasa kutularına girerken ve çıkarken takip edilmesi gereken (abhinaya) özel bir model vardır. Adishaki yöntemi aynı zamanda seyircilere rasa uygulamasında bir rasadan diğer rasaya nasıl geçiş yapacaklarını öğretmektedir. Pedagojik yaklaşıma sahip öğretmenlerin uygulamaları ve geribildirimleriyle yönlendirilen öğrencilerin rasik kodları doğru bir şekilde tekrarlamaları beklenmektedir. Adishaki pedagosisinin hedefi güçlü duyguları açığa çıkaran rasik yöntemde o anda rasa sahnesinde bulunan seyircileri eğitmektir.

Rasa kutuları alıştırmaları diğer adıyla rasik yaklaşım, çağdaş aktör eğitimidir. Schechner hisler bireysel tecrübe edilseler de duygular toplumsal inşa edilirler varsayımına dayanarak çalışma arkadaşları Michele Minnik ve Paulo Murray Cole ile beraber rasaestetik kavramıyla somut olarak neye atıfta bulunduklarını tanımlamışlardır (2001:39). Rasakutuları egzersizinin tanımını ve teorisini Schechner bulmuş olabilir, ancak Adishaki yönteminde, Rasa kutuları alıştırması katılımcıları, yere bantlanmış ya da ızgara olarak çizilmiş anlamları belirli dokuz kutudan oluşan her bir rasayı deneyimlemeye ve kendi rasalarını yaratmakta özgür bırakır. Minnick bunu şöyle açıklamaktadır:

(...) 'Batı'daki rasada duygu ifadesini kodlamak yerine her zaman aynı şekilde gerçekleştirilen (Klasik Hint Dansı gibi) hareketler, jestler ve yüz ifadelerini kullanırız. Her bir rasayı tasvir etmek için boşluk kullanırız ve katılımcılara kendi duygularını içeren ifadeleri bulmasına izin veririz. (Minnic'ten alıntı Schecher 2001:40).

Adishaki system ve rasa kutuları alıştırması ifade kodları bakımından farklılık taşısalarda ikisi de ortak olanakları barındırmaktadırlar (Sajnani ve Gopalakrishna, 2017). Bu olanakların duyguların dışavurumunu sağlayabilmede kullanılmaları rasa kutularına ait kodlarını öğrenme ve bu bilgileri performe etme ile yakından ilişkilidir.

Adishakti Yönteminde Rasik Kodlar

Adishaki yönteminde katılımcıların rasik kodları bütünüyle rasa kutularına yazmalarını ve yayınlamalarını uygun değildir. Adishakti'nin liderlerinden biri olan Vinay Kumar bunu '*İfade koduna bir ipucu veya kısa bir açıklama verilebilir ancak, kodların tamamını bir kenara yazmaya kalkışma, çünkü bu oldukça karmaşıktır ve kodlar sadece kelimelerle değil, bedenin eylemi ve deneyimler yoluyla bilinebilir' şeklindeki* sözleriyle ifade etmektedir (Sajnani ve Gopalakrishna, 2017). Ayrıca bu, ustalaşması yıllar süren bir uygulamanın kolayca katılımcılara aktarılabilir veya öğretilebilir olduğu yanılsamasından kaçınmak gerektiğini göstermektedir. Aktarılması ve öğretilmesi uzun zaman alan rasik kodlar Kumar tarafından kısmi olarak tanımlanmıştır. Her bir rasa için beden ve nefes kodları mevcuttur. Rasa ızgara alıştırmaları boyunca katılımcıların abhinaya yöntemiyle (aktörün duygulanımları dışavurma biçimi) fiziksel kas yapıları, hareket ve nefes biçimleri ve katılımcıların bunları kendilerinde grupla birlikte tekrar etme biçimleri rasik kodları tanımlamaktadır. Katılımcıların rasa kutularına ait bu rasik kodların abhinaya yöntemiyle nasıl dışsallaştıracakları ve performe edeceklerine dair talimatlar belirlenmiştir. Bu tamiatları şu şekilde tanımlanmaktadır:

Rasa	**Talimat**
Raudram (Hiddetlenmek)	Gerilmiş kaslarla burnundan keskin nefes alıp veren kızgın bir boğa gibi olmayı ifade eder.
Bhayananakam (Dehşete kapılmak)	Nefes uvuladan akacak şekilde bir köpeğin nefes alıp vermesi gibi ağızdan boğazın arkasına doğru nefes almayı ifade etmektedir. Nefes alıp verme yavaşça hızlanır ve sonunda birtakım seslere dönüşerek çıkar.
Hasyam (Katıla Katıla Gülmek)	Dilin ağzın üst damağına dokunmasını ve nefes keskin bir şekilde diyaframdan alınarak burundan salınıverilmesini ifade etmektedir. Vücut esnektir.
Karunam (Hıçkırarak Ağlamak)	Karunam uzun süreli solukların salıverildiği belli bir yüz maskesinin bu duruma eşlik etmesini ifade etmektedir (hıçkırıklarla). Ufak boğmaca gibidir ve vücut içeriye doğru kapanmaktadır.
Adbhutam (Meraklanmak)	Maymuna benzer şekilde zıplamak ve çırpınmak şeklinde nefes almayı ve hareket etmeyi ifade etmektedir.
Bibhatsam (Tiksinme)	Bedende geri çekilme ve tüm duyuların kapanması ile nefes almanın kısa bir süre askıya alınmasını ifade etmektedir.
Sringaram (Huzur Duymak)	Sringaramda tüm duyular açık, farkındalık artmış, ağızdan derin ve rahat bir nefes almayı içermektedir. Bakıştaki arzu ve özveri çeşitliliği değişmiştir ve vücutta farklı çakralar harekete geçmiştir.
Viram (Cesaret)	Bir genişleme ve vücudun büyüme ve rezonans çemberinin genişlemesini ifade etmektedir. Nefes sanki bir pipetten alınıyor gibi derin ve sabittir.

Şekil 2: Adishakti metodundaki her bir rasa için vücut ve nefes kodlarının özeti.

Adishaki'de rasa teorisine göre, katılımcılar belirtilen şablona uyum sağlarken rahat ve özgür olmalıdırlar. Fakat diğer yandan katılımcı rasa ızgarasındaki karunam (ağlama, trajedi) kodunu canlandırdıktan başka bir katılımcı üzgün hissettiğini paylaştığında, kendi üzüntüsünü, kişisel hatıralarını ve geçmiş hikâyesini üzüntüsünü paylaşan kişinin üzüntüsüyle ilişkilendirmemelidir. Ancak O, kendi bedeninde hissettiği üzüntüyü gözle görülür şekilde ifade etmektedir. Bu katılımcı rasalar arası geçiş yapmayı deneyimlemiş kişiler olarak, bu rasa ve diğer rasaları deneyimlemeye devam etme beceri ve duygusuna aynı mesafededirler (Landy, 1993). Yani içinde bulundukları rasadan çıkıp diğer rasaya geçebilmek için içsel hazır oluşa sahiptirler.

Rasa Teorisi belirli bir rasa ya da bu rasaların kombinasyonundan ortaya çıkan hazzın oyuncular tarafından izleyicilere aktarılması gerektiğini ifade etmektedir. Sajnani ve Gopalakrishni kendi atölye çalışmalarında grubu izleyenler ve kodu oynayanlar olarak grubu ikiye bölerek gerçekleştirmişlerdir. Eğer seyirci rasayı hissetmediyse ya da başka bir rasayı hissettiyse, koda geri dönülmüş ve neyin kodu daha iyi ifade ettiğine bakılmıştır. Sajnani ve arkadaşı bu çalışmayı gerçekleştirirken buna benzer bir başka çalışma daha bulunmadığı için elde edilmiş bir bilgi de bulunmakataydı. Bu sebeple sözlü aktarımların her zaman kültürler arasındaki aktarıma köprü oluşturmadığı sonucuna varmalarına neden olmuştur. Örneğin Bhayananakam (dehşete düşmek) rasik kodun ifadesi Adishaki yönteminde çığlıklar gibi seslendirmeleri kapsamaktadır. Uygulama sırasında birçok katılımcı kodun melodramatik olmasındansa daha az dram içermesinin inandırıcı olacağı düşüncelerini paylaşmışlardır. Bu durum rasik kodun doğru şekilde ifade edilmediği ve/veya grupta kültürel farklılıklar olduğunun bir göstergesi olmuştur (Sajnani ve Gopalakrishni, 2017). Uyguladıkları atölye çalışması günlük hayattaki "abartılı duyguların" kültürel olarak farklılık taşıdığının önemli bir ifadesidir. Bu yüzden, kültürel

bağlamda katılımcıların "abartılı duygular" olarak nitelendirebilecekleri kodlar olabileceği ve bu duygu kodlarının kültüre entegre edilebileceği göz önünde tutulmalıdır.

Rasa Kutularında Kodlarla Doğaçlama Yapmak

Rasa kutuları uygulamasının gerçekleştirilebilmesi için zemine yapıştırılan ya da çizilen dokuz büyük kutudan oluşan 3x3'lük ızgaradaki her bir kutuya katılımcılar tarafından yazılmış kelimelerin olduğu büyük kağıtlar yerleştirilir. Adiska yöntemine göre dokuzuncu kutu boş bırakılır. Grup üyelerinden birinin yaptığı müzik kullanarak katılımcılar kodları öğrenmeye hazır hale gelirler. Schechner'in protokolüne (2001) uygun olarak tüm katılımcılar rasaları keşfetmek üzere rasa kutularına davet edilirler. Ancak, her boşluğu ilişkilendirmek yerine katılımcılara daha önce öğretildiği gibi performansa başlamaları ve sonra kâğıt üstünde yazılmış kelimeleri ses ve bedenleriyle büyütmeleri istenir. Daha sonra katılımcıların hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için alanlarını keşfetmeleri adına tempo unsuru eklenir. Adishaki kodlarıyla tanımlı duygular, kolaylık derecesine göre Artaud'un 'duyguların sporcusu' olarak tanımladığı aktörler tarafından kendi varyasyonları ve hareketleriyle kolaylık derecesine göre her bir rasanın içinden ve dışından performe edilirler (Schechner 2001: 40). Daha sonra iki aktör birbirlerinin rasa kutularına geçerler. İlk önce onlar birbirlerinin yaptıklarına dikkat etmeksizin kendi rasalarını yaparlar. Daha sonra rasalarla diyalog kurmaya başlarlar ve hızlıca bir kutudan diğerine geçerler (Sajnani and Gopalakrishna, 2017; Schechner 2001: 43). Bir sonraki aşamada 'evet/hayır' ve 'bekliyorum/yapamazsın' gibi tekrar eden gerçek dialoglar eklenmektedir (Emunah 1994:146). Hatta diyalogları ilerletmek ve kutular arasında doğaçlama sahneler oluşturmak için katılımcılar sahneye çağrılırlar. Her çift olan aktörler eylemin bitiş zamanına kendileri karar verirler. Katılımcılar, rasik kodların ifade edilmesi ve birbirinden bağımsız her kutunun keşfedilmesi üzerine çalışırken gruptaki herkesin ruh hali kendi içine yönelmiş ve yoğun bir iç gözlem sürecine geçmiş olur. Katılımcılar-aktörler kendilerine gelmek ve derin nefes almak için bir süreliğine merkez kutu olan Shanta (huzur) kutusuna geçerler. Shanta kutusu katılımcılar için bir nevi rolden çıkmak, bütünleşmek ve rahatlamak için bir alan olarak kullanılır. Benzer olarak kutular arasına bantlanmış çizgiler de katılımcıların diğer kutuya geçmeden önce yürüyeceği veya denge sağlayacağı alanlar olarak kullanılmaktadır (Schechner, 2001; Sajnani ve Gopalakrishna, 2017). Rasalar arasında ilk karşılaşmalar başladığında, grup anlamlılık ile dolar ve ilişkilerde birbirinden farklı birçok enteresan dinamikler gözlenebilir hale gelmektedir. Performansa eklenen dialoglar oyunda saçmalık gibi görünen durumu anlamlı hale çevirir ve çalışmayı aydınlatır.

Schechner'in Rasaestetics makalesinden alıntı (2001): Paulo Murray Cole (solda) ve Michele Minnick rasa ızgara egzersizindeki değişim ve performans sırasındaki jest ve mimiklerin fotoğrafı (Richard Schecher tarafından çekilen foto)

Rasa ızgarada her bir rasada deneyimlenen egzersizlerin yapısı spontanlığı, oyun oynamayı ve keşfetmeyi kolaylaştırıcı görünmektedir (Landy 2009). Aslında, birçok daram terapistinin de hemfikir olduğu üzere drama terapisti Fink'in gözlemlerinden yola çıkarak 'duygusal öğrenme, çocukların oyunlarında olduğu gibi zevkli hale getirildiğinde daha az tehlikeli olmaktadır' (1990: 14) cümlesiyle duygusal öğrenmelerin eylemle kolaylaştığını ifade etmektedir. Yaşamın kendisi bir tiyatro oyunudur ve bu oyuna doğum ile beraber katılan her birey zaman zaman oyuncu zaman zaman seyirci olma deneyimi yaşamaktadır. Bu yaşam sahnesinde deneyimlenen sahnelerde birçok duygu mevcuttur. Bu deneyim rasa teorsinde ifade edildiği gibi her çeşit tadın iç içe olduğu bir çeşnidir. Rasik kodlarla ifade edilen duyguları tanıyarak fark ederek ve performe ederek ortaya çıkan duygusal boşalım (katarsis) ruhsal rahatlamayı beraberinde getirmektedir.

Psikoterapide Bir Teknik Olarak Rasa

Hayat kendini insanlara ‘’bilinebilir, yönetilebilir ve aktarılabilir’’ paketlerde sunmasa da (Schechner, 2001: 32) duyguların somutlaştırılmasını sağlayan tiyatro sahnesindeki bilinçli uygulamalar, bize duygusal deneyimleri tanıma, düzenleme ve aktarma yolu sunmaktadır. İnsan, rasa sahnesinde kendi iç dünyasında farklı etkilere girip çıkması yoluyla günlük yaşamda fark etmenin, hissetmenin, somutlaştırmanın ve ifade etmenin daha zor olduğu duygularıyla yüzleşmeyi ve onları yönetmeyi öğrenebilmektedir (Sajnani ve Gopalakrishna, 2017). Özellikle duyguları tanıma ve düzenlemenin dikkate alındığı her bir rasayı canlandırma eğitimi, terapötik potansiyelin anahtarı olan duyarlılığa ölçülü bir yaklaşım sunmaktadır. Thampi, ‘’şiirsel deneyimde’ duygulardan uzaklaştığımızda, duyguların bizimle sanki sıra dışı bir ilişki kurduklarını kabul ettiğimizde ortadan kaybolmadıklarını, aksine berraklık kazanıp geri kazanılabilir hale geldiklerini ifade etmektedir (1965, 77). Buna dayalı olarak çoğu zaman duyguların jestlerin ve seslerin dahil olduğu bedensel yolla açığa çıkarılmaları, örneğin öfke ya da üzüntü gibi duygular üzerinde uygulamalar yapmak Natyasatra’da bireyleri rahatlatmakta ve derin bilgiye ulaşmış hale getirmektedir. Buradan yola çıkarak Dace rasayı “estetik zevkle şekillenmiş özgün bir duygu’’ olarak tanımlaması (Sajnani ve Gopalakrishna, 2017) şiirlerde olduğu gibi duygunun ne tam içinde ne de tam dışında kalan bireyler, estetik olan bu yolla kendilerini ifade ederek duygusal ve ruhsal hafiflik yaşayarak bir derinlik kazanmaktadırlar.

Rasa teori, çok ayrıntılı, karmaşık ve hatta acı tatları da içeren duyguların kompleks tatlarını ortaya koymayı mümkün kılabilir. Rasik yaklaşım sekiz (ya da dokuz) duygunun her birine erişmek ve bunlara geçiş yapmak için fiziksel bir işlem yolu sağlamaktadır. Bu yönüyle rasa teori, Diyalektik Davranış Terapisi (DBT) gibi dışarıdan-içeriye çalışan uygulamalarla benzerlik göstermektedir. Mc. Main ve arkadaşlarının ifadesine göre:

“Duygusal deneyimi değiştirmek, danışanların hissettiklerinden farklı şekilde davranmalarına yardımcı olmaktadır. Bu strateji, yüz ifadeleri ve beden dilini değiştirmek, duyguların motorik-dışavurumcu bileşenlerindeki değişikliklerin tam duygu yanıtlama sistemindeki değişikliklere yol açtığına inanan duygu teorisine dayanmaktadır (2001: 189-90).’’

Dans/hareket terapisi öncüleri de bedende meydana gelen değişikliklerin zihni de değiştirebileceği fikrini geliştirmiş ve inanmışlardır (Cruz 2014). Rasik yaklaşım dışavurumcu bir duyguları düzenleyen, duygu okuryazarlığını ve emkatiyi geliştiren bir psikoterapi tekniği olarak drama terapistleri tarafından daha çok alaka görmüş ve drama terapi alanına entegre edilmiştir (Sajnani ve Gopalakrihni, 2017). Drama terapi ve özellikle Landy’nin (2009) drama terapideki estetik mesafenin artikülasyonu arasında çok etkin bir bağlantı olduğunu görmek mümkündür. Öte yandan henüz terapötik yöntem olması bakımından yeni olması sebebiyle Rasa ve ilgili terimlerin drama terapiye uyarlanma çalışmaları çok yetersizdir, ancak gerçekleştirilen bazı çalışmalardan söz etmek mümkündür. Dr. Parasuram Ramamoorthi, drama yoluyla otizmi tedavi etme yaklaşımını rasa anlayışı üzerinden gerçekleştirmiştir (2016). Nisha Sajnani, 2005'te Konkordia Üniversitesi'nde ve Kaliforniya Entegre Çalışmalar Enstitüsü'nde, 2011'de Birleşik Krallık'taki Gelişimsel Dönüşümler Enstitüsü'nde, 2013 ve 2015'te Lesley Üniversitesi'nde Drama Terapisi Programları için rasa kutuları egzersizi üzerine atölye çalışmaları gerçekleştirmiştir. Andrew Gaines, NADTA (North American Drama Therapy Conference)’nın yıllık konferanslarında Richard Schechner'ın (2001) rasa-estetik kavramı ve 'rasa kutuları' üzerine temellendirdiği rasa egzersizlerinden oluşan atölye çalışmaları sunmuştur. Dr. Robert Landy (2011), İtalya’da ECARTE (Europion Conference for Art Therapies Education)’da drama terapide uzaklaşma teorisiyle rasaestetiği kesiştirdiği bir atölye çalışması sunmuştur. Ayrıca Uppsala Üniversitesi Halk sağlığı bölümündeki psikiyatristlerden biri olan Eva Bojner Hoewitz rasa araştırmaları yürütmekte ve 2015 yılında bir konferansta rasa atölye çalışması gerçekleştirmiştir (Horwitz, Wetterstrand ve Osika). Drama terapi pratiği ve rasa teorisindeki ihtimalleri aydınlatmak için şimdiye kadar Aristo’nun ‘şiirler’i ve Bharamuni’nin Natyasastra’sı üzerine yapılmış karşılaştırmalı analizlere devam edilmesi gerekmektedir. Yapılan bu araştırmalar çok sınırlı ve yetersizdir. Rasik yaklaşımın duygu okur yazarlığını, duygu düzenleme ve empatiyi artıran etkisini araştıran etkisi ortaya koymak için çok daha fazla uygulama ve araştırmalar yapılmasına ihtiyaç vardır. Yapılacak daha fazla araştırma rasa sisteminin kendine özel olan izleyici ve aktörlerinin performansı ve sanatsal doğaçlamalarının terapötik değerinin daha iyi anlaşılmasını aydınlık getirecektir. Rasik sistemin ikinci beyin olarak tanımlanan bağırsakların (Gershon, 1999) direk ve güçlü bir yolla çalışmasına yol açtığını ve böylece katılımcıların psikofizyolojik olarak rahatlmalarını sağladığını

vurgulamaktadır. Hatta enterik sinir sisteminin rasik kodlarla dışsallaştırılan duyguların bağırsakların duyguları (gut feelings) na dönüşmesi ihtimalinden söz etmektedir (Schechner, 2001). Bu da duyguların dışavurumunda bedenin eylem ve sesler yoluyla hareket halinde olmasının psikofizyolojik olarak sağaltıma önemli yarar sağladığının en önemli göstergesidir.

Tartışma

Özünde, bir Hint performans teorisi olan rasa kavramı ve ilgili terimler, somutlaştırma, projekte etme, tanıklık etme ve performans aracılığıyla duyguların belki daha fazla entegre olmalarını ve keşfedilmelerini sağlamaktadırlar. Rasa yaklaşımı duygusal okuryazarlık, empati ve duygu düzenleme gibi bazı duygu durumlarının geliştirilmesi üzerine fayda sağlayabileceği düşünülmektedir (Sajnani ve Gopalakrishna, 2017). Sözel psikoterapi bağlamında rasa sistemi alana sözden uzak duygusal deneyimi düzenlemek ve dışsallaştırmak için bir araç sunmaktadır. Örneğin ne hissediyorsun diye sormak yerine, o anda baskın olan rasa hakkında ne düşündüğünü sormak kişinin kendisi ve etki eden duygu durumu arasında mesafe oluşturmaktadır.

Drama terapisi için ortaya çıkarma, karşılaşma, somutlaştırma ve duygusal deneyimleri ifade etme için performans ve doğaçlamayı kullanma bir bütünün ayrılmaz parçaları ve değeridir. Natyasatra'da tanımlanan rasa sistemi aslında bu keşif sistemine nasıl devam edileceğinin erken örneklerini anlatan bir yazındır. Bu yazın Adishaki yöntemi ve rasa ızgara egzersizini de içeren sayısız yaklaşımlara ilham kaynağı olmuştur.

Yaşam bir tiyatro sahnesidir. Bu sahnesinde ölüm acısı, istismar, şiddet gibi gerçekleşmiş travmatik olaylar hiçbir zaman değiştirilemezler, ancak bu olayların sonucunda ortaya çıkan duygular ve oluşmuş düşünceler değiştirilebilir ve iyileştirilebilirler. Psikoterapilerdeki amaç da bu olayları değiştirmek ya da olmamış gibi bir düşünce duygu yaratmak değil, bunların etkilerini duygusal ve düşünsel bazda dönüşüme ve gelişime maruz bırakabilmektir. Rasa teorisi içinde hem performans hem de gerçeğe yakın tüm duyguların deneyimlendiği sahne ve başkalarıyla bir arada etkileşim içinde olma fırsatı ile kişiye bir duyguların çeşnisini içeren bir deneyim fırsatı sunmaktadır. Çocuklar kadar kaygısız bir ortamda performans fırsatı sunarak bireylere ruhsal hafiflik, içsel dönüşüm ve derin bir farkındalık sağlaması yönü ile terapötik bir sağaltımı barındırmaktadır. Rasa yaklaşımının terapötik iyileştiriciliğinin sınanması adına yapılan çok yetersiz çalışmalar bulunmakta ve bunun için çok daha fazla uygulama ve çalışmalar yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Kaynakça

Adishakti Theatre Company (2017), 'Home page', www.adishaktitheatrearts.com. Accessed 2019-11-30.

Buchta D. And Schweıg G.M. (2010). Rasa Theory, International Journal of Hindu Studies DOI 10.1007/s11407-016-9195-4

Cruz, R. (2014), 'Dance/movement therapy: Psychodiagnosis, movement, and neurology', American Dance Movement Therapy Association, https://www.youtube.com/watch?v=mu67F5OjwME. Accessed 12 May 2017.

Fink, S. (1990), 'Approaches to emotion in psychotherapy and theatre: Implications for drama therapy', The Arts in Psychotherapy, 17:1, pp. 5–18.

Gershon, Michael and S. M. Erde 1981 "The Nervous System of the Gut." Gastroenterology 80:1571.

Hui X. (2018). From Rasaboxes to Rasa Dance Application of Dance Art in Assuring Students' Mental Health, Journal of Contemporary Research in Dance.

Landy, R. (2009), 'Role theory and method', in D. Johnson and R. Emunah (eds), Current Approaches in Drama Therapy, Springfield, IL: Charles C. Thomas, pp. 65–88.

Prasanna. (2013), Indian Method in Acting, New Delhi: National School of Drama.

Ramamoorthi, P. (2016), 'Role playing to better understand emotions', http://the-art-of autism.com/role-playing-to-teach-emotions-to-autisticpeople/. Accessed 2019-11-30.

Schechner, R. (2001), 'Rasaesthetics', The Drama Review, 45:3, pp. 27–50.

Schwartz, S. (2004), Rasa: Performing the Divine in India, New York: Columbia University Press.

Thampi, G. B. M. (1965), '"Rasa" as aesthetic experience', The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 24:1, pp. 75–80.

Sajnani, N., Tomczyk, P., Bleuer, J., Dokter, D., Carr, M. and Bilodeau, S. (2016), 'Guidelines on cultural response/ability in training, research, practice, supervision, advocacy and organizational change', Drama Therapy Review, 2:1, pp. 139–46.

Sajnani, N. and Gopalakrishna, M. (2017), 'Rasa: Exploring the influence of Indian performance theory in drama therapy', Drama Therapy Review, 3:2, pp. 225–39, doi: 10.1386/dtr.3.2.225_1

Effect of Participant-Observer Method on the Understanding of Group Experience and Group Leadership in A Para-Counselor Training Program at a Malaysian University: A Qualitative Study

Ida Hartina Ahmed Tharbe [a1], Norsafatul Aznin A.Razak [b], Rafidah Aga Mohd Jaladin[c]

(a) University of Malaya, Faculty of Education, Department of Educational Psychology and Counseling, Malaysia

(b) University of Malaya, Faculty of Education, Department of Educational Psychology and Counseling, Malaysia

(c) University of Malaya, Faculty of Education, Department of Educational Psychology and Counseling, Malaysia

Abstract

The objective of the study is to explore the understanding of group experience and group counseling leadership among para-counseling students gained through a participant-observer method. Four respondents, being students of an executive diploma of counseling program in a Malaysian university were chosen at random from a group of eight students whom participated as clients in the sessions conducted the researcher who is also a certified group counselor. A total of six 90 minutes sessions were conducted once a week for the duration of six weeks, based on the actual group counseling process. For the purpose of the research, a qualitative semi structured interview was carried out using an interview protocol focusing on the respondents' experience as the client and their observation of the group dynamics and leadership. The interviews were transcribed, sifted, indexed and charted resulting in several themes. The finding shows that the experience of being a participant-observer in a group counseling improves empathy and awareness; increase patience and tolerance; assist understanding of communication and leadership skills; assist understanding of conflict management skills and helps respondents to recognize potentials and limitations of self as future group counselors. In conclusion, the participant-observer method is highly beneficial in assisting the understanding of experience as a group member and group leadership among students in a group counseling course.

Keywords: experiential learning, participant-observer method, group counseling, para-counselors

Introduction

The growing need for social workers in the field of mental health and increasing interest among the public to volunteer as social workers has encourage universities and learning institutions to offer Diploma courses relating to the helping profession in Malaysia. A private university in Malaysia has been offering a Diploma in Counseling course for more than 10 years to cater for the increasing demand of the working adults to learn helping skills either to improve in their own line of work, to be involve in social work over the weekend or free time or simply to improve their personal quality of life (example family life, career life or social life).This two years course is accredited by the Malaysian Qualifications Agency (MQA) and follows a structured curriculum designed to provide the basic knowledge and related helping skills of counseling. Although the content of the course does not qualifies the graduates to become a certified counselor or licensed by the Malaysian Board of Counselors, they may still be appointed as para counsellors or assistant to certified counselor or psychologist.

Both CACREP (2009) and Association for Specialists in Group Work (ASGW, 2000) standards agree that counselors-in-training should learn both theoretical and experiential aspects group work and require students to participate as members in a small group experience for a minimum of 10 clock hours over the course of one academic term. Although CACREP and ASGW outline this standard for trainings of students in masters level, it is considered as a necessary element in this Diploma of

[1] Dr. Ida Hartina Ahmed Tharbe, University of Malaya, Malaysia, hartina@um.edu.my

Counseling program for the subject of Introduction to Group Counseling. In order to enhance the understanding level of the students towards the group counseling subject, the lecturer conducts 6 sessions of group counseling during the duration of the course to provide experiential learning as members of the group. İn a way, the course provides the valuable opportunity for growth among the members by engaging in a real group counseling session.

Several studies found the experiential learning in group counseling has benefited the participants in various ways such as skill development, understanding of the group process and dynamics and sharpening of leadership style. Kline (2003) and Corey (2004) highlighted that experiential group does not only contributes towards development of professional competences but also brings personal advantages to the group members by enhancing personality growth and improving communication skills needed to become an effective group counselor. A qualitative study by Smith and Davis-Gage (2008) involving 11 counselor trainees in Midwestern universities recorded positive perceptions of the members on the experiential group experience. The participants also reported better understanding of the overall group process, increase in interpersonal learning and feel better prepared as future counselors. Ieva, Ohrt, Swank and Young (2009) conducted a study with 15 counselors in training who participated in an experiential group learning. Among the key findings highlighted were the perceptions of the participants in terms of self-awareness, empathy towards the client, group leadership and knowledge of group process and dynamics.

Jakubkaitė and Kočiūnas (2014) applied qualitative research using semi structured interview on eight trainees of an experiential group counseling to find out their perception on the experiential group training. Five main themes emerged, preliminary expectations of the members, goals of the group, weakness and safety of the group, experience of the group process and continuity of the group experience. Flasch, Bloom & Holladay, (2016) agree that the experience as group members also creates awareness of group dynamics and open opportunity for members to learn group leadership skills vicarously. Another qualititative study was conducted in Turkey by Pamukçu and Kağnıcı (2017) to assess counselor trainees experience regarding experiential group counseling whereby 18 graduate counseling students participated. Content analysis resulted in three main categories, a) perceptions, b) contributions and c) problems. Under perceptions, the trainees reported positive feelings regarding the group counseling experience. Meanwhile under contribution, trainees found the experience to be beneficial for their vocational development and personal awareness. However they higlighted under problems that the structure of the sessions which involve their course mate posed some problem to them to self disclose and managing the problematic behavior which arise among members.

Taking into consideration of the previous studies, this research is conducted as part of the teaching and learning evaluation of the experiential learning method on group of para-counselors in training in this Diploma of Counseling program. The objectives of this study is to explore the understanding of group experience and group counseling leadership among para-counseling students gained through a participant-observer method in a experiential group counseling. According to Yalom and Leszcz (2005) experiential group focuses on the here and now principles, encourage direct interpersonal interaction between the members and at the same time allowing effective self disclosure and emotional expression among the members. Therefore this study is expected to gained a rich data through the qualitative approach using participant observation, semi structured interview and self-reflection journals.

Methodology

Design

To address the research question and achieve the objective of the study, a qualitative phenomenological methodology was used in this study. According to Patton (2002) phenomenology is focused on individuals' meaning making as the quintessential element of the human experience. Meanwhile Merriam (2009) asserts that “a phenomenological research is well suited for studying affective, emotional, and often intense human experiences” (p. 26). In this research, semi structured

phenomenological interviews were supported by the reflection journals of the participants and observation notes of the researcher acting as group leader for the duration of the study.

Participants of the study

The participants of this study consist of four randomly selected trainees out of eight members of a group counseling session. The participants age ranged from 29 to 52 years old, consisting of two men and two women. Briefing was given to the participants regarding the nature of the research and all of them agreed to participate voluntarily in the study and signed the inform consent form.

Procedure

To provide the participants with an experiential learning of a real group counseling, they participated in 6 sessions of conducted on a weekly basis. Each session was conducted by the researcher who is also certified group counselor for the duration of between 90-120 minutes.

Role of the researcher

Since the researcher is also playing the role of the counselor in this participant observer method, her professional experience and knowledge will inevitably influence the participants' experience in the group session. With this knowledge, the researcher took necessary measures to only play is role as a group leader during the group sessions while observation was done on the recording of the sessions after the session ended to avoid any manipulations of the counseling process.

Measures

For the purpose of data collection and to assist triangulation of the qualitative data, two methods of data collection were applied in addition to the observation of the researcher. First, the participants were required to record their self-reflections after the end of each group counseling session. Secondly, a semi structured interview is carried out based on a prepared interview protocol focusing on the experience of the participants during the group sessions. Each participant was interviewed for 30 minutes at the end of session six. Sample questions include, "Share on your own self experience /reaction as a client during the sessions in terms of feelings, thoughts and behavior" and "Describe the group counselings skills identified in the sessions"

Reliability and Validity

According to Wainer and Braun (1998) validity in quantitative research is defined as "construct validity". The construct is the initial concept, notion, question or hypothesis that determines which data is to be gathered and how it is to be gathered. In this study, a semi-structured interview protocol is prepared as a guidelines for researchers to ask the participant during data gathering. Meanwhile, to ensure the internal validity of this research, data triangulation or the use of multiple data source was carried out using the interview data, reflection data and observation data. According to Johnson & Christensen (2008) triangulation means cross checking information and conclusion through the use of multiple procedures. Corroboration is achieved when all the sources are in agreement

Data analysis

Content analysis was applied in this study. The data from the interview was transcribed resulting in qualitative data in addition to the reflection report submitted by the participants. The participants were assigned pseudo names to provide anonymity and protect their privacy. The data from both the interview and self-reflection reports were read, sifted and indexed by the researchers into possible themes. This coding process was finalized by the researchers when they meet together to discussed the final themes and the main researcher add meaning based on her observation notes of the session

Results

The content analysis resulted in six main themes: (a) improvement of empathy; (b) Improvement of Awareness; (c) increase in patience and tolerance; (d) increase understanding of group leaders communication skills; (e) increase understanding of conflict management skills and; (f) Identification

of potentials and limitations of self as future group counselors. Each theme will be discussed accordingly in the following paragraphs.

Theme 1 : Improved of Empathy

Empathy is one of the important therapeutic factors provided and enhance by the group counseling sessions. Sheila, 52 years old social worker revealed that the counseling sessions helps her to feel the empathy from other participants. She mentioned:

> "As I talked and received empathy from the counselor and group members, I visibly relaxed and did not feel as if the chair is bitting on my back or that I'm being judge by the group members".

Her statement was complimented by another member, Devon who could empathized with the sharing of others in the group as he shared his views,

> "As the session progressed. I took comfort from the other members who are facing similar predicament as me, although magnitude of their problem is not the same, I feel I learn something from their experience".

Meanwhile, a middle aged participant, Jamal, 40 years old, whole was listening most of the time said,

> "As I continued listening to A, I immediately felt a connection and could empathize with his situation since I have a similar issue with my family member".

This theme is further strengthen by the reflection of Jenna, 32 years old human resource executive. She wrote:

> "I can easily relate to the others who are sharing and I tend to observe their facial expression as they do that. What I see in their faces increase my understanding of their problems. I can imagine how hard it is for some of them to cope"

Theme 2 : Improved of awareness

The group sessions seems to have improved the awareness of participants towards different aspects of being a client. Sheila who was very nervous about the group session shared her awareness of how difficult it would be for a client to disclose their issues based on her own experience in the group. She wrote:

> "I realized that the moment when I am to speak, despite having arranged my thoughts in order, the words comes out muddled. Being in verged of a panic attack is how I would describe having to speak in group setting. I'm sure there are others in the group who feel the same way by judging on the slow rate of response when asked to talk."

In the interview, Jenna highlighted her awareness of the body language of the members and how it changes as the session proceeds.

> "Some people may find group counseling daunting, even though in the third session, anxiety still lingers. I saw discomfort among the members especially the ladies. I noticed all of us kept our legs tucked under the chair. However as the session progressed, I feel the change in the air because the environment proved to be supportive and comforting under leadership of the counselor"

Awareness toward the paralinguistic aspects is also experienced by Jamal who said,

> "I realized R is experiencing sadness which was expressed through his tone of voice and recollection of painful memories. I could sense the energy of the group shifting as the other members feel uncomfortable and confused what to do. I wished I have offered support".

Meanwhile, Devon realized that clients may be consumed by their own feeling and lack sensitivity towards others, thus needs proper guidance in counseling session. He reveals his own awareness by through his writing in his journal. He wrote :

> "With insight, I understand now that we are often so wrapped in our thoughts, schedules and agendas that we forget to tune into other people's feelings, needs and values".

Theme 3: Increase patience and tolerance

Interestingly, the study found that the sessions have increased the patience and tolerance level of all participants. This is supported by Sheila in her interview,

> "Each member took turns in sharing and other members respectfully listened to the struggles. Although some are lengthy, everyone seems to realize it was important for the group members to share in a non-threatening atmosphere".

Jamal also felt the same and mentioned in her self reflection report:

> "I also sensed that members became more open and are willing to talk emotional risks in sharing as the session progressed. Everyone listened to each other attentively. There was no shuffling of leg or criss-crossing of arms to signify boredom. A genuine feel of safety and support facilitated this."

Two members, Jenna and Devon, admitted that what happened in the session has increased their level of tolerance towards their love ones with regard of the issue they are experiencing. As Jenna mentioned,

> "After the other members gave me feedback in my relationship with my brother, I try to keep myself from being too demanding of him. I held back from commenting him unnecessarily although it is quite difficult for me since I like to tease him".

In the same light, Devon shared,

> "I understand now that I tend to rebel whenever I feel my father is trying to control my decisions or make decisions for me. The sharing with the group members makes me realized, I am exactly the same as my father. Thus now I try to be more tolerant him and seek his opinion on my choice of study"

Theme 4 : Better understanding of attending and communication skills

This experiential learning aims to teach leadership through example to the participants who may later become leaders of their own group sessions. From the interview, we found that the participants benefited from the experience in several ways. Jenna shared her views regarding the leader's attending skills by stating:

> "The counselor imparted goodwill, genuineness and caring qualities. She showed sincere interest in the welfare of others. She exhibit caring by inviting client to participate and allowing that client to decide how far to go."

The used of attending skill is also acknowledge Jamal in his statement,

> "The leader listen actively and validate the feelings of the members. She also developed a 'supportive persona' by looking in the eye of members while they narrate (share) their stories".

Meanwhile Devon shared his interesting observation of the leader's ways of talking during the session. He said,

> "The counselor made good use of voice which includes tone, pitch, volume and rate of her spoken words. She set the tone by changing her voice pattern according to need of the group to energize and pace the conversation."

The participants also witness the verbal response skills such as questioning, reflecting and paraphrasing which were demonstrated by the leader. Sheila shared, "The skill of questioning was used by the leader to stimulate thoughts and actions by asking about issues pertaining to group member". Jamal added, "When one of the members was upset, all of us did not know how to react. However, the leader reflected on the member's feeling and she seems to be better after that" .

Theme 5: Assist understanding of conflict management skills

The sessions also witnessed some of the regular conflicts in group counseling. It provided the members including the participants some great insight into the skills of conflict management. The participants shared their views on conflict management skills which the leader demonstrated. According to Jenna, "The counselor use supportive and encouraging strategies to help engage quiet and inactive members". Sheila also disclosed that supporting and affirmation skills were used during emotional moment as illustrated by her statement:

> "When one of the male member starts crying, the leader was supportive by telling him "It's ok". Her tone of voice was warm and comforting and she shifted her position to face him. She encouraged and affirmed his positivity by smiling and nodding. She told the group it is normal to feel strong emotions and we should be open about it"

In the task of getting the members to trust each other, Jamal also saw the used of self-disclosure. He mentioned, "Getting trust is a process that requires personal involvement. The counselor handled this issue by allowing her own self disclosure". Meanwhile, Devon was analytic enough to identify the usage of blocking and linking skill during one of the conflicting moments. He said:

> "During M's sharing, Z interrupted by talking about his experience. The leader blocked him by linking his experience to M's then summarizing what she said earlier. By doing this, she manage to summarized, blocked Z and redirect the focus back to M and enables her to continue talking"

Theme 6 : Identification of potentials and limitations of self as group counselors

At the end of the interview, the participants are asked if the experiential learning has spark their interest to become group leaders. Interestingly all four participants in this interview has different views about being future group counselors. Sheila, being an introvert person disclosed that she may not choose to become a group counselor. This is evident in her statement,

> "I think I prefer conducting individual counseling rather than group counseling. I have always been a reserved person. Being in a big group makes me nervous. I don't think I can be effective".

Jamal, despite being more extrovert than Sheila, found that the challenges of group counseling may be too overwhelming for him, this still unsure of his capability to lead one. He said,

> "There's a lot going on in a group counseling. The counselor has to be active and pleasant all the time. There are so many issues. I'm not sure yet whether I will be competent enough as a group counselor in the future".

Jenna on the other hand believes that the experience has provided her a good basis for her to become a group counselor. She shared,

> "If I don't see the skills in practice, I would wonder how the counselor handled all of the interaction in group counseling. It is so challenging. But now I understand some of it, I will practice and get more experience"

Devon, a drug-rehabilitation offers seems to be the most motivated to become future group counselor after the experiential learning sessions. He revealed in his interview,

> "I guess I will enjoy being a group counselor. I can be more relax and be my own self, with addition of the skills of course. Moreover, in the setting where I'm working in, group counseling will be more suitable"

Discussion

This study strengthened the notion that experiential group counseling sessions contribute various benefits for the counselors in training or in this case, para-counselors in training. Through this qualitative study six main themes emerged. The first theme is improved empathy where participants reported to have experience feeling or relatedness to other members and improved in the ability to 'walk in the shoes of others. They also feel empathy as a therapeutic factor during the group session when disclosing their own issues. In other word, they accept and feels the acceptance of others emotionally. The second theme of awareness refers to the awareness gained by the participants towards their own emotions, thinking and behavior as well as the emotions, thinking and behavior of others. They also acquired awareness of body language and para-linguistics of other members. The para-counselors became more sensitive to signals and behaviors.

Referring the third theme, it is good to find that participants reports being more patience and tolerance towards each other in the session and towards significant others in their lives whom they are facing challenges with. The process of group counseling trained the members to be more considerate in managing their social affairs and this will be a great asset in their social life. The session also provides the participants with the insight into group counseling communication and leadership skills. In addition to the lectures in class, the participants had the opportunity to witness the leaders modeling the attending and communication skills during the session, whereby this emerged as the fourth theme. Additionally, participants also had the chance to see conflict resolution in action by the group leader. It may be difficult for trainees to imagine using skills such as blocking and linking without experiencing the actual situation. This experiential learning proof to be more impactful in enhancing communication skills and leadership potentials of the counseling trainees compared to conventional teaching method.

Lastly, the research finding shows that undergoing the group experience resulted in different beliefs in self efficacy of the participants to become future group leaders. İn terms of training and qualification, the para-counselors are not yet qualified to become group leaders after they finished the course. However, this experiential learning provides the first level training towards becoming future group counselors. Trainees who have high group counseling self efficacy may continue to seek further education to become counselors, while those with low group counseling self efficacy may be more comfortable by being para-counselors and assist group leaders instead of being one.

Limitation and conclusion

Similar to earliers studies on perception towards experiential group training of counseling trainee, this qualitative study enhance the understanding of group experience and group leadership among para-counselors in training. However this finding is limited for generalization due to small number of samples. İt is recommended that further study compares the finding across larger number of participant, or different groups conducted by different counselor under the role of participant observer. Additionally, further study can be conducted through a mixed method by using qualitative instrument to gain in depth data and a quantitative assessment to confirms the increase in counseling self efficacy and skills development.

In conclusion, the experiential group counseling has provided useful learning experiences for the para-counselors.The experience of being the clients increased their understanding of what goes within the mind of a client, increase their sensitivity towards self and others and polish their communication and group leadership skills as well. This training prepares them to be better helpers as para-counselors. Based on the findings of this study, it is recommended that this teaching and learning curriculum/ practice should be continued as part of counselor training method.

References

Association for Specialists in Group Work (ASGW, 2000). *Professional standards for the training of group workers*. Alexandria VA: Author.

Corey, G. (2004). *The theory of group counseling*. Sixth Edition. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Flasch, P., Bloom, Z. D., & Holladay, K. (2016). Self-efficacy of counselor trainees in prepracticum: A phenomenological study. *Journal of Counselor Practice*, 7(1), pp. 1-20.

Ieva, K. P., Ohrt, J. H., Swank, J. M., & Young, T. (2009). The impact of experiential groups on master students' counselor and personal development. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(4), 351-368. http://dx.doi.org/10.1080/01933920903219078

Jakubkaitė, B. & Kočiūnas, R.A. (2014) Experiential Groups İn The Training Of Group Counselors And Therapists: A View From Trainees Perspective. *Problems Of Psychology In The 21st Century* 8(1), pp 36-46.

Johnson, R.B. and Christensen, L.B. (2008) *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. 3rd Edition, Sage Publications, Inc., Los Angeles

Kline, W.B. (2003). *Interactive group counseling and therapy*. Upper Saddle River, NY: Merrill/Prentice Hall.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey Bass

Pamukçu, B., & Kağnıcı, D. Y. (2017). Turkish counselor trainees' experiences regarding experiential groups: A qualitative study. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 560-570. doi:10.14687/jhs.v14i1.4225

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Smith, C. K. & Davis-Gage, D. (2008). Experiential group training: Perceptions of graduate students in counselor education programs. *Groupwork, 18*(3), 88-106. http://dx.doi.org10.1921/81142

The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs (CACREP, 2016). 2016 Standards. Retrieved from http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2016/02/2016- Standards-with-Glossary-rev-2.2016.pdf.

Wainer, H., & Braun, H. I. (1988). *Test validity*. Hilldale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). New York, NY: Basic Books.

Understanding The Sources of Strength From The Perspective of Adults in Sandwiched Generation: Promoting Wellness in Higher Education

Norsafatul Aznin A. Razak [a1], Ida Hartina Ahmed Tharbe [b], Rafidah Aga Mohd Jaladin [c],

(a) University of Malaya, Faculty of Education, Department of Educational Psychology & Counselling, Malaysia

(b) University of Malaya, Faculty of Education, Department of Educational Psychology & Counselling, Malaysia

(c) University of Malaya, Faculty of Education, Department of Educational Psychology & Counselling, Malaysia

Abstract

This study seeks to explore the sources of strength among adults in sandwiched generation. In-depth interviews and document analysis were conducted with two adults who are living in sandwich family in the preliminary study. The interviews and document analysis from the acronym of S.A.N.D.W.I.C.H phrase were analyzed to a thematic analysis using qualitative analysis process. The findings suggest that the main sources of strength identified among adults were constituted on three domains of analysis such as the individual, interactional and contextual domain. Furthermore, S.A.N.D.W.I.C.H acronym can be clarified and analyzed to specific thematic such as System and Structure in family, Adaptation, Navigation, Distress management, Wellness, Intrinsic strength, Communication skills, and Healthy relationship. The three domains were found to be inherently linked to each other. Overall, the results of the study can be implemented for the new understanding in promoting proactive interventions aimed at helping adults who are dealing with issues regarding sandwiched generation specifically that lead problems in higher education.

Keywords: Sandwich generation, adults, qualitative study

Introduction

Family strengths involved relationship qualities that contribute to the emotional health and wellness of the family. Families who define themselves as well functioning commonly say they focus to love each other, find life together satisfying, and live in happiness and harmony with each other. While it's hard enough to raise children while one or both parents pursue a career,adding to the complexity is that a growing number of families are caring not only for young children but for aging parents. These so-called "sandwiched generation" families are coping with a challenge has yet to provide an adequate solution in how to manage and afford the long-term care needs of fragile seniors in the extended family.

Theoretically, the dynamics of relationships with family members are essential to the well-being of a lifetime (Merz, Consedine, et al., 2009; Umberson, Pudrovska, et al., 2010). For instance, recent research has also shown the importance of communicating with grandchildren with older adults (Mahne & Huxhold, 2015). Struggling to achieve financial independence, the burdens and responsibilities in adaptation with new phase of sandwich family among teenagers is increasing. Therefore, this is important to understand the teenagers and adults in sandwiched generation.

In addition, Grundi and Henretta (2006) mentioned that changes in the demographic structure of families have important implications for family behaviour as a whole interaction. Fo instance, the increase in the number of generations alive at any one time, and the longer years of shared lives, and increase concomitantly the importance of extended family relationships (Hogan, Eggebeen & Clogg 1993; Bengtson 2001). While this insight has spawned several studies of the relationships between two generations, it also provides a strong rationale for giving attention to the relationships within three or more extant-generation families.

[1] Dr. Norsafatul Aznin A. Razak, University of Malaya, Malaysia, safatul@um.edu.my

Previous studies show that children and parents tend to stay close to each other throughout life. For instance, Thomas, Liu, Umberson (2017), stated that the quality of intergenerational relationships is important to the well-being of both generations (Merz, Schuengel, & Schulze, 2009; Polenick, DePasquale , Eggebeen, Zarit, & Fingerman, 2016). Recent research has also shown the importance of the relationship with grandchildren with older adults (Mahne & Huxhold, 2015). However, this aspect is not given as much attention to contemporary family forms as this sandwiched family.

Due to this gap, future research is important on the basis of promoting future health in considering the complexities of intergenerational family relationships, paying attention to family context, diversity of family structure, relationship quality, and the interdependence of social status in managing intergenerational interactions. generation, providing a source of support to families to reduce the stress and burden of families involved in 'family sandwiches' while also providing overall health and well-being. (Nomaguchi & Milkie, 2003; Pinquart & Soerensen, 2007; Reczek, Thomeer, et al., 2014).

A better understanding of the quality and context of intergenerational relations from the perspective of each family member from time to time can be fruitful through the exploration of both parents and the perceptions of each child. These works can generate important insights, such as the ways in which the interactions and dynamics of intergenerational relationships (simultaneous positive and negative feelings of intergenerational relationships) from the perspective of parents and adult children may affect the well-being of both parties (Fingerman, Pitzer, Lefkowitz, Birditt, & Mroczek, 2008; Gilligan, Suitor, Feld, & Pillemer, 2015).

Methodology

This study was underpinned by a qualitative research design, involving semi-structured interviews with two adults who had experienced in sandwiched for their generation. Interviews were selected as the most appropriate data collection methods as they enabled an in-depth and personal understanding of the strategies involved in achieving and maintaining role balance). The research was conducted according to the principles in qualitative study. Informed written consent was obtained from the participants.

Participants

Individual strength and strategies outcomes experienced by teenagers of the sandwich generation, it was deemed appropriate to collect data from participants of a different gender. Subsequently, the decision was made to focus exclusively on their point of view from their own context. A purposive sampling was chosen as an appropriate approach to allow an in-depth exploration to occur with two teenagers who are involved in sandwich generation. The main study began from the interview towards working women who meet the specific criterion. The selective criterion are (1) Minimum duration of parental care is 6 months, (2) have children in family. The women who met the inclusion and exclusion criteria were invited to participate in the study as they volunteered. This was considered the most appropriate sampling approach to recruit the maximum possible number of working women who were simultaneously providing care to at least one child and a community dwelling parent or parent-in-law. After the potential participants were obtained, the researcher obtained the consent from the participants who have child that study in higher education to take part in interview to gain the information about the experiences from their perspective.

Data Collection

Three series of a semi-structured interview from a preliminary study was aimed at exploring and understanding the individual strength and resources that utilized by teenagers in ‘sandwich’ generation. Demographic details were recorded, including, age, level of education, number of siblings and place of residence.

The participants reviewed a brief outline of the study and provided written informed consent to participate, prior to attend a face-to-face interview with the researcher. Interviews took an average of 60 to 90 minutes. Confidentiality was applied through assigning pseudonyms and removing

identifying information during the transcription process and all documentation were prepared using the pseudonym. The process of data collection will be stopped when the level of saturation is obtained.

Results

Data from interview session will be transcribing and analyzed using Interpretive Phenomenological Analysis (IPA). The statement can be analyzed from S.A.N.D.W.I.C.H acronym. S.A.N.D.W.I.C.H acronym can be clarified and analyzed to specific thematic such as System and Structure in family, Adaptation, Navigation, Distress management, Wellness, Intrinsic strength, Communication skills, and Healthy relationship.

Structure and System in Family

Balancing structure and flexibility enabled the teenagers to meet both essential and desirable role demands in sandwiched generation. Changes in family structure and system allowed the teenagers to focus on essential role demands and created opportunities for them to give attention on more desirable role demands. This was explained with:

> *I felt that my role as children in the family is quit challenging. Before this, I just have to manage for my own task or settle down my siblings matters, but now I have to balance and focus to help my mother to take care of my grandfather …….*
>
> *(SP02/IV1)*
>
> *Balancing the roles, I know it hard and need more effort…* *(SP02/IV1)*
>
> *My family structure now is totally change…its more challenging* *(SP01/IV1)*

Adaptation

Dynamic and dramatic changes in sandwiched generation lead to adaptation from the family members. From the teenagers' point of view, they felt that new member in the family life such as grandparents forcing them to adapt with new experiences. This was illustrated from:

> *When grandma is coming, it's involved some adaption in my family…..Many aspect to change and adapt….* *(SP01/IV1)*
>
> *Before this, I'm not think to much about my family..it happened so sudden...Now I have to make some adjustment….it's quit challenging, but I have to face it.* *(SP01/IV1)*
>
> *I think my strength is my openness to adjust…* *(SP02/1V1)*

Navigation

From the participants experiences, navigation is not about structure, it's about function. When talking about sandwiched families, it is common to make the mistake of focusing on external family goal rather than internal family functioning. In term of functional in sandwich family, delegating the responsibility to other family members refers to the participant's strategy of navigating the family goal in long term period.

> *We have clear family rules. Everyone is trying to fulfilled that requirement…My parents are open to make new path and navigate the rules together….*
> *(SP01/IV1)*
>
> *Its not about only structure, its about function….To make it happened, my family have to delegate the task to all the members in family..It's help us in long term goal.* *(SP01/1V1)*
>
> *Family Functioning is you can share the responsibility among family member to achieve the goal….* *(SP02/IV1)*

Distress management

Expressing the emotion is the important part of participant's living experience. Therefore, they have to release their stress in a good manner.

> *I know sometimes I felt stress and down..but, I have to release it wisely..So, Share my feeling via facebook, blog..*
>
> *(SP01/IV1)*

> *I love to play badminton when I am in bad mood…It was so good..* *(SP02/1V1)*

> *Social media is the medium for me to share my feeling, gain some idea from my friendlist,at least I can manage my distress in a good way..* *(SP01/IV1)*

Wellness

Changes in family structure and system allowed the teenagers to focus on developing wellness It takes sometimes for family members to believe they have become a strong family, but they know this because they have been tested by the significant challenging events that life inevitably bring stress and challenges in family created opportunities for them to give attention on emotional and cognitive wellness. This was illustrated from:

> *This situasian sometimes make me feel sad, angry… It take sometimes for me to control my emotion wisely*
>
> *(SP01/IV01)*

> *I think it's a temporary situation and it will be over soon…Go with the flow and just enjoy the happy moment*
>
> *(SP02/IV01)*

Intrinsic strength

Family strengths are tested by everyday stressors and also by the significant crises that all families face sooner or later. From their perspective, inner strengths are the foundation for growth and positive change. Families become stronger by capitalizing on their strengths. This was revealed from:

> *This is our part to believed on Him.. We are being tested. So, lets Pray and seek for strength from Him….*
>
> *(SP01/IV1)*

> *Spiritual aspect like praying is my strength…Never lost hope to Him…* *(SP01/IV1)*

Communication skill

Functional in sandwich family was manifested by communication skill among parent-child, grandparent-grandchild. Multigenerational in family life cycle help them to cope with communication issues like provocation and discussing some sensitive issues in family. This was illustrated from:

> *Be open with your parents when communicate…Disscuss something without hidden agenda..that is my style..I knew it so affective…*
>
> *(SP01/IV1)*

> *Before this, I just ignore and not very close to my grandmother…So, now I slowly learn how to communicate with him.. Avoid something that hurt my grandmother* *(SP01/IV1)*

Healthy relationship

Sandwich families are about strong relationship and emotion. If family strengths could be reduced to one single quality, it would be the positive emotional connection and sense of belonging with each

other. When this emotional bond is present, the family can endure most any hardship. So, in order to maintain and achieve wellness in daily life, the participants admit the importance of healthy relationship from siblings, family members and friends. This is explained from:

> *I have strong and good relationship with my siblings…we care and support each other no matter what happened..* *(SP01/IV1)*
>
> *My family members are supportive..sense of belonging is high..* *(SP01/IV1)*
>
> *I have good relationship with my friends, they know and aware about my family issues..they help me a lot to be good listener..* *(SP02/IV1)*

The summary of theme and subtheme was illustrated in Table 1.

Table 1: Summary of theme and subtheme

THEME	SUBTHEME	QUOTATİON
STRUCTURE AND SYSTEM	Role changes	*My family structure now is totally change…its more challenging*
ADAPTATION	New member Family life cycle	*When grandma is coming, it's involved some adaption in my family*
NAVIGATION	Family rules	*We have clear family rules. Everyone is trying to fulfilled that requirement*
DISTRESS MANAGEMENT	Social network Recreation	*Share my feeling via facebook, blog..* *I love to play badminton when im in bad mood*
WELLNESS	Emotional wellness Cognitive wellness	*Control my emotion wisely* *I think it's a temporary situation and it will be over soon…*
INTRINSIC STRENGTH	Spiritual	*Pray and seek for strength from Him*
COMMUNICATION	Parent-child Grandparent-grandchild	*Be open with your parents when communicate.* *Avoid something that hurt my grandmother*
HEALTHY RELATIONSHIP	Siblings Family members Friends	*I have strong and good relationship with my siblings* *My family member is supportive* *I have good relationship with my friends*

Discussion

Through the findings of this study, the children and parents tend to remain closely connected to each other across the life course, and it is well-established that the quality of intergenerational relationships is cen-tral to the well-being of both generations (Merz, Schuengel, & Schulze, 2009; Polenick, DePasquale, Eggebeen, Zarit, & Fingerman, 2016). Recent research also points to the importance of relationships with grandchildren for aging adults (Mahne & Huxhold, 2015). The exploration here on the well-being of parents, adult children, and grandparents. Parents, grandparents, and children often provide care for each other at different points in the life course, which can contribute to social support, stress, and social control mechanisms that infuence the health and well-being of each in important ways over the life course (Nomaguchi & Milkie, 2003; Pinquart & Soerensen, 2007; Reczek, Thomeer, et. al., 2014).

From the family structure and system perspective, the theme that emerged is congruent with previous study that family members are linked in important ways through each stage of life, and these relationships are an important source of social connection and social influence for individuals throughout their lives (Umberson, Crosnoe, & Reczek, 2010). Substantial evidence consistently shows that social relationships can profoundly influence well-being across the life course (Umberson &

Montez, 2010). Family connections can provide a greater sense of meaning and purpose as well as social and tangible resources that benefit well-being (Hartwell & Benson, 2007; Kawachi & Berkman, 2001).

Furthermore, social support may provide a resource for coping that dulls the detrimental impact of stressors on well-being (Thoits, 2010), and support may also promote well-being through increased self-esteem, which involves more positive views of oneself (Fukukawa et al., 2000). Those receiving support from their family members may feel a greater sense of self-worth, and this enhanced self-esteem may be a psychological resource, encouraging optimism, positive affect, and better mental health (Symister & Friend, 2003).

Limitation and recommendation

This study is limited to our understanding of the strenghts from Malay adults in sandwiched generation . It is recommended that future research studies collect information

In terns of data collection, this reseach only apply one to one interview. So, future studies should focus on the well-being of parents, children, and grandparents in sandwiched family, who can contribute to social support, stress, and social control mechanisms that influence their health and well-being in important ways in daily life from variety of data collection such as focus group disscussion.

Additionally, in promoting future health in considering the complexities of intergenerational family relationships, future research need to pay attention to family context, diversity of family structure, relationship quality, and the interplay of social status in managing intergenerational interaction towards more participants. Futhermore, data gathered on multiple members within the same family can help researchers better investigate how families infuence well-being in complex ways, including reciprocal infuences between siblings.

Acknowledgement

The research reported here was funded by Faculty of Education Research Grant. We are grateful to the participants for help with the data collection.

References

Fingerman, K. L., Pitzer, L., Lefkowitz, E. S., Birditt, K. S., & Mroczek, D. (2008). Ambivalent relationship qualities between adults and their parents: Implications for the well-being of both parties. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 63,* 362–371.

Fukukawa, Y., Tsuboi, S., Niino, N., Ando, F., Kosugi, S., & Shimokata, H. (2000). Effects of social support and self-esteem on depressive symptoms in Japanese middle-aged and elderly people. *Journal of Epidemiology, 10*, 63–69.

Gilligan, M., Suitor, J. J., & Nam, S. (2015). Maternal differential treatment in later life families and within-family variations in adult sibling closeness. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 70*, 167–177.

Grundy, E., Henretta, J. C; (2006) Between elderly parents and adult children a new look at the intergenerational care provided by the 'sandwich generation'. *Ageing and society, 26*, 707-722

Hartwell, S. W., & Benson, P. R. (2007). *Social integration: A conceptual overview and two case studies.* In W. R. Avison, J. D. McLeod, & B. Pescosolido (Eds.), Mental health, social mirror, 329–353. New York: Springer.

Kawachi, I., & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health-Bulletin of the New York Academy of Medicine, 78,* 458–467.

Mahne, K., & Huxhold, O. (2015). Grandparenthood and subjec-tive well-being: Moderating effects of educational level. The Journals of Gerontology, Series B: *Psychological Sciences and Social Sciences, 70*, 782–792.

Merz, E.-M., Schuengel, C., & Schulze, H.-J. (2009). Intergenerational relations across 4 years: Well-being is affected by quality, not by support exchange. *Gerontologist, 49*, 536–548.

Merz, E.-M., Consedine, N. S., Schulze, H.-J., & Schuengel, C. (2009). Well-being of adult children and ageing parents: Associations with intergenerational support and relationship quality. *Ageing & Society, 29,* 783–802.

Nomaguchi, K. M., & Milkie, M. A. (2003). Costs and rewards of children: The effects of becoming a parent on adults' lives. *Journal of Marriage and Family, 65*, 356–374.

Nomaguchi, K. M., Milkie, M. A., & Bianchi, S. B. (2005). Time strains and psychological well-being: Do dual-earner mothers and fathers differ? *Journal of Family Issues, 26*, 756–792.

Pinquart, M., & Soerensen, S. (2007). Correlates of physical health of informal caregivers: *A meta-analysis. Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 62,* 126–137.

Polenick, C. A., DePasquale, N., Eggebeen, D. J., Zarit, S. H., & Fingerman, K. L. (2016). Relationship quality between older fathers and middle-aged children: Associations with both parties' subjective well-being. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences,*

Reczek, C., Thomeer, M. B., Lodge, A. C., Umberson, D., & Underhill, M. (2014). Diet and exercise in parenthood: A social control perspective. *Journal of Marriage and Family,* 76, 1047–1062.

Symister, P., & Friend, R. (2003). The influence of social sup-port and problematic support on optimism and depres-sion in chronic illness: A prospective study evaluating self-esteem as a mediator. *Health Psychology, 22,* 123–129.

Thoits, P. A. (2010). Stress and health: Major findings and policy implications. *Journal of Health and Social Behavior, 51,* S41–S53.

Thomas, P. A., Liu, H & Umberson, D. (2017). Family relationships and well-being. *Innovation in Aging, 1(3)*, 1–11.

Umberson, D., Crosnoe, R., & Reczek, C. (2010). Social relationships and health behavior across the life course. *Annual Review of Sociology, Vol 36, 36*, 139–157.

Umberson, D., & Montez, J. K. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior, 51*, 54–66.

Umberson, D., Pudrovska, T., & Reczek, C. (2010). Parenthood, childlessness, and well-being: A life course perspective. *Journal of Marriage and Family, 72*, 612–629.

A Comparative Study of Mental Health Literacy Between Public and Private University Students in Malaysia

Rafidah Aga Mohd Jaladin [a1], Ida Hartina Ahmed Tharbe [b], Norsafatul Aznin A. Razak [c], Noh Amit [d],

(a) University of Malaya, Faculty of Education, Department of Educational Psychology & Counselling, Malaysia

(b) University of Malaya, Faculty of Education, Department of Educational Psychology & Counselling, Malaysia

(c) University of Malaya, Faculty of Education, Department of Educational Psychology & Counselling, Malaysia

(d) National University of Malaysia, Faculty of Health Sciences, Health Psychology Program, Malaysia

Abstract

This study compares the general knowledge of mental health literacy between undergraduate students from selected public and private universities in Malaysia. It also examines the significant differences between gender, and art stream and science stream of the undergraduate students on mental health literacy, their help-seeking intention and their stigmatizing attitudes towards people with mental illness. This cross-sectional survey research investigates the construct of mental health literacy among undergraduate students from both public and private universities in Malaysia. A total of 180 undergraduate students completed the Attitudes and Beliefs about Mental Health Problems: Professional and Public Views questionnaires through random sampling. Overall, the results showed that general knowledge of mental health literacy among undergraduate students was low-to-moderate. However, there was no significant difference between art stream and science stream undergraduate students. Help-seeking intention among undergraduate students was reported as high and their stigmatizing attitudes were moderate. The paper also discusses the similarities and differences between results obtained from participants in the public and private universities. Implications of the results are discussed in terms of practice and education dimensions. The findings of this study promotes understanding on mental health literacy among undergraduate students and could potentially assist in developing counselling services and outreach programs.

Keywords: Mental health literacy, mental health counselling, cross-sectional survey, university students.

Introduction

Health literacy has been the focus of research in the health sector but mental health literacy has only been specifically studied by a few researchers. Health literacy provides knowledge to the public on the prevention, diagnosis, and treatment of diseases. People can carry out early intervention when they detect early warning signs of a disease and get proper treatment for major physical diseases. On the contrary, most people were lacking of knowledge on proper prevention measures and management of mental disorders (Choudhry, Mani, Ming, & Khan, 2016). Recent studies continue to demonstrate low levels of mental health literacy associated to multiple social outcomes including decreased use of health services, increased rate of mental illness and early mortality (Kutcher, Wei, & Coniglio, 2016). As a result, treatments are often being delayed, resisted or questioned with suspicion. The general public is also uncertain on how to assist those with mental disorders.

Jorm et al. (1997) observed this phenomenon and tried to draw attention to that area. Therefore, he and his colleagues created the term "mental health literacy" and defined it as "the knowledge and beliefs about mental disorders which aid recognition, management or prevention". Mental health literacy is further divided into six components which are (a) the ability to recognize specific mental disorders or different types of psychological distress, (b) knowledge and beliefs about risk factors and causes, (c) knowledge and beliefs about self-help interventions, (d) knowledge and beliefs about professional help available, (e) attitudes which promote appropriate recognition and help-seeking behaviour, and (f) knowledge of ways to obtain mental health information (Jorm, 2000).

[1] Dr. Rafidah Aga Mohd Jaladin, University of Malaya, Malaysia, rafidah_aga@um.edu.my

Jorm recognised the importance of the ability of an individual to diagnose specific mental disorders in facilitating early treatment. Most people with mental disorder are having insufficient professional knowledge about it during their first attack and therefore unable to identify the early sign of mental disorder. They respond to the disorder according to their own judgement and beliefs about the causes of illness. For example, beliefs in supernatural causes will result in greater use of traditional healers and poorer compliance with medication, resulting in a delay of proper treatment (Jorm, 2000; Jorm, 2012). In most situations, self-help skills are important especially for those who are unwilling to seek professional help during mental attack. Generally, the public rate professional help negatively. Most of them prefer 'natural' remedies to professional help. This will often lead to resistance to seek medical help and lack of compliance with any medication recommended. Knowledge on how to seek proper mental health information is important for an individual to learn where to get help as well as how to do self-help intervention towards specific mental disorder. Sometimes, self-help strategies can be used under the guidance of healthcare professionals for better control of mental disorders (Jorm, 2000; Jorm, 2012).

Furthermore, public attitude can affect the treatment of mental disorders. Social support from family and friends is regarded as important in improving mental health conditions. However, if the person who suffers mental disorders is surrounded by friends and relatives that are having prejudice or reluctant to discuss about mental disorders, he or she will be unable to seek treatment for specific mental disorders (Jorm, 2000; Jorm, 2012). Although, at times the community accepts people with mental disorders, they may still hold stereotypical beliefs and attitudes. A Saudi research reported stigmatizing attitudes toward individuals with mental illness and professional help-seeking (Andrew et al., 2019). Further research has also revealed that the community have prejudice against individuals with mental illness (Kenny, Bizumic, & Griffiths, 2018). These attitudes are harmful as it prevents individuals from seeking professional help. Supportive family and friends can help people with mental disorders to better cope with their illness.

The intent of this study was also to compare the awareness on mental health literacy between public and private university students. The researchers hope this comparison can generate some tips for the public to learn the self-help skills on early symptoms of mental disorders, as well as being supportive to those who suffer from mental disorders.

Mental health literacy is knowledge and beliefs about mental disorders which help an individual to recognise, manage or prevent from mental disorders. Because of high prevalence of mental disorders over human's lifetime, it has been argued that everyone has the possibility of developing one of these disorders themselves or getting in contact with someone who has mental disorder. Early awareness on this potential can help us cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community (World Health Organization, 2014). Previous researches related to mental health literacy focused on five perspectives: individual's ability to recognize disorders in order to facilitate help seeking; knowledge of professional help and treatments available; knowledge of effective self-help strategies; knowledge and skills to give first aid; and support to others and knowledge of how to prevent mental disorders (Loureiro et al., 2013).

According to previous studies, mental health literacy level is associated with a higher level of depression symptoms (Lam, 2014). Severe depression will also lead to complete suicide (Andrew, 2014). The suicide rate in Malaysia is about 1.3 for every 100,000 people from 2007 to 2010, without including the unreported suicide cases (Sipalan, 2013). Additionally, a Vietnamese study showed similar results in which majority of undergraduate students lacked mental health literacy (Thai & Nguyen, 2018). This situation shows the importance of this research that examines the mental health literacy among Malaysians. In particular, this study focused on young adults who are university undergraduates because they were in the transition state from adolescence to adulthood. They were also facing many challenges in life as they started to live independently, earn academic qualification, and build up their social status. As such, it is important to investigate their mental health literacy, which becomes the aim of this study.

In view of the Malaysian education system, they are more academic-based and emphasize less on mental health literacy. Students can only gain very little knowledge on mental health in some of the subjects. The Malaysian education system consists of two major academic streams: art stream and

science stream. Science stream students have higher opportunity exposed to courses that promote information on mental health literacy, such as Biology. Thus, science stream undergraduates will present better mental health literacy than art stream students.

According to a Malaysian research, the outcome expectation of an individual influenced his willingness to seek counselling (Chan, Yeoh, & Migin, 2016; Ibrahim & Ahmad, 2013). Thus, help-seeking intention among Malaysians is also important for this study since it may influence the readiness of Malaysians to gain help in mental health aspect. Malaysians were found to have negative counselling attitudes which hindered their willingness in seeking help from counsellor (Ibrahim et al., 2019). In accordance with this, the undergraduates' help-seeking intention may be low.

This research attempts to compare the mental health literacy between public university students and private university undergraduates in Malaysia. Specifically, the study aimed:

a. To determine the undergraduate student's ability to recognize the mental disorder.
b. To determine the undergraduate student's knowledge and beliefs about various people who could help to overcome the mental disorder issue.
c. To determine the undergraduate student's knowledge and beliefs towards a range of possible treatment.
d. To determine the undergraduate student's beliefs associated with stigma and discrimination.
e. To compare their mental health literacy with (a) gender, (b) academic stream.

Methodology

A cross-sectional survey study was carried out using self-report questionnaire through social media to examine the mental health literacy among undergraduate students in selected universities in Malaysia (University of Malaya and 2 private universities, Monash University and Brickfield Asia College, Kuala Lumpur). These universities were randomly selected as research sites as these are prestigious universities in Malaysia.

Participants

A total of 180 undergraduate students from three selected universities participated in this study. The sample included 77 males (42.78%) and 103 females (57.22%). The age range of the participants was 18 to 39 with a mean of age 22.46 (SD=1.23). Table 1 presents the frequencies and percentages for participants' demographic variables.

Table 1. Frequencies and Percentages of Responses to Demographic Variables

Descriptive Variable	Frequency	Percentage (%)
Gender		
Male	77	42.78
Female	103	57.22
Ethnicity		
Malay	9	5.00
Chinese	153	85.00
Indian	10	5.55
Others	8	4.44
Course		
Art Stream	88	48.89
ScienceStream	92	51.11
Years of Study		
First Year	35	19.44
Second Year	27	15.00
Third Year	63	35.00
Final Year	55	30.56

Note: n=180

Instruments

Mental health literacy was assessed using questions adopted from the 2011 Australia National Survey of Mental Health Literacy and Stigma. This self-completion version of questionnaire was designed by Jorm et al. (1997) in accordance to his mental health literacy framework. The questionnaire had been further revised and adapted to the Malaysian context. The questionnaire comprised two parts: a demographic information section and a section evaluating the participant's knowledge and beliefs towards mental health problems.
The second section was further subdivided into 6 questions. Question 1 was to examine the ability of participants in recognition of the mental health disorder which related to the situation given. A depression vignette with the associated questions was used. The name of the person in the case was modified to reflect Malay name, Amirul instead of addressing as John. Question 2 and 3 were about the help-seeking beliefs and intentions. Question 4 was about first aid intentions and beliefs. Question 5 and 6 were to examine the participants' beliefs about outcomes, causes and prevention. Question 7, 8, 9 and 10 were to investigate the stigmatising attitudes of participants toward those with mental health illness. Question 11 was to determine the possible hidden symptom of participant in facing mental disorders as the scenario which had been proposed whereas the last question was about the opinion from the participants. A cover letter was attached to the survey questionnaire to explain the purpose of the study, its relevance and obtain the participans' consent to participate in this study.

Data collection procedures

The link of the google questionnaire was shared to undergraduate students from three universities via social media. Undergraduate students were requested to fill in the questionnaires voluntarily. The result of the study had been assigned with numerical values and transferred to Microsoft Excel 2013 and SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for data analysis.

Data analysis procedure

Analysis of the questionnaire had been done by using Microsoft Excel 2013 and SPSS version 22 (SPSS, 2013). The frequencies and percentages of nominal variables such as gender, race/ethnicity, and years of study of the participants were calculated. After which, the analysis of the questionnaire had been calculated using frequencies and percentages. The general knowledge of mental health literacy among art stream students and science stream students had been compared in SPSS, using t-test.

Results

The findings are divided into several parts, which are the recognition of mental disorder, knowledge and beliefs about various people who could help to overcome the mental disorders, knowledge and beliefs towards a range of possible treatments, and beliefs associated with stigma and discrimination.

Recognition of Mental Disorder

The ability of undergraduate students in recognising the mental illness was calculated. There were 63 participants (35.00%) successfully recognised the vignette which presented as depression, followed by medical diagnosis such as stress, insomnia and Anorexia Nervosa (63, 35.00%), non-medical diagnosis such as family problem, love problem, sick and 'emo' (40, 22.22%) and unsure (14, 7.78%). Table 2 summarizes the ability of participants in recognising specific mental illness.

Table 2. Frequencies Data about General Knowledge of Mental Health among Undergraduate Students

Diagnosis	Frequency	Percentage (%)
Depression/Major Depressive Disorder	63	35.00
Medical Diagnosis	63	35.00
Non-medical Diagnosis	40	22.22
Not sure	14	7.78

Knowledge and Beliefs about Various People Who Could Help

General help-seeking intention among undergraduate students was calculated by using frequencies data. Table 3 presents the results of the study. Health professionals which are considered as helpful were counsellor (72.8%), followed by psychologist (64.2%) and psychiatrist (51.9%). Informal supportive systems chosen by participants were help from their close family (69.1%) and help from some close friends (63.0%).

Knowledge and Beliefs towards a Range of Possible Treatments

Respondents were given a list of pharmacological treatments to rate as helpful or harmful. Results in Table 3 revealed that the medicine which was rated as most helpful was antidepressants (33.3%), followed by vitamins and minerals, tonics or herbal medicines (30.5%). In contrary, the option which rated as most harmful was tries to deal his problems by his own (39.5%). The most harmful medicine rated by participants were antibiotics (34.6%), followed by sedatives/hypnotics (28.4%), analgesics and antipsychotics (27.2%).

Table 3. Percentage of Respondent Endorsing Potential Types of Help from Other Resources

	Helpful	Harmful	Neither, depends or don't know
People who could possibly help			
A typical GP or doctor	25.6	8.5	65.9
A typical chemist (pharmacist)	6.2	12.3	81.5
A counsellor	72.8	7.4	19.8
A social worker	32.1	8.6	59.3
Telephone counselling service e.g. Lifeline	44.4	12.3	43.4
A psychiatrist	51.9	8.6	39.5
A psychologist	64.2	7.4	28.4
Help from his close family	69.1	7.4	23.5
Help from some close friends	63.0	9.9	27.1
A naturopath or herbalist	13.6	12.3	74.1
The clergy, a minister or a priest	21.0	14.8	64.2
Amirul tries to deal with his problems on his own	13.6	39.5	46.9
Medicines			
Vitamins and minerals, tonics or herbal medicines	30.5	6.1	63.4
Analgesics	4.9	27.2	67.9
Antidepressants	33.3	21.0	45.7
Antibiotics	4.9	34.6	60.5
Sedatives/hypnotics	7.4	28.4	64.2
Antipsychotics	7.4	27.2	65.4
Tranquilisers such as Valium	7.4	24.7	67.9

Beliefs Associated with Stigma and Discrimination

The result of question 10 is presented in the Table 4. The result showed that most of the participants are willing to accept the person suffering from depression, which was presented in the case vignette, in their social lives. However, they were not quite willing to accept him as a family member ("have Amirul married into your family") because only 22.0% of respondents willing to accept Amirul into their family, whereas 53.6% of the respondents are unwilling to do so and 22.0% of the respondents remained unsure.

Table 4. Behavior of Participants Towards Character in the Vignette

	Definitely Willing	Probably Willing	Probably unwilling	Definitely Unwilling	Don't Know
Behaviour					
Move next door to Amirul	11	35.4	20.7	9.8	20.7
Spend an evening socialising with Amirul	26.8	56.1	11	1.2	2.4
Make friends with Amirul	36.6	53.7	6.1	0.0	1.2
Have Amirul start working closely with you on a job	12.2	48.8	19.5	4.9	12.2
Have Amirul marry into your family	6.1	15.9	26.8	26.8	22

Comparison of the mental health literacy with academic stream and gender

The recognition level among art stream undergraduate students (42.50%) and science stream undergraduate students (57.50%) was compared in this study by using t-test. The result showed that there was no significant difference in the scores for art steam students (M=1.7059, SD=0.4625) and science stream students (M=1.6087, SD=0.49344); t (0.894) =78, p=0.374. Table 5 summarizes the t-test results. However, there were significant differences in the mental health literacy between male and female students. For males, 17.0% of them managed to correctly identify the vignette as depression meanwhile 14.0% of them failed to do so. The majority of the females was able to identify and correctly labelled the depression vignette, which were 47.0% of them whereas 22.0% of them were unable to recognize the mental disorder. From here, we may conclude that female undergraduate students have a better recognition of mental disorders compared to males.

Table 5. Comparison among Art Stream and Science Stream Undergraduate Students on Recognising Specific Disorder

	Course			
	Art Stream	Science Stream	*T*	*df*
Diagnosis	1.7059	1.6087	0.894	78
	(0.46250)	(0.49344)	0.903	73.654

Discussion

Hypothesis 1: Mental health literacy among undergraduate students is low

Through the findings from this study, it shows that only 35% of the participants successfully recognised the specific disorder which provided in the vignette. This is congruent with the previous studies which presented that public, especially young people had deficient knowledge in mental health literacy (Asyanti & Karyani, 2018; Lam, 2014; Loureiro et al., 2013; Skre et al., 2013). In view of the mental health literacy among undergraduate students is low, future interventions need to be taken to improve the mental health literacy among undergraduate students.

As a part of mental health professionals, counsellors could play their role in planning programmes like mental health awareness campaign and talks that promote mental health in order to facilitate mental health literacy among undergraduate students. Besides that, publication of newsletters and bulletin is another way to raise undergraduate students' awareness on mental disorder. New updates on statistics and research regarding mental disorders can be published for undergraduate students so that they can have better insight on mental health literacy. All the interventions listed above can help to increase the mental health literacy and promote mental health among undergraduate students.

Hypothesis 2: Science stream students will have better mental health literacy than art stream students

Malaysian education system can be divided into two main streams which are art stream and science stream. Art stream students study art and language courses, whereas the science stream includes core science subjects such as Biology, Chemistry and Physics. Thus, it was assumed that science stream students have higher levels of mental health literacy than art stream students. However, the result of the study does not support this hypothesis. Perhaps it was because most of the science stream students do not gain sufficient information and practical knowledge on mental health literacy in their studies. Mental health education does not have a specific topic in all the major courses offered in their studies, other than the mental health care subject. However, students are also not taking subjects related to mental health as major or minor courses unless they are interested in it. Since their field of study is not related to mental health, they would not acquire well in mental health literacy.

Another factor that might affect the research outcome is the overall awareness on mental health literacy of the participants. A previous study, which was done in Malaysia, also showed that the general knowledge of mental health literacy among Chinese was moderate (Loo & Furnham, 2012). As majority of the sample for this study are Chinese, the possibility for them to know more about mental health literacy is quite high.

The outcome of this study shows that there was no significant difference on the mental health literacy scores between art and science stream students. This allows mental health professionals to apply the same programs or modules to promote mental health literacy in both courses.

Hypothesis 3: Help-seeking intentions among undergraduates were low

According to the result of this study , the general help-seeking behaviour among undergraduate students in the university is satisfactory. Previous studies suggested that young adults had low help-seeking intention (Rowe et al., 2014). Whereas, another study by Suka, Yamauchi and Sugimori (2016), revealed that individuals are more likely to seek professional help for physical problems (e.g. diziness) when compared to psychological problems (e.g. depression, irritability and insomnia). This was because they have low mental health literacy and high stigma associated with mental illness.

The present study shows that help-seeking intention of undergraduate students is high. In accordance with this, counselling organisations should play their role in providing more information about help-seeking resources. This can help undergraduate students to have better knowledge on where to seek appropriate help according to their needs and who would be the right professional to seek mental health help.

Hypothesis 4: Undergraduate students hold stigma towards those with mental illness

Previous studies showed that most people hold false beliefs and stigmatising attitudes towards those with mental illness (Kermode et al., 2009; Vijayalakshmi et al., 2013). The result of this study partially supports the previous researches in which some stigmatising attitudes were held by the participants especially among individuals suffering from conditions such as depression, bipolar and schizophrenia.

It is absolutely crucial to eradicate stigma as it promotes labelling, rejection, bullying and social exclusion of those diagnosed with mental illness especially in employment (Hanafiah & Bortel, 2015). The implications of stigma include individuals being trapped in a vicious cycle of discrimination and other negative circumstances. Therefore, there is a pressing need to raise awareness about mental health for the benefit of the society as a whole.

Limitations

There are several limitations in this study which need to be addressed. First and foremost, majority of the respondents in this study are Chinese (90.00%). Therefore, this may not represent all

undergraduate students in public universities. In addition, the sample size is small and is only taken from three universities. Hence, the findings cannot be generalized to all Malaysian undergraduates.

Moreover, the reliability and validity of the questionnaire used in this study were not conducted. It is an Australian survey which was used in the 2011 National Survey of Mental Health Literacy and Stigma. Although some justification had been done on it, there is no pilot test done towards the questionnaire. Therefore, the suitability for the application of questionnaire in Malaysian context remains unclear. Lastly, this study is a self-report study, thus, it brings about issues of social desirability bias.

Recommendations and implications

In future, researchers should include more participants from different cultures and races such as Indians, Malays, Ibans, Kadazans, and others as Malaysia is a multicultural country. This would provide a better view on the general knowledge of mental health literacy among undergraduate students as well as Malaysians.

Furthermore, a pilot test should be done on the questionnaire in order to investigate the reliability and validity in applying the questionnaire in a Malaysian context. This will help the researchers obtain more reliable results in future when examining mental health literacy among Malaysians.

Conclusion

This study examined the level of mental health literacy among undergraduate students in three selected universities in Malaysia. A total of 180 undergraduate students who were from University of Malaya, Monash University and Brickfield Asia College, Kuala Lumpur participated in this study. A self-completed questionnaire which was adapted from 2011 Australia National Survey of Mental Health Literacy and Stigma was distributed to the participants through social media. The result of the study revealed that more than half of the participants able to recognize the depression vignette. They gave positive ratings towards the help from mental health professionals, list of non-pharmacological treatments and demonstrate less discrimination and stigma towards people with mental disorders. The result of the study proved that undergraduate students have low levels mental health literacy. The courses which they enrolled in do not have significant impact for them to gain knowledge in mental health literacy. Findings from this study also shows that general help seeking intention among undergraduate students is high. Most of them will prefer mental health professionals when they are facing mental health problems. Lastly, stigmatising attitudes among undergraduate students show moderate results from this study. In short, the study highlighted the need for more mental health awareness campaigns and talks to be conducted in the university settings.

References

Abolfotouh, M. A., Almutairi, A. F., Almutairi, Z., Salam, M., Alhashem, A., Adlan, A. A., & Modayfer, O. (2019). Attitudes toward mental illness, mentally ill persons, and help-seeking among the Saudi public and sociodemographic correlates. *Psychology Research and Behavior Management*, *12*, 45-54.

Asyanti, S., & Karyani, U. (2018, February). Mental Health Literacy Among Youth in Surakarta. In *3rd ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2017)*. Atlantis Press.

Chan, B., Y. F., Yeoh, S. F., & Migin, M. W. (2016). Counselling services utilisation in a Malaysia private university. *International Education Studies*, *9*(3), 53-61.

Choudhry, F. R., Mani, V., Ming, L. C., & Khan, T. M. (2016). Beliefs and perception about mental health issues: A meta-synthesis. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *12*, 2807–2818.

Hanafiah, A. N., & Bortel, T. V. (2015). A qualitative exploration of the perspectives of mental health professionals on stigma and discrimination of mental illness in Malaysia. *International Journal of Mental Health Systems*, *9*(1), 1-12.

Hassan, M. F., Hassan, N. M., Kassim, E. S., & Hamzah, M. I. (2018). Issues and challenges of mental health in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *8*(12), 1685-1696.

Ibrahim, N., Amit, N., Shahar, S., Wee, L. H., Ismail, R., Khairuddin, R., … Safien, A. M. (2019). Do depression literacy, mental illness beliefs and stigma influence mental health help-seeking attitude? A cross-sectional study of secondary school and university students from B40 households in Malaysia. *BMC Public Health*, *19*(Suppl 4), 1-8.

Ibrahim, R., & Ahmad, J. (2013). The influence of outcome expectations and willingness to seek counseling among students. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/c9c1/9a8a46644bc53cf02e537a1286bc8ffbdb45.pdf

Jorm, A. F. (2000). Mental health literacy: Public knowledge and beliefs about mental disorders. *British Journal of Psychiatry, 177*, 396-401.

Jorm, A. F. (2012). Mental health literacy: Empowering the community to take action for better mental health. *American Psychologist, 67*(3), 231-243.

Jorm, A., Korten, A., Jacomb, P., Christensen, H., Rodgers, B., & Pollitt, P. (1997). Mental health literacy: A survey of the public's ability to recognize mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical Journal of Australia, 166*(4), 182-186.

Kenny, A., Bizumic, B., & Griffiths, K. M. (2018). The prejudice towards people with mental illness (PPMI) scale: Structure and validity. *BMC Psychiatry*, *18*(1), 1-13.

Kermode, M., Bowen, K., Arole, S., Pathare, S., & Jorm, A. F. (2009). Attitudes to people with mental disorders: A mental health literacy survey in a rural area of Maharashtra, India. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *44*(12), 1087-1096.

Kutcher, S., Wei, Y., & Coniglio, C. (2016). Mental health literacy: Past, present, and future. *Canadian Journal of Psychiatry, 61*(3), 154-158.

Lam, L. T. (2014). Mental health literacy and mental health status in adolescents: A population-based survey. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *8*(1), 1-8.

Loo, P. W., & Furnham, A. (2012). Public knowledge and beliefs about depression among urban and rural chinese in Malaysia. *Asian Journal of Psychiatry, 5*, 236-245.

Loureiro, L. M., Jorm, A. F., Mendes, A. C., Santos, J. C., Ferreira, R. O., & Pedreiro, A. T. (2013). Mental health literacy about depression: A survey of portuguese youth. *BMC Psychiatry, 13*(129), 1-8.

Rowe, S. L., French, R. S., Henderson, C., Ougrin, D., Slade, M., & Moran, P. (2014). Help-seeking behaviour and adolescent self-harm: A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *48*(12), 1083-1095.

Sipalan, J. (29 May 2013). Suicide rate on the rise in Malaysia, *The Star*. Retrieved from http://www.thestar.com.my/News/Nation/2012/06/05/Suicide-rate-on-the-rise-in-Malaysia/

Skre, I., Friborg, O., Breivik, C., Johnsen, L. I., Arnesen, Y., & Wang, C. E. A. (2013). A school intervention for mental health literacy in adolescents: Effects of a non-randomized cluster controlled trial. *BMC Public Health*, *13*(1), 1-15.

Suka, M., Yamauchi, T., & Sugimori, H. (2016). Help-seeking intentions for early signs of mental illness and their associated factors: Comparison across four kinds of health problems. *BMC Public Health*, *16*(1), 1-13.

Thai, Q. C. N., & Nguyen, T. H. (2018). Mental health literacy: Knowledge of depression among undergraduate students in Hanoi, Vietnam. *International Journal of Mental Health Systems*, *12*(19), 1-8.

Vijayalakshmi, P., Reddy, D., Math, S. B., & Thimmaiah, R. (2013). Attitudes of undergraduates towards mental illness: A comparison between nursing and business management students in India. *South African Journal of Psychiatry*, *19*(3), 66-74.

World Health Organization. (2014). Mental health: A state of well-being. Retrieved from http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

Üniversite Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Tutum ve Beklentilerinin İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü

(The Predictive Role of University Students' Future Attitudes and Expectations on Well-Being)

Çınar KAYA[1], Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD

Öz

Bireylerin geleceğe ilişkin tutum ve beklentileri ruh sağlığı ve iyi oluş açısından büyük öneme sahiptir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin geleceğe ilişkin tutumlarının ve beklentilerinin iyi oluş düzeyleri ile ilişkisi ve olumlu, kaygılı ve planlı gelecek tutumlarından hangilerinin iyi oluşu en yüksek düzeyde yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu yaş ortalamaları 20,10 (σ = 1,42) olan 278 (% 73'ü kadın) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında bir kişisel bilgi formu, PERMA İyi Oluş Ölçeği, On-Maddeli Kişilik Ölçeği, Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği ve Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sorularını cevaplamak üzere verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Kısmi korelasyon ve Aşamalı Doğrusal Regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada Büyük Beşli Kişilik özellikleri Kısmi Korelasyonda kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Korelasyon analizlerinde iyi oluş skorları ile kaygılı gelecek tutumunun negatif yönde (r = -.47), olumlu gelecek beklentisinin (r = .60) ve planlı gelecek tutumunun (r = .44) pozitif yönde ilişkili olduğu, kişilik özelliklerinin kontrol edildiği kısmi korelasyon analizi sonuçlarına göre ise iyi oluş oluş skorları ile olumlu gelecek beklentisi, planlı gelecek tutumu ve kaygılı gelecek tutumu arasındaki korelasyon katsayılarının sırasıyla .47, .35 ve -31 olarak bulunmuştur. Aşamalı Regresyon Analizi sonuçlarına göre olumlu gelecek beklentisinin iyi oluş skorlarını yordadığı modelde en yüksek varyansın (R^2 = .36) açıklandığı görülmüştür. Planlı ve kaygılı tutumların sırasıyla eklendiği modellerde ilk modele ek olarak açıklanan varyansların (sırasıyla ΔR^2= .03 ve ΔR^2= .02) düşük düzeylerde olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları geleceğe ilişkin tutum ve beklentilerin kişilik özelliklerinden bağımsız olarak iyi oluş ile ilişkili olduğuna ve eğitim ve psikolojik danışma alanlarında olumlu tutumların geliştirilmesinin diğer tutumlara müdahale edilmesine göre daha önemli olabileceğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Geleceğe yönelik tutumlar, iyi oluş, kişilik özellikleri, aşamalı regresyon

Abstract

The attitudes and expectations of individuals about the future are of great importance in terms of mental health and well-being. This study aimed to investigate the relationship between future attitudes and well-being levels of university students. At the same time, which of the positive, anxious and planful future attitudes predicted well-being at the highest level was examined. The study group consisted of 278 (73% female) university students with a mean age of 20.10 (σ = 1.42). A personal information form, PERMA Profiler, Ten-Item Personality Scale, Attitudes Towards the Future Scale and Positive Future Expectations Scale were used as measures. Pearson Product-Moment Correlation, Partial Correlations, and Stepwise Linear Regression analyses were used to answer the research questions. The Big Five personality traits were used as the control variables in partial correlation. Correlation analyses showed that well-being scores and anxious future attitudes were negatively (r = -.47) whereas, positive future expectations (r = .60) and planful future attitude (r = .44) were positively related to well-being. According to the results of the partial correlation analysis in which personality traits were controlled, the correlation coefficients between well-being scores and positive future expectations, planful future attitude, and anxious future attitude were found as

[1] Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, E-posta: ckaya@bartin.edu.tr

.47, .35 and -31, respectively. According to the results of the stepwise regression analysis, it was observed that the variance was explained at the highest rate (R^2 = .36) in the model where positive future expectations predicted well-being scores. In the models in which planful and anxious attitudes were added respectively, the additional variances (ΔR^2= .03 and ΔR^2= .02) explained in addition to the first model were found to be in low levels. The results of the study indicate that future attitudes and expectations are related to well-being independent of personality traits and the development of positive attitudes in the fields of education and psychological counseling may be more important than intervening in other attitudes.

Keywords: Attitudes towards the future, well-being, personality traits, stepwise regression

Giriş

Bireylerin geleceğe ilişkin tutum ve beklentileri ruh sağlığı ve iyi oluş açısından büyük öneme sahiptir. Psikoloji alanında genel olarak ve özellikle psikolojik yardım alanlarında geleceğe ilişkin bilişsel ve davranışsal süreçlere merkezi önem atfedilmiştir. Örneğin Beck'in depresyon görüşü bireylerin kendilerine, diğer insanlara ve geleceğe ilişkin işlevsiz düşünceleri ya da otomatik düşünceler etrafında şekillenmiştir (Allen, 2003). Pozitif Psikoloji yaklaşımının da gelişmesiyle umut (Snyder, 2002), öğrenilmiş iyimserlik (Seligman, 2006), öz-yeterlik, benlik saygısı gibi kavramlar ile ilişkili literatür gelişde bireylerin gelecek performansları ve geleceğe yönelik beklentilerini merkezi konuma alan kuramsal çerçevelerdir. Bunlardan Seligman'ın öğrenilmiş iyimserlik kuramı, araştırmacının daha önceki depresyonun etiyolojisine ilişkin ortaya koyduğu hayvan modelleri üzerinde yürüttüğü öğrenilmiş çaresizlik çalışmalarına dayalı olarak geliştirdiği bir çerçeve olarak öne çıkmaktadır (Seligman, 2006).

İlgili alan yazındaki kuramsal zemin kadar, yapılan araştırmaların sonuçları da geleceğe yönelik beklenti ve tutumların işlevsellik ve iyi oluş açısından potansiyel önemini vurgulamaktadır. Ergenlerde olumlu gelecek yönelimleri daha yüksek başarı düzeyleri ve daha düşük algılanan stres ile ilişkili olarak bulunmuştur (Andretta, Worrel, Merro, 2014). Eryılmaz ise ergenlerde olumlu gelecek beklentisinin öznel iyi oluş skorları ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır (2011). Kaya, Bodur ve Yalnız ise (2014) katılımcıların geleceğe yönelik tutumlarının öznel iyi oluş ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Bildiğimiz kadarıyla daha önceki araştırmalarda gelecek yönelimlerinin ya da geleceğe yönelik tutumların iyi oluşa etkisi kişilik özelliklerinin etkileri kontrol edilerek incelenmemiştir.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin gelecek yönelimlerinin iyi oluş düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada alan yazındaki geniş karmaşık benlik süreçlerine ilişkin çerçeveler yerine geleceğe yönelik üç temel yönelim ele alınmaktadır. Bu yolla geleceğe ilişkin yönelimlerin hangisinin iyi oluş açısından göreceli öneme sahip olduğunun daha kolay incelenebileceği öngörülmektedir. Olumlu, kaygılı ve planlı gelecek yönelimlerinin iyi oluş ile ilişkisi incelenirken bu yönelimlerin hangisinin en büyük etkiye sahip olduğu sorgulanmıştır. Araştırmada Büyük Beşli Kişilik Özelliklerinin etkileri kontrol edilmiştir. Araştırma bulgularının farklı geleceğe yönelik tutum ve yönelimlerin işlevselliğe etkilerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu yaş ortalamaları 20,10 (σ = 1,42) olan 278 (% 73'ü kadın) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	*Frekans*	*Yüzde*
Cinsiyet		
Erkek	75	27,0
Kadın	203	73,0
Yaş		
18	8	2,9
19	91	32,7
20	99	35,6
21	40	14,4
22 ve Üzeri	31	11,3
Belirtmeyen	9	3.2
Algılanan Gelir Düzeyi		
Alt	7	2,5
Orta-Alt	55	19,8
Orta	194	69,8
Orta-Üst	19	6,8
Üst	1	,4
Belirtmeyen	2	,7
Genel Not Ortalaması Düzeyi		
0.00-1.00 arası	4	1,4
1.00-2.00 arası	40	14,4
2.00-3.00 arası	153	55,0
3.00-4.00 arası	78	28,1
Belirtmeyen	3	1,1
Toplam	278	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi toplama amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan bir kişisel bilgi formu, PERMA İyi Oluş Ölçeği, On-Maddeli Kişilik Ölçeği, Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği ve Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır.

PERMA Çok Boyutlu İyi Oluş Ölçeği. İyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan bu ölçek Butler ve Kern (2016) tarafından geliştirilmiş; Türkçeye uyarlaması ise Demirci, Ekşi, Dinçer, ve Kardaş, tarafından yapılmıştır (2017). PERMA ölçeği 11'li derecelemelerin ifadeleri soruya göre değişen (0: Hiç-10: Tamamen; 0:Çok Kötü – 10: Mükemmel ve 0: Hiçbir zaman - 10: Her zaman) 23 maddeden oluşmakta ise de 8 madde olumsuz duygular, yalnızlık ve sağlık ile ilişkili dolgu maddeleri olduğu için iyi oluş skorları 15 madde ile hesaplanmaktadır. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısının .81 olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada ise bu değer .83 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyonları ise .91 olarak hesaplanmıştır (Demirci ve diğerleri, 2017). "Genel olarak, ne ölçüde amaçlı ve anlamlı bir hayat sürdürmektesiniz?"; "Genel olarak, ne ölçüde olaylara karşı heyecanlı ve ilgili hissedersiniz?" gibi maddeler içermektedir.

Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği. Güler (2004) tarafından geliştirilen ve 15 maddeden oluşan bu ölçek geleceğe yönelik tutum ve yönelimleri ölçmeyi amaçlamaktadır. Faktör analizlerinde, gelecek zaman tutumlarının olumlu, kaygılı ve planlı yönelimler olarak üç boyutta gruplandırılmıştır. Olumlu, kaygılı ve planlı yönelimler için iç tutarlık güvenirlik puanları sırasıyla .80, .81 ve .79, test-tekrar test güvenirlik puanları ise .76, .71 ve .78 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada planlı ve kaygılı yönelim alt ölçekleri kullanılmıştır. iç tutarlık güvenirlik katsayıları mevcut çalışmada kaygılı alt ölçeği için .78; planlı yönelim için .66 olarak bulunmuştur. Ölçek "Geleceğe dair planlar yaparım", "Hayatın bana ne getireceğini bilmemek beni huzursuz ediyor." gibi maddeler içermektedir. Öz-bildirime dayalı olarak 5'li Likert dereceleme ile (1: Hiç katılmıyorum - 5: Tamamen Katılıyorum) cevaplanmaktadır.

Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği. Olumlu gelecek yönelimini ölçmek için kullanılan bu ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. E.O. İmamoğlu tarafından geliştirilen (İmamoğlu, S, 2005) bu ölçek 5

maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayılarının çeşitli çalışmalarda .93 (Güler, 2004), .92 (İmamoğlu, S., 2005) gibi yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. "Eninde sonunda hedeflerime ulaşacağıma inanıyorum." ve "Gelecekte yapmak istediklerimi gerçekleştirebilmek konusunda iyimserim." gibi maddelerden oluşmaktadır. Öz-bildirime dayalı olarak 5'li Likert dereceleme ile (1: Hiç katılmıyorum - 5: Tamamen Katılıyorum) cevaplanmaktadır.

On-Maddeli Kişilik Ölçeği. Alan yazında kişilik çalışmalarında sıklıkla başlıca kişilik faktörleri olarak bulunan Büyük Beşli Kişilik özellikleri olan dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik ve sorumluluk boyutlarını ölçmeyi amaçlayan bu 10 maddelik ölçek Gosling, Rentfrow ve Swann, (2003) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışması ise Atak (2013) tarafından yapılmıştır. Katılımcıların "Kendimi …… olarak görürüm." cümlesinin altında yer alan "Dışa dönük, istekli", "Eleştirel, kavgacı" gibi sıfat gruplarının kendilerine uygunluğunu 7'li derecelendirme (1: Tamamen katılmıyorum - 7: Tamamen Katılıyorum) ile belirttiği bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayıları dışa dönüklük için .86, deneyime açıklık için .83, yumuşak başlılık için .81, duygusal dengelilik için .83, sorumluluk için .84 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyon katsayıları ise alt ölçekler için .54 ile .89 arasındaki değerlerde değişmektedir.

İşlem

Araştırma sorularını cevaplamak üzere verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Kısmi korelasyon ve Aşamalı Doğrusal Regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada Büyük Beşli Kişilik özellikleri Kısmi Korelasyonda kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Betimsel İstatistikler ve Korelasyonlar

Araştırmada ilk olarak çoklu regresyon varsayımları kontrol edilmiştir. Veriler normallik açısından incelenmiştir. Tablo 2., model değişkenlerin ortalamalarını, standart sapmalarını, çarpıklığı, basıklığı ve iç tutarlılık katsayılarını göstermektedir. Normal dağılımı kanıtlamak için -2 ile +2 arasındaki çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir aralık olarak ele alınmaktadır (George ve Mallery, 2016). Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde tüm ölçekler için puan dağılımının normal olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Değişkenlere ilişkin Betimsel İstatistikleri

	Min.	Maks.	$\bar{X}$	σ	Çarpıklık	Std. Hata	Basıklık	Std. Hata	α
İyi Oluş	33,00	239,00	110,91	26,33	-,028	,15	1,75	,29	.83
Olumlu	6,00	25,00	18,92	3,86	-,606	,15	,011	,29	.86
Planlı	5,00	25,00	12,99	4,89	,301	,15	-,632	,29	.66
Kaygılı	5,00	25,00	19,04	4,52	-,675	,15	-,016	,29	.78

Araştırma değişkenleri arasındaki ikili ilişkilerin incelenmesi ve doğrusallık varsayımının sınanması amacıyla uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizlerinde iyi oluş skorları ile kaygılı gelecek tutumunun negatif yönde (r = -.47), olumlu gelecek beklentisinin (r = .60) ve planlı gelecek tutumunun (r = .44) pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3.'te sunulmuştur.

Tablo 3. Pearson Korelasyon Katsayıları

Variables	1	2	3	4
1. İyi Oluş	—			
2. Planlı	.44**	—		
3. Kaygılı	-.47**	-.33**	—	
4. Olumlu	.60**	.47**	-.58**	—

Ayrıca değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin kişilik özelliklerinin ve diğer değişkenlerin etkilerini dışlayarak incelenmesi amacıyla kısmi korelasyon analizi yapılmıştır. Planlı, kaygılı ve olumlu gelecek yönelimlerinden her biri için diğer iki gelecek tutumunun kontrol edildiği kısmi korelasyon analizi sonuçlarına göre korelasyon katsayıları iyi oluş ile planlı tutum arasında .21, iyi oluş ile kaygılı tutum arasında -.18, iyi oluş ile olumlu tutum arasında .38 olarak bulunmuştur. Büyük Beşli kişilik özelliklerinin kontrol edildiği kısmi korelasyon analizi sonuçlarına göre ise iyi oluş oluş skorları ile olumlu gelecek beklentisi, planlı gelecek tutumu ve kaygılı gelecek tutumu arasındaki korelasyon katsayıları sırasıyla .47, .35 ve -31 olarak bulunmuştur.

Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi

Bu çalışmanın hipotezlerini test etmeden önce çok değişkenli analizler açısından aykırı değerler ele alınmış ve bu değerler çalışma dışında tutulmuştur. Ayrıca çoklu doğrusal bağlantılığın olmaması varsayımına uygunluk ise (multi-collinearity) Varyans Enflasyon Faktörü (VIF) ile kontrol edildi. Tüm VIF değerleri 10'dan düşük olarak bulunmuştur ve bu değerler araştırma değişkenleri arasında çoklu doğrusal bağlantılılık probleminin olmadığını göstermektedir (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2013).

Aşamalı Çoklu Regresyon sonuçları Tablo 4.'de özetlenmiştir. Aşamalı Regresyon Analizinde denkleme ilk giren değişken olumlu gelecek beklentisi olmuştur. Aşamalı Regresyon Analizi sonuçlarına göre olumlu gelecek beklentisinin iyi oluş skorlarını yordadığı modelde en yüksek varyansın (R^2 = .36) açıklandığı görülmüştür. Planlı ve kaygılı tutumların sırasıyla eklendiği modellerde ilk modele ek olarak açıklanan varyansların (sırasıyla ΔR^2= .03 ve ΔR^2= .02) düşük düzeylerde olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Aşamalı Çoklu Regresyon Sonuçlarının Özeti

Değişkenler	*B*	*St.Hata*	*β*	*t*	*p*	*R*	R^2	*F*	*p*
Aşama 1									
Olumlu	3.50	.28	.60	12.46	.000	.60	.36	155.23	.000
Aşama 2									
Olumlu	2.94	.31	.50	9.46	.000	.63	.39	88.57	.000
Planlı	1.38	.36	.20	3.79	.000				
Aşama 3									
Olumlu	2.38	.36	.41	6.70	.000				
Planlı	1.29	.36	.19	3.61	.000	.64	.41	63.94	.000
Kaygılı	-.94	.31	-.17	-3.05	.00				

Tartışma

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin gelecek yönelimlerinin iyi oluş düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada olumlu, planlı ve kaygılı yönelimlerin iyi oluş ile ilişkili olduğu, diğer gelecek yönelimleri veya kişilik özellikleri kontrol edildiğinde de bu ilişkilerin anlamlı olduğu, olumlu gelecek yöneliminin iyi oluş skorlarını yordadığı modele diğer yönelimlerin eklendiği modellerde açıklanan varyansın küçük düzeylerde arttığı, üç değişkenin de birlikte iyi oluşu yordadığı modelde de olumlu gelecek yöneliminin en yüksek yordayıcılık düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları geleceğe ilişkin tutum ve beklentilerin kişilik özelliklerinden bağımsız olarak iyi oluş ile ilişkili olduğuna ve eğitim ve psikolojik danışma alanlarında olumlu tutumların geliştirilmesinin diğer tutumlara müdahale edilmesine göre daha önemli olabileceğine işaret etmektedir.

Türkiye'de yapılan iki çalışmanın bulguları da mevcut araştırma bulguları ile uyumludur. Kaya ve diğerleri (2014) lise öğrencilerinin geleceğe yönelik tutumları ile öznel iyi oluşları arasında düşük

düzeyde pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğunu bulgulamıştır. Eryılmaz (2011) ergenlerin olumlu gelecek beklentisinin öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını bulgulamıştır. (Açıklanan varyans % 24). Barczyk, Thompson ve Rew (2014) ise çoklu regresyon analizlerinde, öznel iyi oluş düzeyleri daha yüksek olan genç yetişkinlerin sosyal destek, iyimser gelecek beklentilerinin ve zaman akışını daha iyi algılama düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Bu çalışma, iyi oluş ile gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin tam tersi yönde olabileceğini de ima etmektedir. Bu açıdan mevcut araştırma bulgularının yorumlanmasında değişkenler arasında sebep sonuç ilişkisi kurma konusunda dikkatli olunması gerektiği söylenebilir.

Araştırma verilerinin öz-bildirime dayalı ve kesitsel olması araştırma bulgularının sınırlılıklarındandır. Ayrıca çalışmanın örneklemi ilgili kampüsteki cinsiyet oranını yansıtmakla beraber çoğunluğu kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Bu da sonuçların genellenebilirliği açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, geleceğe ilişkin tutum ve beklentilerin kişilik özelliklerinden bağımsız olarak iyi oluş ile ilişkili olduğuna eğitim ve psikolojik danışma alanlarında olumlu tutumların geliştirilmesinin diğer tutumlara müdahale edilmesine göre daha önemli olabileceğine işaret etmektedir.

Kaynakça

Allen, J. P. (2003). *An overview of Beck's cognitive theory of depression in contemporary literature.* Retrieved September, 07, 2019 from http://www.personalityresearch.org/papers/allen.html.

Andretta, J. R., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological well-being in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools, 51*(5), 434–451. doi:10.1002/pits.21762

Atak, H. (2013). On-Maddeli Kişilik Ölçeği'nin Türk kültürü'ne uyarlanması. *Nöro Psikiyatri Arşivi, 50*(4), 312–319. doi:10.4274/npa.y6128

Barczyk, A. N., Thompson, S. J., & Rew, L. (2014). The ımpact of psychosocial factors on subjective well-being among homeless young adults. *Health & Social Work, 39*(3), 172–180. doi:10.1093/hsw/hlu020

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing, 6*(3), 1-48.

Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D., & Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği Türkçe Formunun geçerlik ve güvenirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being, 5*(1), 60-77

Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi [The relationship between adolescents' subjective well-being and positive expectations towards future]. *Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences,* 209–215. doi:10.5350/dajpn2011240306

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality, 37*(6), 504–528. doi:10.1016/s0092-6566(03)00046-1

Güler, A. (2004). *Relationship between self-construals and future time orientations*. (*Master's Thesis,* Middle East Technical University, Ankara, Turkey). Retrieved from: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis: Pearson new international edition*. Pearson Higher Ed.

İmamoğlu, S. (2005). *Secure exploration: Conceptualization, types, and relationships with secure attachment, self-construals and other self-related variables* (*Doctoral Thesis,* Middle East Technical University, Ankara, Turkey). Retrieved from: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kaya, H., Bodur, G., & Yalnız, N. (2014). The relationship between high school students' attitudes toward future and subjective well-being. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 3869–3873. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.857

Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249–275. doi:10.1207/s15327965pli1304_01

Gençlerde Ebeveyn Tutumlarının Sosyal Fobi Düzeylerine Etkisi
(The Effect of Parental Attitudes on Social Phobia Levels in Youth)

Mürüvvet Nil GÖNCE[1], Üsküdar Üniversitesi

Öz

Ebeveyn tutumları, çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişmesini ve yaşamı boyunca sağlam sosyal ilişkiler kurmasını büyük ölçüde etkilemektedir. Ebeveynlerin pozitif çocuk yetiştirme tutumları, çocukların hem kendisi hem de çevresi için yararlı bireyler olmasını sağlarken ebeveynlerin sergiledikleri negatif tutumlar, çocuklarda farklı kaygı problemlerine neden olabilmektedir. Sosyal fobi bireyi birçok sosyal ortamda bulunmaktan alıkoyan, yaşam kalitesini azaltan, kişilerarası ilişkiler kurmaktan uzaklaştıran önemli bir kaygı bozukluğudur. Bu kaygı bozukluğu DSM V-TR'de tanımadık insanlarla karşılaşma, başkalarının gözünün önünde olma, karşı cinsle veya bir topluluk önünde konuşma gibi sosyal durumlar içinde yer almaktan belirgin ve sürekli bir korku duyma hali olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada ebeveyn tutumlarının gençlerin sosyal fobi düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde 18-22 yaş aralığında olan toplam 532 kişi katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Yıldız Kuzgun (1972) tarafından geliştirilmiş olan 40 maddeden oluşan ebeveyn tutum ölçeği ve Liebowitz (1987) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik analizleri Heimberg, Horner, Juster, Safren ve arkadasları (1999) tarafından yapılan Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS24 paket programı kullanılmış olup, analizlerde t testi, anova ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılardan erkek olanların koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumu algısına sahip oldukları, 19 yaşındaki gençlerin demokratik ve otoriter tutum algılarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu, 20 yaş grubundaki gençlerin sosyal kaygılarının daha yüksek olduğu, sosyo ekonomik düzeyi orta düzey olan gençlerin koruyucu tutum algılarının daha yüksek olduğu, sosyo ekonomik düzeyi düşük olan gençlerin ise otoriter ebeveyn tutum algısına sahip oldukları, yine sosyo ekonomik düzeyi orta olan gençlerin sosyal kaygı düzeylerinin de daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin algılanan sosyo ekonomik düzeyleri, genel akademik başarı düzeyleri, okudukları alan, algılanan beden imajları ve çalışma durumları değişkenlerinin ebeveyn tutumları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca sosyal kaygı ölçeği alt boyutlarının, gençlerin ebeveyn tutum algıları üzerinde anlamlı düzeyde etki meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn Tutumları, Sosyal Fobi, Akademik Başarı, Beden İmajı

Abstract

Parental attitudes greatly affect the healthy development of the child and the establishment of sound social relationships throughout life. While the positive attitudes of parents in raising children make them useful individuals both for themselves and their environment, negative attitudes of parents may cause different anxiety problems in children. Social phobia is an important anxiety disorder that prevents individuals from being in many social environments, decreases the quality of life, and prevents them from establishing interpersonal relationships. This anxiety disorder is defined in DSM V-TR as a state of constant and constant fear of being involved in social situations such as meeting unfamiliar people, being in front of others, speaking with the opposite sex or in front of a community. In this study, the effect of parental attitudes on social phobia levels of young people is investigated. A total of 532 people aged 18-22 years participated in the study. In the data collection, Parental Attitude Scale consisting of 40 items developed by Yıldız Kuzgun (1972) and Social Anxiety Scale analyzed to reliability and validity by Heimberg, Horner, Juster, Safren et al. (1999) developed by Liebowitz (1987). SPSS24 package program is used for data analysis. In the analysis, t test, anova and regression analyzes is used. As a result of the study, it was found that male participants had a perception of protective and authoritarian parental attitude, democratic and authoritarian attitude perceptions of 19-year-olds are higher than other age groups, social anxiety of 20-year-olds is higher, whereas socio-economic level of young people with moderate socio-economic level It was found that the attitudes perceptions are higher and the young

[1] Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji ABD, E-posta: mnilsoysal@hotmail.com

people with low socio-economic level had an authoritarian parental attitude, and the social anxiety levels of the young people with moderate socio-economic level are higher. It is found out that the students' perceived socio-economic levels, general academic achievement levels, reading departments, perceived body images and working status variables has a significant effect on parental attitudes. In addition, it is found that the social anxiety scale sub-dimensions has a significant effect on the parental attitude perception of the youth.

Keywords: Parental Attitudes, Social Phobia, Academic Success, Body

Giriş

İnsan fiziksel, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutları olan çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu nedenle gelişiminin bütün yönleriyle ele alınarak sağlanması ve henüz yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişiminin yakından izlenmesi gerekmektedir (Aslam, 2007; Özyürek ve Tezel Şahin, 2012; Özel ve Zelyurt, 2016). Gelişimin ilk ve en önemli aşamaları ise bireylerin aile ortamlarında gerçekleşmektedir (Asfaw vd, 2007; Pajares, 2008). Aile içerisindeki gelişim, bireylerin ilerleyen yıllardaki yaşantılarını da etkilemektedir (Wanamaker ve Glenwick, 1998; Sezer, 2010). Dolayısıyla anne babanın içerisinde bulunduğu aile ortamı çocukluktan ergenliğe, hatta genç yetişkinlik yıllarına kadar bireylerin yaşantısını yakından etkilemektedir (Mangır vd, 1996; Lobera vd, 2011; Özyürek ve Tezel Şahin, 2012; Gültekin, 2013). Bireyler bu aile ortamı içerisinde çevresine ve olaylara yönelik bakış açılarını geliştirir. Bu, sosyo kültürel unsurların bireylere aktarılması ve aynı zamanda anne baba yaklaşımlarının dünyayı algılama şekillerine yansıdığı bir süreçtir (Darling ve Steinberg, 1993; Rahman, 2013; Güngör Aytar ve Kaytez, 2014; Kalimuthu, 2018). Sonuç olarak, bireylerin yaşamları ve dünyaya yaklaşımları anne baba tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir (Jankowska vd, 2015; Jangir ve Azeez, 2017).

Tutum, bir bireye veya gruba, öğrenilen veya iletilen deneyime dayanarak, bir nesneye, bir davranış eylemine, bir norm sistemi gibi durumlara yönelik bir ifadedir (Wanamaker ve Glenwick, 1998; Rahman, 2013; Richards, 2019). Tutum bir özellik olmadığı için çevreye, duruma, etkileşime ve nesnenin algısına bağlı olarak değişebilmektedir. Tutum, bir yoğunluk seviyesinde ifade edilen bir nesnenin olumlu, olumsuz veya karma bir değerlendirmesidir (Downey ve Coyne, 1990; Üredi, 2005; Özel ve Zelyurt, 2016; Jangir ve Azeez, 2017). Tutumlar, etkileyen durumlara kişisel ve çevresel özelliklere bağlı olarak olumlu ya da olumsuz olabileceği gibi zamanla değişen bir özellik taşımaktadır (Lobera vd, 2011; Sümer vd, 2010). Genel olarak tutumlar bir olgu, olay, durum ya da kişilere yönelik olumlu ya da olumsuz olan duyguları ifade etmektedir (Downey ve Coyne, 1990).

Ebeveynlerin tutumu, öğrencinin hayatının ve akademik durumunun iyileştirilmesi için kaçınılmazdır. Ebeveynler, bireyin bir bütün olarak gelişimine yönelik olumlu tutumları, hem akademik hem de sosyal başarıları bakımından önemlidir (Boyd, 2002; Aslam, 2007; Pajares, 2008; World Bank, 2012). Ebeveynlerin bireylere yönelik tutumları, onların mevcut ve gelecekteki çalışmalarına katılımını etkilemektedir (Glenn vd, 2009; Witkowska, 2013; Gültekin, 2013). Çocukların, ebeveynlerinin kendilerine yönelik tutumlarını algılama şekilleri cinsiyet, yaş, sosyo ekonomik durum, eğitim düzeyi, genel akademik başarı düzeyi ve çalışma durumu gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Darling ve Steinberg, 1993; Smetana vd, 2002; Barber vd, 2005; Swanson vd, 2010; Bugental vd, 2010; Özyürek ve Tezel Şahin, 2012; Witkowska, 2013; Kalimuthu, 2018). Aile ortamları, bireyler için genellikle yaşam boyunca çeşitli ve örtük olarak bilgi, beceri ve değerler edinme sürecinin önemli bir parçası olup, aynı zamanda ilk eğitim ortamıdır (Smetana vd, 2002; Swanson vd, 2010; Bugental vd, 2010; Güngör Aytar ve Kaytez, 2014).

Sosyal anksiyete bozukluğu (sosyal fobi) bireyler arasında görülen yaygın bir sorundur. Dünyanın çeşitli bölgelerinde çok sayıda kişi, her gün belirli bir sosyal kaygıdan veya yıkıcı travmatik durumdan muzdariptir (Boyd, 2002; Üredi, 2005; Sezer, 2010; Sümer vd, 2010; Richards, 2019). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan epidemiyolojik çalışmalarda, son zamanlarda depresyon ve alkolizmden sonra ülkedeki en büyük üçüncü psikolojik bozukluk olarak sosyal anksiyete bozukluğunu tespit edilmiştir. Mevcut nüfusun yaklaşık% 7'sinin bir tür sosyal kaygı yaşadığı ve sosyal kaygı yaşantılarının yaşam boyu sürdüğü ifade edilmektedir (Mangır vd, 1996; Barber vd,

2005; Grusec ve Danyliuk, 2014; Jankowska vd, 2015). Nitekim yapılan araştırmalarda ebeveyn tutumları, sosyal ilişkiler, günlük olaylar ve gelişmeler, kişisel özelliklerle ilgili birçok değerlendirme sosyal kaygının kaynağı olarak nitelendirilmekte ve değerlendirilmektedir (Asfaw vd, 2007; Witkowska, 2013; Richards, 2019).

Sonuç olarak, ebeveyn tutumları bireylerin sosyal gelişimleri üzerinde bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde önemli etkiler meydana getirdiği düşünülmektedir (Downey ve Coyne, 1990; Barnett vd, 2003; Glenn vd, 2009; Sekher ve Hatti, 2010). Bu araştırmada, gençlerde ebeveyn tutumlarının sosyal fobi düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu amaçlar bireylerin cinsiyet, yaş, sosyo ekonomik durum, eğitim düzeyi, genel akademik başarı düzeyi ve çalışma durumları ile ilgili karşılaştırmalar yapılmış olup, son olarak da anne baba tutumlarının sosyal fobi üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada gençlerde ebeveyn tutumlarının sosyal fobi düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu bakımdan araştırma betimsel araştırma modellerinden tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Tarama yönteminde, belirli bir durumun aydınlatılmasına ilişkin, herhangi bir müdahale yapılmaksızın, durumun farklı yönleriyle ortaya çıkarılması sağlanmaktadır (Büyüköztürk vd, 2008; Dempster & Hanna, 2016; Cohen vd, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019 yılında İstanbul'da yaşamakta olan gençler oluşturmaktadır. Araştırmada genç nüfus, TÜİK (2019) tanımlamasına göre 15-24 yaş aralığı olarak kabul edilmiştir. Ancak araştırmada katılımcıların yaş gruplaması 18 ve altı, 19, 20, 21, 22 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise bu evren içerisinden rasgele seçilen ve araştırmaya dahil olmak için gönüllü olan 532 kişi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek ve bu ölçeklere ek olarak kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öncelikle katılımcılara cinsiyet, yaş, sosyo ekonomik durum, eğitim düzeyi, genel akademik başarı düzeyi ve çalışma durumuna ilişkin kişisel bilgiler sorulmuş daha sonra ise ebeveyn tutumları ölçeği ile sosyal fobi ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, Yıldız Kuzgun (1972) tarafından geliştirilmiş olan 40 maddeden oluşan ebeveyn tutum ölçeği ve Liebowitz (1987) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik analizleri Heimberg, Horner, Juster, Safren ve arkadasları (1999) tarafından yapılan Sosyal Kaygı Ölçeği'dir. 24 maddeden oluşan ölçek, 11'i sosyal ilişki ve 13'u performans olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel veri analiz yöntemleri kullanılmış olup, elde edilen veriler SPSS24 veri analiz programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle katılımcılara ait demografik bilgiler frekans ve yüzde dağılımlarıyla verilmiştir. Daha sonra ise verilerin normallik dağılımları incelenerek, değişkenlerle ebeveyn tutumlarının ve sosyal fobi düzeylerinin karşılaştırılmasında t testi ve anova testleri uygulanmıştır. Son olarak katılımcıların ebeveyn tutumlarının sosyal fobi düzeylerine etkisinin ortaya çıkarılması için regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların demografik değişkenlere ilişkin bilgileri, değişkenlerin ebeveyn tutum ölçeği ve sosyal fobi ölçeği ile karşılaştırmaları ve ölçeklerden elde edilen puanların birbiriyle karşılaştırmalarına yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kız	308	57.9
Erkek	224	42.1
Toplam	532	100.0

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %57.9 (N=308) oranında kız ve %42.1 (N=224) oranında ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Katılımcıların yaşa göre dağılımları

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
18 ve altı	238	44.7
19	98	18.4
20	28	5.3
22 ve üzeri	168	31.6
Toplam	532	100.0

Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %44.7 (N=238) oranında 18 yaş, %18.4 (N=98) oranında 19 yaş, %5.3 (N=28) oranında 20 yaş ve %31.6 (N=168) oranında ise 22 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo3: Katılımcıların eğitim durumuna göre dağılımları

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Lise	42	7.9
Üniversite	448	84.2
Lisansüstü	42	7.9
Toplam	532	100.0

Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %7.9 (N=42) oranında lise, %84.2 (N=448) oranında üniversite, %7.9 (N=42) oranında ise lisans olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların sosyo ekonomik düzeye göre dağılımları

Algılanan Sosyo Ekonomik Düzey	Frekans	Yüzde (%)
Düşük	14	2.6
Orta	280	52.6
İyi	238	44.7
Toplam	532	100.0

Katılımcıların algılanan sosyo ekonomik düzey değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %2.6 (N=14) oranında düşük, %52.6 (N=280) oranında orta, %44.7 (N=238) oranında ise iyi düzeyde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 5: Katılımcıların l akademik başarı düzeyine göre dağılımları

Genel Akademik Başarı Düzeyiniz	Frekans	Yüzde (%)
Orta (60-69)	42	7.9
İyi (70-85)	154	28.9
Çok İyi (86-100)	336	63.2
Toplam	532	100.0

Katılımcıların genel akademik başarı düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %7.9 (N=42) oranında orta, %28.9 (N=154) oranında iyi, %63.2 (N=336) oranında ise çok iyi düzeyde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 6: Katılımcıların internette günlük geçirilen serbest zamana göre dağılımları

İnternette Günlük Geçirilen Serbest Zaman	Frekans	Yüzde (%)
1 Saatten Az	42	7.9
1-3 saat	280	52.6
3 saatten fazla	210	39.5
Toplam	532	100.0

Katılımcıların internette günlük geçirilen serbest zaman sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde %7.9 (N=42) oranında 1 saatten az, %52.6 (N=280) oranında 1-3 saat, %39.5 (N=210) oranında ise 3 saatten fazla zaman geçirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 7: Katılımcıların beden imajı düşüncesine göre dağılımları

Beden İmajınız Hakkındaki Düşünceniz	Frekans	Yüzde (%)
Olumsuz	98	18.4
Normal	238	44.7
Olumlu	168	31.6
Çok Olumlu	28	5.3
Toplam	532	100.0

Katılımcıların beden imajı ile ilgili düşünce değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %18.4 (N=98) oranında olumsuz, %44.7 (N=238) oranında normal, %31.6 (N=168) oranında olumlu %5.3 (N=28) oranında ise çok olumlu düzeyde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 8: Katılımcıların çalışma durumlarına göre dağılımları

Çalışma Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Çalışıyor	84	15.8
Çalışmıyor	420	78.9
Kısmi Zamanlı	28	5.3
Toplam	532	100.0

Katılımcıların çalışma durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %15.8 (N=84) oranında çalışıyor, %78.9 (N=420) oranında çalışmıyor, %5.3 (N=28) oranında kısmi zamanlı çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 9: Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite türüne göre dağılımları

Öğrenim Görülen Üniversite	Frekans	Yüzde (%)
Özel	42	7.9
Devlet	490	92.1
Toplam	532	100.0

Katılımcıların öğrenim görülen üniversite değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %7.9 (N=42) oranında özel, %92.1 (N=490) oranında devlet üniversitelerinde öğrenim gördüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo10: Katılımcıların anne baba tutum algılarının ve sosyal fobi düzeylerinin cinsiyete göre t testi ile karşılaştırması

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Demokratik Tutum	Kız	308	43.63	5.678	.933	530	.352
	Erkek	224	43.18	5.198			
Koruyucu Tutum	Kız	308	48.90	7.146	-4.971	530	.000
	Erkek	224	52.00	6.988			
Otoriter Tutum	Kız	308	28.04	5.613	-4.708	530	.000
	Erkek	224	30.31	5.300			
Sosyal Kaygı-Sosyal İlişki	Kız	308	20.45	6.113	-.315	530	.753
	Erkek	224	20.62	6.207			
Sosyal Kaygı-Performans	Kız	308	26.45	6.289	-.581	530	.562
	Erkek	224	26.81	7.917			

Katılımcıların anne baba tutum ölçeği ve sosyal kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında, koruyucu tutum ve otoriter tutum alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana geldiği ($p \leq .05$), buna karşılık demokratik tutum, sosyal kaygı-sosyal ilişki ve sosyal kaygı-performans alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Meydana gelen anlamlı farklılıklar incelendiğinde koruyucu tutum ve otoriter tutum alt boyutlarında erkek katılımcılar lehine anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla erkek katılımcıların koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarını kızlara göre daha yüksek oranda algıladıkları söylenebilir.

Tablo11: Katılımcıların anne baba tutum algılarının ve sosyal fobi düzeylerinin yaş değişkenine göre anova testi ile karşılaştırması

	Yaş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Demokratik Tutum	18 ve altı	238	43.41	4.307	3	64.479	.000
	19	98	48.85	2.487			
	20	28	40.00	3.055			
	22 ve üzeri	168	40.91	6.202			
	Toplam	532	43.44	5.480			
Koruyucu Tutum	18 ve altı	238	53.00	6.012	3	65.401	.000
	19	98	53.28	6.304			
	20	28	45.50	.5091			
	22 ve üzeri	168	45.25	6.853			
	Toplam	532	50.21	7.236			
Otoriter Tutum	18 ve altı	238	29.17	4.084	3	48.733	.000
	19	98	33.28	5.338			
	20	28	22.00	2.304			
	22 ve üzeri	168	27.41	6.134			
	Toplam	532	29.00	5.591			
Sosyal Kaygı-Sosyal İlişki	18 ve altı	238	19.47	5.259	3	18.069	.000
	19	98	21.14	5.330			
	20	28	28.00	9.165			
	22 ve üzeri	168	20.41	6.296			
	Toplam	532	20.52	6.147			
Sosyal Kaygı-Performans	18 ve altı	238	26.17	6.577	3	15.317	.000
	19	98	27.42	5.475			
	20	28	34.50	6.619			
	22 ve üzeri	168	25.41	7.621			
	Toplam	532	26.60	7.016			

Katılımcıların anne baba tutum ölçeği ve sosyal kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında bütün alt boyutlarda anlamlı farklılık meydana geldiği ($p \leq .05$) görülmektedir. Tablo incelendiğinde demokratik tutum alt boyutunda yaş grupları arasında yaşı 19 olan katılımcılar

lehine, koruyucu tutum ve otoriter tutum alt boyutlarında yaş grupları arasında yaşı 18 ve altı ve 19 olan katılımcılar lehine, sosyal kaygı- sosyal ilişki at boyutunda yaşı 20 olan katılımcılar lehine, sosyal kaygı-performans alt boyutunda yine yaşı 20 olan katılımcılar lehine anlamlı farklılık meydana geldiği görülmektedir. Dolayısıyla 19 yaşındaki katılımcıların demokratik anne baba algılarının, yaşı 18 ve altı ve 19 olan katılımcıların koruyucu ve otoriter anne baba algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca 20 yaşında olan katılımcıların sosyal kaygı düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo12: Katılımcıların anne baba tutum algılarının ve sosyal fobi düzeylerinin sosyo ekonomik düzey değişkenine göre anova testi ile karşılaştırması

Sosyo ekonomik düzey		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Demokratik Tutum	Düşük	14	53.00	.000	2	32.879	.026
	Orta	280	44.05	5.785			
	İyi	238	42.17	4.524			
	Toplam	532	43.44	5.480			
Koruyucu Tutum	Düşük	14	49.00	.000	2	17.156	.000
	Orta	280	51.90	7.849			
	İyi	238	48.29	6.136			
	Toplam	532	50.21	7.236			
Otoriter Tutum	Düşük	14	36.00	.000	2	28.995	.000
	Orta	280	30.05	6.276			
	İyi	238	27.35	4.095			
	Toplam	532	29.00	5.591			
Sosyal Kaygı-Sosyal İlişki	Düşük	14	19.00	.000	2	15.566	.000
	Orta	280	21.90	5.252			
	İyi	238	19.00	6.891			
	Toplam	532	20.52	6.147			
Sosyal Kaygı-Performans	Düşük	14	19.00	.000	2	20.081	.000
	Orta	280	28.10	6.815			
	İyi	238	25.29	6.915			
	Toplam	532	26.60	7.016			

Katılımcıların anne baba tutum ölçeği ve sosyal kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar sosyo ekonomik düzey değişkenine göre karşılaştırıldığında, ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana geldiği ($p \leq .05$) görülmektedir. Tablo incelendiğinde demokratik tutum ve otoriter tutum alt boyutlarında sosyo ekonomik düzeyi düşük olan katılımcılar, koruyucu tutum alt boyutunda ise sosyo ekonomik düzeyi orta düzey olan katılımcılar lehine anlamlı farklılık meydana geldiği, sosyal kaygı-sosyal ilişki ile sosyal kaygı-performans alt boyutlarında sosyoekonomik düzeyi orta düzey olan katılımcılar lehine anlamlı farklılık meydana geldiği görülmektedir. Dolayısıyla sosyoekonomik düzeyi düşük olan katılımcılar demokratik ve otoriter, sosyoekonomik düzeyi orta olan katılımcılar ise koruyucu anne baba tutumlarını daha fazla algıladıkları söylenebilir. Bununla birlikte sosyoekonomik düzeyi orta olan katılımcıların sosyal kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo13: Katılımcıların anne baba tutum algılarının ve sosyal fobi düzeylerinin akademik başarı düzeyi değişkenine göre anova testi ile karşılaştırması

	Akademik başarı düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Demokratik Tutum	Orta (60-69)	42	34.00	2.186	2	96.435	.000
	İyi (70-85)	154	45.18	5.094			
	Çok İyi (86-100)	336	43.83	4.738			
	Toplam	532	43.447	5.480			
Koruyucu Tutum	Orta (60-69)	42	40.33	3.905	2	66.316	.000
	İyi (70-85)	154	48.81	5.955			
	Çok İyi (86-100)	336	52.08	6.950			
	Toplam	532	50.21	7.236			
Otoriter Tutum	Orta (60-69)	42	21.00	3.787	2	57.271	.000
	İyi (70-85)	154	30.09	6.550			
	Çok İyi (86-100)	336	29.50	4.403			
	Toplam	532	29.00	5.591			
Sosyal Kaygı-Sosyal İlişki	Orta (60-69)	42	24.66	3.905	2	31.674	.000
	İyi (70-85)	154	22.63	7.667			
	Çok İyi (86-100)	336	19.04	4.977			
	Toplam	532	20.52	6.147			
Sosyal Kaygı-Performans	Orta (60-69)	42	32.66	2.524	2	28.946	.000
	İyi (70-85)	154	28.09	7.112			
	Çok İyi (86-100)	336	25.16	6.814			
	Toplam	532	26.60	7.016			

Katılımcıların anne baba tutum ölçeği ve sosyal kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar akademik başarı düzeyi değişkenine göre karşılaştırıldığında, ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana geldiği ($p \leq .05$) görülmektedir. Tablo incelendiğinde demokratik tutum, koruyucu tutum ve otoriter tutum alt boyutlarında akademik başarı düzeyi iyi ve çok iyi olan katılımcılar lehine, sosyal kaygı-sosyal ilişki ve sosyal kaygı- performans alt boyutlarında ise akademik başarı düzeyi iyi ve orta olan katılımcılar arasında orta olan katılımcılar lehine, akademik başarı düzeyi çok iyi ve iyi olan katılımcılar arasında ise iyi olan katılımcılar lehine anlamlı farklılık meydana geldiği görülmektedir. Dolayısıyla akademik başarı düzeyi yüksek olan katılımcıların demokratik-koruyucu-otoriter anne baba tutumlarını da daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Ayrıca akademik başarı düzeyi daha düşük olan katılımcıların sosyal kaygı- sosyal ilişki ve sosyal kaygı- performans düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo14: Katılımcıların anne baba tutum algılarının ve sosyal fobi düzeylerinin çalışma durumu değişkenine göre anova testi ile karşılaştırması

	Çalışma durumu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Demokratik Tutum	Çalışıyor	84	42.33	4.597	2	2.980	.052
	Çalışmıyor	420	43.56	5.732			
	Kısmî Zamanlı	28	45.00	3.055			
	Toplam	532	43.44	5.480			
Koruyucu Tutum	Çalışıyor	84	47.33	7.850	2	52.504	.000
	Çalışmıyor	420	51.50	6.538			
	Kısmî Zamanlı	28	39.50	2.545			
	Toplam	532	50.21	7.236			
Otoriter Tutum	Çalışıyor	84	27.33	3.658	2	16.389	.000
	Çalışmıyor	420	29.63	5.852			
	Kısmî Zamanlı	28	24.50	2.545			
	Toplam	532	29.00	5.591			
Sosyal Kaygı-Sosyal İlişki	Çalışıyor	84	21.33	5.885	2	.865	.422
	Çalışmıyor	420	20.36	6.287			
	Kısmî Zamanlı	28	20.50	4.582			
	Toplam	532	20.52	6.147			
Sosyal Kaygı-Performans	Çalışıyor	84	26.00	7.231	2	.821	.440
	Çalışmıyor	420	26.80	7.198			
	Kısmî Zamanlı	28	25.50	.5091			
	Toplam	532	26.60	7.016			

Katılımcıların anne baba tutum ölçeği ve sosyal kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar çalışma durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, koruyucu tutum ve otoriter tutum alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana geldiği ($p \leq .05$), buna karşılık demokratik tutum, sosyal kaygı-sosyal ilişki ve sosyal kaygı-performans alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Meydana gelen anlamlı farklılıklar incelendiğinde koruyucu tutum ve otoriter tutum alt boyutlarında çalışmayan katılımcıların koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarını çalışanlara ya da kısmî zamanlı çalışanlara göre daha yüksek oranda algıladıkları söylenebilir.

Tablo15: Katılımcıların anne baba tutum algılarının ve sosyal fobi düzeylerinin üniversite türü değişkenine göre t testi ile karşılaştırması

	Üniversite türü	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Demokratik Tutum	Özel	42	38.00	4.958	530	-7.009	.000
	Devlet	490	43.91	5.271			
Koruyucu Tutum	Özel	42	47.00	5.784	530	-3.019	.001
	Devlet	490	50.48	7.287			
Otoriter Tutum	Özel	42	20.66	3.440	530	-11.176	.000
	Devlet	490	29.71	5.146			
Sosyal Kaygı-Sosyal İlişki	Özel	42	19.33	6.311	530	-1.311	.190
	Devlet	490	20.62	6.129			
Sosyal Kaygı-Performans	Özel	42	29.66	7.220	530	2.968	.003
	Devlet	490	26.34	6.943			

Katılımcıların anne baba tutum ölçeği ve sosyal kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar üniversite türü değişkenine göre karşılaştırıldığında, demokratik tutum, koruyucu tutum, otoriter tutum ve sosyal kaygı-performans alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana geldiği ($p \leq .05$), buna karşılık sosyal kaygı-sosyal ilişki alt boyutunda anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Meydana gelen anlamlı farklılıklar incelendiğinde devlet üniversitelerinde öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcıların demokratik-koruyucu-otoriter anne baba tutumlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları,

özel üniversitede öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcılar ise sosyal kaygı-performans algılarının daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Tablo16: Katılımcıların anne baba tutum algılarının sosyal fobi-sosyal ilişki düzeylerine etkisine ilişkin regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	Std. Beta	t	P	F	Model (p)	R2
Sosyal Kaygı-Sosyal İlişki	(Constant)	-6.317	7.554		-.836	.403	49.871	0,000	0,536
	Cinsiyet	-1.010	.413	-.081	-2.444	.015			
	Yaş	1.753	.252	.497	6.943	.000			
	Eğitim Durumu	.799	.541	.063	1.477	.140			
	Algılanan Sosyo Ekonomik Düzey	-4.624	.472	-.410	-9.800	.000			
	Genel Akademik Başarı Düzeyiniz	-.651	.530	-.067	-1.227	.220			
	İnternette Günlük Geçirilen Serbest Zaman	1.602	.397	.160	4.032	.000			
	Beden İmajınız Hakkındaki Düşünceniz	-3.487	.294	-.459	-11.870	.000			
	Öğrenim Görülen Üniversite	2.467	1.128	.108	2.187	.029			
	Demokratik Tutum	-.241	.043	-.215	-5.550	.000			
	Koruyucu Tutum	.261	.042	.307	6.180	.000			
	Otoriter Tutum	-.096	.059	-.087	-1.624	.105			

Sosyal kaygı-sosyal ilişki düzeyine etki eden faktörlere ilişkin regresyon analizi (F=49,871; p=0,000<0.05) anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların sosyal ilişkilerindeki toplam değişim %53 oranında etki eden faktörler tarafından açıklanmaktadır. Cinsiyet değişkeninde kadın olmak sosyal ilişkileri artırmaktadır (ß=-0,081). Yaşın artması bireylerin sosyal ilişkilerindeki sosyal kaygı düzeylerini artırmaktadır (ß=0,497). Eğitim durumu bireylerin sosyal ilişkilerindeki sosyal kaygı düzeylerini etkilememektedir (p>.05). Algılanan sosyo ekonomik düzeyin artması sosyal ilişkilerindeki sosyal kaygı düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,410). Genel akademik başarı düzeyi bireylerin sosyal ilişkilerindeki sosyal kaygı düzeylerini etkilememektedir (p>.05). İnternette günlük geçirilen serbest zamanın artması bireylerin sosyal ilişkilerindeki sosyal kaygı düzeylerini artırmaktadır (ß=0,160). Algılanan beden imajı hakkındaki düşüncenin yükselmesi sosyal ilişkilerindeki sosyal kaygı düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,459). Devlet üniversitelerinde öğrenim görülmesi bireylerin sosyal ilişkilerindeki sosyal kaygı düzeylerini artırmaktadır (ß=0,108). Algılanan demokratik anne baba tutumunun yükselmesi sosyal ilişkilerindeki sosyal kaygı düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,215). Algılanan koruyucu anne baba tutumunun yükselmesi sosyal ilişkilerindeki sosyal kaygı düzeylerini artırmaktadır (ß=0,307). Algılanan otoriter anne baba tutumunun yükselmesi sosyal ilişkilerindeki sosyal kaygı düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,087).

Tablo16: Katılımcıların anne baba tutum algılarının sosyal fobi-performans düzeylerine etkisine ilişkin regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	Std. Beta	t	P	F	Model (p)	R2
Sosyal Kaygı-performans	(Constant)	14.273	8.753		1.631	.104	47.103	0,00	0,521
	Cinsiyet	-.755	.479	-.053	-1.576	.116			
	Yaş	.871	.293	.217	2.979	.003			
	Eğitim Durumu	2.913	.627	.202	4.648	.000			
	Algılanan Sosyo Ekonomik Düzey	-2.513	.547	-.195	-4.597	.000			
	Genel Akademik Başarı Düzeyiniz	-3.098	.614	-.281	-5.042	.000			
	İnternette Günlük Geçirilen Serbest Zaman	1.017	.460	.089	2.210	.028			
	Beden İmajınız Hakkındaki Düşünceniz	-2.552	.340	-.295	-7.497	.000			
	Öğrenim Görülen Üniversite	-5.148	1.307	-.198	-3.939	.000			
	Demokratik Tutum	-.103	.050	-.081	-2.051	.041			
	Koruyucu Tutum	.320	.049	.330	6.540	.000			
	Otoriter Tutum	-.094	.069	-.075	-1.371	.171			

Sosyal kaygı-performans düzeyine etki eden faktörlere ilişkin regresyon analizi (F=47,103; p=0,000<0.05) anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların sosyal performanslarındaki toplam değişim %52 oranında etki eden faktörler tarafından açıklanmaktadır. Cinsiyet değişkeninde kadın olmak performansa yönelik sosyal kaygı düzeylerini etkilememektedir (p>.05). Yaşın artması bireylerin performansa yönelik sosyal kaygı düzeylerini artırmaktadır (ß=0,217). Eğitim durumunun artması bireylerin performansa yönelik sosyal kaygı düzeylerini artırmaktadır (ß=0,202). Algılanan sosyo ekonomik düzeyin artması performansa yönelik sosyal kaygı düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,195). Genel akademik başarı düzeyi bireylerin performansa yönelik sosyal kaygı düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,281). İnternette günlük geçirilen serbest zamanın artması bireylerin performansa yönelik sosyal kaygı düzeylerini artırmaktadır (ß=0,089). Algılanan beden imajı hakkındaki düşüncenin yükselmesi performansa yönelik sosyal kaygı düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,295). Devlet üniversitelerinde öğrenim görülmesi bireylerin performansa yönelik sosyal kaygı düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,198). Algılanan demokratik anne baba tutumunun yükselmesi performansa yönelik sosyal kaygı düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,081). Algılanan koruyucu anne baba tutumunun yükselmesi performansa yönelik sosyal kaygı düzeylerini artırmaktadır (ß=0,330). Algılanan otoriter anne baba tutumu bireylerin performansa yönelik sosyal kaygı düzeylerini etkilememektedir (ß=-0,087).

Tartışma

Araştırma sonucunda erkeklerin koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarını kızlara göre daha yüksek oranda algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bugental (2010) araştırmasında cinsiyete göre ebeveyn tutumları arasında farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Mangır ve diğerleri (1996) ve Özel ve zelyurt (2016) araştırmalarında erkeklerin otoriter ebeveyn tutumlarını daha yüksek oranda algıladıklarını ifade etmiştir. 19 yaşındaki katılımcıların demokratik anne baba tutum algılarının, yaşı 18 ve altı ve 19 olan katılımcıların koruyucu ve otoriter anne baba algılarının daha yüksek olduğu, 20 yaşında olan katılımcıların sosyal kaygı düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Richards (2019) ve Goldin ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmada sosyal kaygı bozukluklarının kişiler arası problemlere yol açtığını ve bireylerin günlük olaylarla karşılaşmasının bir sonucu olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla yaşın artmasına bağlı olarak sosyal kaygı düzeylerinin de artması sonucu ortaya çıkabilmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan katılımcıların demokratik ve otoriter, sosyoekonomik düzeyi orta olan katılımcılar ise koruyucu anne baba tutumlarını daha fazla

algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sezer (2010) ve Sümer ve diğerleri (2010) araştırmalarında anne baba tutum algılarını etkileyen çok sayıda değişkenin olduğunu ve bunlardan sosyo ekonomik düzeyin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının daha yüksek oranda koruyucu ve demokratik ebeveyn tutum algısına sahip oldukları ifade edilmiştir. Akademik başarı düzeyi yüksek olan katılımcıların demokratik-koruyucu-otoriter anne baba tutumlarını da daha yüksek düzeyde algıladıkları, akademik başarı düzeyi daha düşük olan katılımcıların sosyal kaygı- sosyal ilişki ve sosyal kaygı- performans düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Swanson ve diğerleri (2010) ve Witkowska (2013) yaptıkları araştırmalarda demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının akademi olarak daha başarılı oldukları ve kendilerine daha fazla güvendikleri, dolayısıyla da sosyal kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Devlet üniversitelerinde öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcıların demokratik-koruyucu-otoriter anne baba tutumlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları, özel üniversitede öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcılar ise sosyal kaygı-performans algılarının daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum sosyal çevre ve ebeveynler tarafından gençlerden beklentilerin olmasıyla açıklanabilir. Araştırmada sosyal kaygı ölçeğinde kadınların sosyal ilişkilerinin daha yüksek olduğu ancak performansı etkilemediği, yaşın artması-internette geçirilen günlük serbest zamanın artması-devlet üniversitelerinde öğrenim görmek-koruyucu anne baba tutumuna sahip olmanın bireylerin sosyal ilişki düzeylerini artırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca algılanan sosyo ekonomik düzeyin artması-beden imajı algısının yükselmesi-demokratik ve otoriter anne baba tutumuna sahip olmanın bireylerin sosyal ilişki düzeylerini azalttığı, eğitim durumu ve genel akademik başarı durumunun bireylerin sosyal ilişki düzeylerini etkilemediği bulgularına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Wanamaker ve Glenwick (1998), Barber ve Diğerleri (2005) ve Jangir ve Azeez (2017) yaptıkları araştırmalarda bireylerin sosyal ilişki düzeylerini etkileyen başlıca faktörlerin cinsiyet, yaş, sosyo ekonomik düzey, benlik algısı ve ebeveyn tutumları olduğu ifade edilmiştir. Yaş-eğitim durumu-internette geçirilen günlük serbest zaman ve koruyucu anne baba tutumuna sahip olmanın sosyal kaygı-performans düzeyini artırdığı, algılanan sosyo ekonomik düzeyin artması-genel akademik başarı düzeyi-devlet üniversitelerinde eğitim görmek ve demokratik anne baba tutumuna sahip olmanın sosyal kaygı-performans düzeyini azalttığı, cinsiyet değişkeni ve otoriter anne baba tutumuna sahip olmanın sosyal kaygı-performans düzeyini etkilemediği bulgularına ulaşılmıştır. Bunlara benzer şekilde Boyd (2002), Barnett ve diğerleri (2003), Barber ve Diğerleri (2005), Sezer (2010), Sümer ve diğerleri (2010) ve Witkowska (2013) yaptıkları araştırmalarda bireylerin yaş, eğitim durumu, sosyo ekonomik düzeyleri, anne baba tutum algılarının sosyal kaygı düzeyleri üzerine etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşılık cinsiyetin sosyal kaygı düzeylerine anlamlı etki yapmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca olumlu ebeveyn tutumlarının sosyal kaygı düzeylerini azalttığı ifade edilmiştir.

Bu araştırmada ergenlerin ebeveyn tutumlarının sosyal fobi düzeylerine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma 2019 yılında İstanbul ilindeki kişilerle gerçekleştirilmiş olup araştırma verileri elektronik olarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarını kızlara göre daha yüksek oranda algıladıkları, 19 yaşındaki katılımcıların demokratik anne baba algılarının, yaşı 18 ve altı ve 19 olan katılımcıların koruyucu ve otoriter anne baba algılarının daha yüksek olduğu, 20 yaşında olan katılımcıların sosyal kaygı düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu, sosyoekonomik düzeyi düşük olan katılımcıların demokratik ve otoriter, sosyoekonomik düzeyi orta olan katılımcılar ise koruyucu anne baba tutumlarını daha fazla algıladıkları, akademik başarı düzeyi yüksek olan katılımcıların demokratik-koruyucu-otoriter anne baba tutumlarını da daha yüksek düzeyde algıladıkları, akademik başarı düzeyi daha düşük olan katılımcıların sosyal kaygı- sosyal ilişki ve sosyal kaygı-performans düzeylerinin daha yüksek olduğu, devlet üniversitelerinde öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcıların demokratik-koruyucu-otoriter anne baba tutumlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları, özel üniversitede öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcılar ise sosyal kaygı-performans algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, kadınların sosyal ilişkilerindeki kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak performans kaygısını etkilemediği, yaşın artması-internette geçirilen günlük serbest zamanın artması-devlet üniversitelerinde öğrenim görmek-koruyucu anne baba tutumuna sahip olmanın bireylerin sosyal ilişki kaygı düzeylerini artırdığı, algılanan sosyo ekonomik düzeyin artması-beden imajı algısının yükselmesi-demokratik ve otoriter anne baba tutumuna sahip olmanın bireylerin sosyal ilişki kaygı düzeylerini azalttığı, eğitim durumu ve genel akademik başarı durumunun bireylerin sosyal ilişki kaygı düzeylerini etkilemediği, yaş-eğitim durumu-

internette geçirilen günlük serbest zaman ve koruyucu anne baba tutumuna sahip olmanın performans kaygı düzeyini artırdığı, algılanan sosyo ekonomik düzeyin artması-genel akademik başarı düzeyi-devlet üniversitelerinde eğitim görmek ve demokratik anne baba tutumuna sahip olmanın performans kaygı düzeyini azalttığı, cinsiyet ve otoriter anne baba tutumuna sahip olmanın sosyal kaygı-performans kaygı düzeyini etkilemediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Özel üniversitede öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcılar ise sosyal kaygı-performans algılarının daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenlerinin araştırılması ilgili literatüre katkı sağlayabilir.
- Sosyal kaygı ölçeğinde sosyal ilişki boyutundan elde edilen puanların kadınlarda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla kadınların sosyal ilişkilerde kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Literatürde eğitim düzeyinin yükselmesinin sosyal kaygıları azalttığı bulgusunu ortaya çıkaran araştırmalar bulunmaktadır. Bu bakımdan kadınların sosyal ilişki kaygılarının azaltılmasında eğitim düzeyinin artırılması etkili olabilir.
- Demokratik anne baba tutumuna sahip olmanın sosyal kaygı düzeyini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla gençlerde kaygı düzeyinin azaltılması amacıyla ebeveynlere, çocuklarına demokratik tutum sergilemelerine yönelik eğitimler verilebilir.

Kaynakça

Asfaw, A., Klasen, S., & Lamanna, F. (2007). *Intrahousehold health care financing strategy and the gender gap in India*. Retrieved from http://eml.berkeley.edu/webfac/bardhan/e271f07/klasen.pdf.

Aslam, M. (2007). Female autonomy and gender gaps in education in Pakistan, *RECOUP Working Paper No. 3. University of Cambridge.*

Barber, B. K., Stolz, H. E. and Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control and behavioral control: Assessing relevance across time, culture and method. *Monographs of the Society for Research in Child, 70* (4), 1-13.

Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., & Fialka, J. (2003). Building new dreams: Supporting parents' adaptation to their child with special needs, *Infants & Young Children*, *16*, 184-200.

Boyd, B. A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *17*, 208-215.

Bugental DB, Schwartz A, Lynch C. (2010). Effects of an early family intervention on children's memory: The mediating effects of cortisol levels, *Mind, Brain, Educ*, 4:159-170.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*, Eight Edition, New York: Routlage.

Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting style as contex: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113* (3), 487-496.

Dempster, M. & Hanna, D. (2016). *Research Methods in Psychology For Dummies,* UK Edition, FSC.

Downey, G., & Coyne, J. C. (1990). Children of depressed parents: an integrative review, *Psychological Bulletin*, *108*, 50-76.

Glenn, S., Cunningham, C., Poole, H., Reeves, D., & Weindling, M. (2009). Maternal parenting stres and its correlates in families with a young child with cerebral palsy, *Child: Care, Health and Development*, *35*, 71-78.

Goldin, P.R., Ziv, M., Jazaieri, H., Hahn K., Heimberg, R. (2013, October). Impact of cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder on the neural dynamics of cognitive reappraisal of negative self-beliefs, *JAMA Psychiatry, 70(10):1048-1056.*

Grusec, J. E. & Danyliuk, T. (2014). Parents' Attitudes and Beliefs: Their Impact on Children's Development, Encyclopedia on Early Childhood Development.

Gültekin, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin algılanan anne-baba reddiyle baş etmeleri ile denetim odağı, öğrenilmiş güçlülük ve eş kabul-reddiyle ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güngör Aytar, A. ve Kaytez, N. (2014). Ailede iletişim ve çocuk üzerindeki etkileri. A. Güngör (Ed.), *Etkili İletişim*, Ankara: Hedef Yayıncılık.

Jangir, H. & Azeez, A. (2017). Parental attitudes and children's perception on gender discrimination: evidences from rural rajasthan, *Indian Journal of Sustainable Development, 3 (1) 2017, 29-36*.

Jankowska, A. M., Włodarczyk, A., Campbell, C. & Shaw, S. (2015). Parental attitudes and personality traits, self-efficacy, stress, and coping strategies among mothers of children with cerebral palsy, *Health Psychology Report, volume 3(3).*

Kalimuthu, S. (2018). *Parents' Attitude and Beliefs and their Impact on Child Development,* http://www.lisbdnet.com/parents-attitude-and-beliefs-and-their-impact-on-child-development/, (25.10.2019).

Lobera IJ, Rios PB, Casals OG. (2011). Parenting style and eating disorders. J. Psychiatric and Ment, *Health Nurs, 18(8): 728–735.*

Mangır, M., Haktanır, G. ve Baran, G. (1996). Gençlerin benlik saygı düzeyleri ile anne baba tutumlarını algılamalarının incelenmesi. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu. İstanbul.

Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 36* ,9-34.

Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2012). Anne-baba olmak ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları. T. Güler, (Ed.), *Anne Baba Eğitimi (2.baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. Motivation and Self-Regulated Learning: Thery, Research and Application. D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds). Mahwah, N.J: Erlbaum: 111-139.

Richards, T. (2019). *What is Social Anxiety?,* https://socialanxietyinstitute.org/what-is-social-anxiety, (28.10.2019).

Sekher, T. V., & Hatti, N. (2010) Disappearing daughters and intensification of gender bias: Evidence from two village studies in south India. *Sociological bulletin, 59*(1), 111-133.

Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 7* (1), 1-19.

Smetana, J. G., Crean H. F, and Daddis, C. (2002). Family processes and problem behaviors in middle-class african american adolescents, *Journal of Research on Adolescence, 12* (2), 275–304.

Sümer, N., Aktürk Gündoğdu, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: türkiye de yapılan çalışmalara toplu bakış, *Türk Psikoloji Yazıları, 13* (25), 42-49.

Swanson, H., Power, K., Collin, P., Deas, S., Paterson, G., Grierson, D., Yellowlees, A., Park, K., Taylor, L. (2010). The relationship between paternal bonding, social problem solving and eating pathology in an anorexic inpatient sample, *Europ. Eat. Disord. Rev, 18(1): 22–32.*

Rahman, M. (2013). *Gender discrimination in healthcare spending in the household and women's access to resources: Perspective of Bangladesh.*

Üredi, I. (2005). Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Wanamaker, C. E., & Glenwick, D. S. (1998). Stress, coping, and perceptions of child behavior in parents of preschoolers with cerebral palsy, *Rehabilitation Psychology*, *43*, 297-312.

Witkowska, B. (2013). Perception of parental attitudes and the level of female adolescents' self-esteem affected with anorexia nervosa, *Psychiatria Polska, tom XLVII, numer 3, strony 397–407.*

World Bank. (2012). *World Development Report-2012; Gender equality and Development*. World Bank.

Gençlerde Ebeveyn Tutumlarının Öz-Yeterlik Algısı Düzeylerine Etkisi
(The Effect of Parental Attitudes on Self-Efficacy Perception Levels in Youth)

Mürüvvet Nil GÖNCE[1], Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji ABD

Öz

Anne-baba tutumu, anne ve babanın iletişim sırasında, çocuklarına yönelttikleri tutum ve davranışlarının bütünüdür. Çocukların sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için, anne-baba tutumunu belirleyen iki temel husus vardır. Bunlardan ilki, anne-babanın çocuğa gösterdiği destek, sevgi, ilgi, kabul ve yakınlık; ikincisi de anne babanın çocuğa koyduğu kontrol yani çocuğa çizdiği sınırlardır. Bu hususların tamamı, anne-baba tutumları olarak ifade edilir. Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları doğal olarak çocukların kişilik özelliklerine ve davranış örüntülerine yansır. Özyeterlik, kişinin kendi yetenek ve yeterliklerinin ve kapasitesinin farkına varıp, bir şeyi yapıp yapamayacağına ilişkin algısıdır. Bu araştırmada ebeveyn tutumlarının gençlerin özyeterlik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde 18-22 yaş aralığında olan toplam 532 kişi katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Yıldız Kuzgun (1972) tarafından geliştirilmiş olan 40 maddeden oluşan ebeveyn tutum ölçeği ve Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik analizleri Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan Genel Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS24 paket programı kullanılmış olup, analizlerde t testi, anova ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda gençlerin otoriter ve koruyucu ebeveyn tutum algılarının daha yüksek olduğu, kızların genel özyeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, okudukları üniversite türü bakımından özel üniversitelerde okuyan bireylerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu, devlet üniversitelerinde okuyan bireylerin anne baba tutumlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveyn tutum algılarının gençlerin özyeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu, bu bağlamda demokratik ve koruyucu tutum algısının özyeterlik düzeyleri üzerinde olumlu, otoriter ebeveyn algısının ise özyeterlik düzeyleri üzerinde olumsuz etki meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn Tutumu, Özyeterlik, Beden İmajı, Gençlerde İnternet Kullanımı

Abstract

Parental attitude is the whole attitude and behavior of parents towards their children during communication. In order for children to develop a healthy development, there are two main factors that determine parental attitudes. The first is the support, love, attention, acceptance and closeness of the parents to the child; the second is the control that the parents put on the child, that is, the limits that the child draws. Parents' parenting attitudes are reflected in the personality traits and behavioral patterns of children. Self-efficacy is a person's perception of whether he or she can become aware of his or her talents and competences and capacity. In this study, it is investigated that the effect of parental attitudes on self-efficacy levels of young people. A total of 532 people aged 18-22 years participated in the study in Istanbul. The data are collected by using the parent attitude scale consisting of 40 items developed by Yıldız Kuzgun (1972) and the general self-efficacy scale developed by Sherer et al. (1982) and validity and reliability analyzes conducted by Yıldırım and Ilhan (2010). Data analysis was performed with SPSS 24 data analysis program. T test and regression analysis were used for data analysis. As a result of the study, it was concluded that the young people had higher self-efficacy levels than the boys, the higher the self-efficacy perceptions of the private university students and the higher the parental attitudes of the individuals in the state universities. In addition, it was found that parental attitude perceptions had a significant effect on the self-efficacy levels of the youth. In this context, it was determined that the perception of democratic and protective attitudes had a positive effect on self-efficacy levels and authoritarian parental perception had a negative effect on self-efficacy levels.

Keywords: Parental Attitude, Self-efficacy, Body Image, Internet Use in Young People

[1] Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji ABD, E-posta: mnilsoysal@hotmail.com

Giriş

Tutum belirli bir nesne, kişi, olay ya da durumlara ilişkin inançları ifade etmektedir (Barnett ve diğerleri, 2003; Jankowska ve diğerleri, 2015; Kalimuthu, 2018). Tutumlar genellikle belirli tecrübe ya da etkileşimler sonucunda ortaya çıkmakta ve bireylerin davranışlarının yönlendirilmesinde etkili olmaktadır (Fielder, 2006; Özyürek ve Tezel Şahin, 2012; Grusec ve Danyliuk, 2014; Ünaldı, 2017). Tutumlar, bireylerin sahip oldukları bilgilere ya da deneyimlere bağlı olarak değişebilmekte, olumlu ya da olumsuz olarak gelişebilmektedir (Swanson ve diğerleri, 2012; Güngör ve diğerleri, 2014; Özel ve Zelyurt, 2016).

Ebeveyn tutumları, çocukların gelişim süreçlerinde ebeveynlerin çocuklarına yaklaşımlarıyla ilgilidir (Yaprak, 2007; Ünaldı, 2017). Bu süreçte çocuklar, ebeveynlerinin kendileri ile ilgili demokratik, otoriter ya da koruyucu tutumları algılayabilmekte, bazen de bunlardan herhangi birini daha yüksek düzeyde hissedebilmektedir (Barnett ve diğerleri, 2003; Fielder, 2006; Gültekin, 2011; Şahin, 2015). Bireylerin henüz küçük yaşlardan itibaren sahip oldukları bu ebeveyn tutum algıları, yaşamlarının ilerleyen dönemlerini ve bu dönemlerde karar verme süreçlerini de etkilemektedir (Sümer ve diğerleri, 2010; Witkowska, 2013; Grusec ve Danyliuk, 2014). Benzer şekilde, bu algılar sonucunda bireyler kendileri ve sosyo-kültürel çevreleriyle olan ilişkilerini de etkileyebilmektedir (Asfaw ve diğerleri, 2007; Jankowska ve diğerleri, 2015; Jangir ve Azeez, 2017; Kalimuthu, 2018).

Öz yeterlilik, insanların farklı durumlarda performans gösterme yetenekleriyle ilgili inançlarını ifade etmektedir (Yılmaz, 2001; Chen ve diğerleri, 2004; Goldin ve diğerleri, 2013). İnsanların çeşitli görevler sırasında kendilerini nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive ettiğini ve nasıl davrandığını etkileyen çok boyutlu bir inanç seti olarak işlev görmektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010; Richards, 2019). Bireylerin özyeterlik inançlarına, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleri aracılık etmektedir (Pajares, 2008). Öz yeterlilik gelişimi, bireyin yaşamındaki farklı aşamalardaki farklı alanlardaki deneyimleri, yetkinlikleri ve gelişimsel görevleri ile yakından ilişkilidir (Aslam, 2007; Lobera ve diğerleri, 2011; Özyürek ve Tezel Şahin, 2012). Özyeterlik kavramı ilk olarak Bandura tarafından ortaya atılmış olup "insanların yaşamlarını etkileyen, olaylar üzerindeki etkilerini belirleyen, performans düzeyleri ve üretme yetenekleri hakkındaki inançları" şeklinde tanımlanmıştır (Downey ve Coyne, 1990; Mangır ve diğerleri, 1996; Şahin, 2015; Shantikumar, 2017).

Özyeterlilik, bireylerin kendileri hakkında nasıl düşündüğünü ve hissettiğimizi ifade etmektedir. Özyeterlik algıları, düşünceleri, duyguları, eylemleri ve motivasyonu etkilemektedir (Kim ve Omizo, 2005; Pössel ve diğerleri, 2005). Esas olarak bilişsel ve duyuşsal kanallar üzerinden çalışmakta olup yaşam deneyimlerinin algılanmasında ve şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Özyeterlik bireylerin sosyal, psikolojik, ekonomik ve biyolojik özelliklerini etkilemekte ve bunlardan belirli ölçülerde etkilenmektedir (Yılmaz, 2001; Chen ve diğerleri, 2004; Yıldırım ve İlhan, 2010). Benzer şekilde öz yeterliği etkileyen çok sayıda değişkenin varlığından söz edilebilir. Bu değişkenler genel olarak belirli kategorilerde toplanabilmekle birlikte, bireyler üzerindeki etkilerinde değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin yaş değişkeni ya da eğitim düzeyi değişkeni, bazı bireylerde özyeterlik algılarını artırmakta iken bazı bireylerde özyeterliği azaltıcı etkiler ortaya çıkarabilmektedir (Wanamaker ve Glenwick, 1998; Cicognani, 2011; Şahin, 2015). Dolayısıyla özyeterlik ile ilgili olduğu düşünülen değişkenlerin bir bütün olarak ele alınmasında ve bireyler üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenlerle karşılaştırılarak ortaya çıkarılması sayesinde daha doğru sonuçların ortaya konulabileceği ifade edilebilir (Vallis ve Bucher, 1986; Barber ve diğerleri, 2005; Gültekin, 2011; Swanson ve diğerleri, 2012). Bu bakımdan cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, sosyo ekonomik düzey, anne baba durumları, anne baba tutumları, öğrenim görülen üniversite, boş zamanların nasıl değerlendirildiği, çalışma durumları gibi çok sayıda değişkenin öz yeterlik ile ilişkisini ya da bireylerin özyeterlik düzeylerine etkilerini açıklayabilen çalışmalar, ilgili literatüre katkı sağlayacak çalışmalar arasında yer alabilecektir (Darling ve Steinberg, 1993; Boyd, 2002; Üredi, 2005; Bugental ve diğerleri, 2010; Sezer, 2010; Zarnowiecki ve diğerleri, 2011; Jangir ve Azeez, 2017). Bu araştırmada gençlerin ebeveyn tutumlarının genel özyeterlik düzeylerine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada gençlerde ebeveyn tutumlarının genel öz yeterlik algı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu bakımdan araştırma betimsel araştırma modellerinden tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Tarama yönteminde, belirli bir durumun aydınlatılmasına yönelik, duruma herhangi bir müdahale yapılmaksızın, çeşitli yönleriyle ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd, 2008; Dempster & Hanna, 2016; Cohen vd, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019 yılında İstanbul'da yaşamakta olan gençler oluşturmaktadır. Araştırma evreninin geniş olması nedeniyle örnekleme yoluna gidilmiştir. Bir araştırmada, bütün bir popülasyonu incelemek pratik olmayabilir. Bu bakımdan örnekleme, araştırmacıların, her bir kişiyi araştırmak zorunda kalmadan, bir popülasyon alt kümesinden elde edilen sonuçlara dayanarak bir popülasyon hakkında bilgi çıkarmasını sağlayan bir yöntemdir (Shantikumar, 2017). Bir araştırmadaki birey sayısının azaltılması, maliyeti ve iş yükünü azaltır ve yüksek kalitede bilgi edinmeyi kolaylaştırabilir. Araştırmada genç nüfus, TÜİK (2019) tanımlamasına göre 15-24 yaş aralığı olarak kabul edilmiştir. Ancak araştırmada katılımcıların yaş gruplaması 18 ve altı, 19, 20, 21, 22 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise bu evren içerisinden rasgele seçilen ve araştırmaya dahil olmak için gönüllü olan 532 kişi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gençlerin ebeveyn tutumlarının özyeterlik düzeylerine etkisinin araştırılması amacıyla kişisel bilgi formu ile birlikte ebeveyn tutum ölçeği ve genel özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, Yıldız Kuzgun (1972) tarafından geliştirilmiş olan 40 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ebeveyn tutum ölçeği ve Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik analizleri Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan ve 17 maddeden meydana gelen genel özyeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeklerden elde edilen veriler SPSS24 veri analiz programıyla analiz edilmiştir. Bu aşamada öncelikle katılımcıların genel niteliklerini açıklayan demografik değişkenlere ilişkin bilgiler yüzde ve frekans dağılımlarıyla verilmiştir. Ayrıca değişkenlerin karşılaştırmalarında t testinden ve ölçek puanları arasında karşılaştırmalar ise regresyon analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına bağlı olarak demografik değişkenlere ilişkin bulgulara ve ölçeklerden elde edilen verilerin karşılaştırması sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kız	308	57.9
Erkek	224	42.1
Toplam	532	100.0

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %57.9 (N=308) oranında kız ve %42.1 (N=224) oranında ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Katılımcıların yaşa göre dağılımları

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
18 ve altı	238	44.7
19	98	18.4
20	28	5.3
22 ve üzeri	168	31.6
Toplam	532	100.0

Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %44.7 (N=238) oranında 18 yaş, %18.4 (N=98) oranında 19 yaş, %5.3 (N=28) oranında 20 yaş ve %31.6 (N=168) oranında ise 22 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların eğitim durumuna göre dağılımları

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Lise	42	7.9
Üniversite	448	84.2
Lisansüstü	42	7.9
Toplam	532	100.0

Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %7.9 (N=42) oranında lise, %84.2 (N=448) oranında üniversite, %7.9 (N=42) oranında ise lisans olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların sosyo ekonomik düzeye göre dağılımları

Algılanan Sosyo Ekonomik Düzey	Frekans	Yüzde (%)
Düşük	14	2.6
Orta	280	52.6
İyi	238	44.7
Toplam	532	100.0

Katılımcıların algılanan sosyo ekonomik düzey değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %2.6 (N=14) oranında düşük, %52.6 (N=280) oranında orta, %44.7 (N=238) oranında ise iyi düzeyde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 5: Katılımcıların akademik başarı düzeyine göre dağılımları

Genel Akademik Başarı Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
Orta (60-69)	42	7.9
İyi (70-85)	154	28.9
Çok İyi (86-100)	336	63.2
Toplam	532	100.0

Katılımcıların genel akademik başarı düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %7.9 (N=42) oranında orta, %28.9 (N=154) oranında iyi, %63.2 (N=336) oranında ise çok iyi düzeyde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 6: Katılımcıların internette günlük geçirilen serbest zamana göre dağılımları

İnternette Günlük Geçirilen Serbest Zaman	Frekans	Yüzde (%)
1 Saatten Az	42	7.9
1-3 saat	280	52.6
3 saatten fazla	210	39.5
Toplam	532	100.0

Katılımcıların internette günlük geçirilen serbest zaman sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde %7.9 (N=42) oranında 1 saatten az, %52.6 (N=280) oranında 1-3 saat, %39.5 (N=210) oranında ise 3 saatten fazla zaman geçirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 7: Katılımcıların beden imajı düşüncesine göre dağılımları

Beden İmajınız Hakkındaki Düşünceniz	Frekans	Yüzde (%)
Olumsuz	98	18.4
Normal	238	44.7
Olumlu	168	31.6
Çok Olumlu	28	5.3
Toplam	532	100.0

Katılımcıların beden imajı ile ilgili düşünce değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %18.4 (N=98) oranında olumsuz, %44.7 (N=238) oranında normal, %31.6 (N=168) oranında olumlu %5.3 (N=28) oranında ise çok olumlu düzeyde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 8: Katılımcıların çalışma durumlarına göre dağılımları

Çalışma Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Çalışıyor	84	15.8
Çalışmıyor	420	78.9
Kısmi Zamanlı	28	5.3
Toplam	532	100.0

Katılımcıların çalışma durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %15.8 (N=84) oranında çalışıyor, %78.9 (N=420) oranında çalışmıyor, %5.3 (N=28) oranında kısmi zamanlı çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 9: Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite türüne göre dağılımları

Öğrenim Görülen Üniversite	Frekans	Yüzde (%)
Özel	42	7.9
Devlet	490	92.1
Toplam	532	100.0

Katılımcıların öğrenim görülen üniversite değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %7.9 (N=42) oranında özel, %92.1 (N=490) oranında devlet üniversitelerinde öğrenim gördüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 10: Katılımcıların anne baba tutum ve genel özyeterlik algılarının cinsiyete göre t testi ile karşılaştırması

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Demokratik Tutum	Kız	308	43.63	5.678	.933	530	.352
	Erkek	224	43.18	5.198			
Koruyucu Tutum	Kız	308	48.90	7.146	-4.971	530	.000
	Erkek	224	52.00	6.988			
Otoriter Tutum	Kız	308	28.04	5.613	-4.708	530	.000
	Erkek	224	30.31	5.300			
Genel Özyeterlik	Kız	308	53.81	3.247	2.139	530	.033
	Erkek	224	53.25	2.686			

Katılımcıların anne baba tutum ölçeği ve sosyal fobi ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında, koruyucu tutum ve otoriter tutum alt boyutlarında ve genel öz yeterlik ölçeğinde anlamlı farklılık meydana geldiği ($p \leq .05$), buna karşılık demokratik tutum alt boyutunda anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Meydana gelen anlamlı farklılıklar incelendiğinde koruyucu tutum ve otoriter tutum alt boyutlarında erkek katılımcılar lehine, genel öz yeterlik ölçeğinde ise cinsiyeti kız olan katılımcılar lehine anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla erkek katılımcıların koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarını kızlara göre daha yüksek oranda algıladıkları ve kızların genel öz yeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo11: Katılımcıların anne baba tutum ve genel özyeterlik algılarının üniversite türü değişkenine göre t testi ile karşılaştırması

Üniversite türü		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Demokratik Tutum	Özel	42	38.00	4.958	530	-7.009	.000
	Devlet	490	43.91	5.271			
Koruyucu Tutum	Özel	42	47.00	5.784	530	-3.019	.001
	Devlet	490	50.48	7.287			
Otoriter Tutum	Özel	42	20.66	3.440	530	-11.176	.000
	Devlet	490	29.71	5.146			
Genel Özyeterlik	Özel	42	55.00	3.602	530	3.189	.002
	Devlet	490	53.45	2.953			

Katılımcıların anne baba tutum ölçeği ve genel özyeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar üniversite türü değişkenine göre karşılaştırıldığında, demokratik tutum, koruyucu tutum, otoriter tutum ve genel özyeterlik puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği ($p \leq .05$) görülmektedir. Meydana gelen anlamlı farklılıklar incelendiğinde devlet üniversitelerinde öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcıların demokratik-koruyucu-otoriter anne baba tutumlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları, özel üniversitede öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcıların ise genel öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo10: Katılımcıların anne baba tutum algılarının genel özyeterlik algı düzeylerine etkisine ilişkin regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	Std. Beta	t	P	F	Model (p)	R2
Genel Öz-Yeterlik	(Constant)	73.710	4.807		15.335	.000	12.791	0,00	0,228
	Cinsiyet	.110	.263	.018	.419	.676			
	Yaş	-.809	.161	-.465	-5.038	.000			
	Eğitim Durumu	-2.023	.344	-.324	-5.876	.000			
	Algılanan Sosyo Ekonomik Düzey	.851	.300	.153	2.833	.005			
	Genel Akademik Başarı Düzeyiniz	-2.648	.337	-.556	-7.847	.000			
	İnternette Günlük Geçirilen Serbest Zaman	-1.050	.253	-.212	-4.152	.000			
	Beden İmajınız Hakkındaki Düşünceniz	1.545	.187	.412	8.265	.000			
	Öğrenim Görülen Üniversite	2.485	.718	.221	3.463	.001			
	Demokratik Tutum	.056	.028	.101	2.030	.043			
	Koruyucu Tutum	.057	.027	.136	2.124	.034			
	Otoriter Tutum	-.100	.038	-.184	-2.657	.008			

Genel özyeterlik düzeyine etki eden faktörlere ilişkin regresyon analizi (F=12,791; p=0,000<0.05) anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların genel özyeterlik toplam değişim %23 oranında etki eden faktörler tarafından açıklanmaktadır. Cinsiyet değişkeninin genel özyeterlik düzeyini etkilememektedir (p>.05). Yaşın artması bireylerin genel özyeterlik düzeyini azaltmaktadır (ß=-0,465). Eğitim durumunun artması bireylerin genel özyeterlik düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,324). Algılanan sosyo ekonomik düzeyin artması genel özyeterlik düzeyini artırmaktadır (ß=0,153). Genel akademik başarı düzeyi bireylerin genel özyeterlik düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,556). İnternette günlük geçirilen serbest zamanın artması bireylerin genel özyeterlik düzeylerini azaltmaktadır (ß=-0,212). Algılanan beden imajı hakkındaki düşüncenin yükselmesi genel özyeterlik düzeyini artırmaktadır (ß=0,412). Devlet üniversitelerinde öğrenim görülmesi bireylerin genel özyeterlik düzeyini artırmaktadır (ß=0,221). Algılanan demokratik anne baba tutumunun yükselmesi genel özyeterlik düzeyini artırmaktadır (ß=0,101). Algılanan koruyucu anne baba tutumunun yükselmesi genel özyeterlik düzeyini artırmaktadır (ß=0,136). Algılanan otoriter anne baba tutumunun yükselmesi genel özyeterlik düzeyini azaltmaktadır (ß=-0,184).

Tartışma

Araştırma sonucunda erkek katılımcıların koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarını kızlara göre daha yüksek oranda algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya karşılık birçok araştırmada anne baba tutum algıları arasında cinsiyete göre farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (Yaprak, 2007; Grusec ve Danyliuk, 2014; Jangir ve Azeez, 2017; Ünaldı, 2017; Kalimuthu, 2018). Bu durum araştırmaya katılan bireylerin farklı sosyo kültürel çevrelerden gelmesinden kaynaklanabilir. Araştırmada kızların genel öz yeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya benzer şekilde Mangır ve diğerleri (1996), Chen ve diğerleri (2004), Pössel (2005) ve Witkowska (2013) kadınların özyeterlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada devlet üniversitelerinde öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcıların demokratik-koruyucu-otoriter anne baba tutumlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları, özel üniversitede öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcıların ise genel öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum özel üniversitelerde öğrenim gören kişilerin belirli başarı düzeyi elde etmiş olmalarından kaynaklanabilir. Nitekim başarılı olma durumu bireylerdeki özyeterlik algılarını yükselten etkenlerden biri olarak görülmektedir (Chen ve diğerleri, 2004; Yıldırım ev İlhan, 2010;

Witkowska, 2013). Araştırmada cinsiyet değişkeninin genel özyeterlik düzeyini etkilemediği, yaş-eğitim durumu- genel akademik başarı düzeyi- internette günlük geçirilen serbest zaman- algılanan otoriter anne baba tutumunun artmasının bireylerin genel özyeterlik düzeyini azalttığı, buna karşılık algılanan sosyo ekonomik düzeyin artması- Algılanan beden imajı hakkındaki düşüncenin yükselmesi- devlet üniversitelerinde öğrenim görmenin gençlerin genel özyeterlik düzeyini artırmakta olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgularına karşılık Grusec ve Danyliuk (2014), Jangir ve Azeez (2017), Ünaldı (2017) yaptıkları araştırmalarda cinsiyetin özyeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı, sosyo ekonomik düzey, çalışma durumu ve beden imajı algısının özyeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca algılanan demokratik ve koruyucu anne baba tutumunun yükselmesinin ergenlerin genel özyeterlik düzeyini artırmakta olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Üredi (2005), Cicognani (2011) ve Jankowska ve diğerleri (2015) yaptıkları araştırmalarda anne baba tutumlarının gençlerin özyeterlik düzeylerini etkileyen faktörlerden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda erkek katılımcıların koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarını kızlara göre daha yüksek oranda algıladıkları ve kızların genel öz yeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, devlet üniversitelerinde öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcıların demokratik-koruyucu-otoriter anne baba tutumlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları, özel üniversitede öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcıların ise genel öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, cinsiyet değişkeninin genel özyeterlik düzeyini etkilemediği, yaş-eğitim durumu- genel akademik başarı düzeyi- internette günlük geçirilen serbest zaman- algılanan otoriter anne baba tutumunun artmasının bireylerin genel özyeterlik düzeyini azalttığı, buna karşılık algılanan sosyo ekonomik düzeyin artması- algılanan beden imajı hakkındaki düşüncenin yükselmesi- devlet üniversitelerinde öğrenim görme- algılanan demokratik ve koruyucu anne baba tutumunun yükselmesinin ergenlerin genel özyeterlik düzeyini artırmakta olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde literatürle uyumlu olan sonuçların yanında farklı sonuçlar ortaya çıkaran bulguların da olduğu görülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve ilgili literatür bağlamında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Kızların genel öz yeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum örneklem kapsamında yer alan kişilerin çeşitli sosyo ekonomik çevrelerden gelmesinden kaynaklanabileceği gibi farklı nedenlerden de kaynaklanabilir. Dolayısıyla bu durumun araştırılması gerekmektedir.
- Özel üniversitede öğrenim görmüş/görmekte olan katılımcıların genel öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya devlet üniversitelerinden katılan kişilerin sayısının fazla olmasına karşılık bu sonucun ortaya çıkmasının nedenlerinin araştırılması gerekmektedir.
- Araştırmanın çalışma gurubunda yer alan kişilerin daha çeşitli özelliklere sahip olması, farklı bölgelerden ve sosyo ekonomik çevrelerden katılım sağlanarak araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Asfaw, A., Klasen, S., & Lamanna, F. (2007). *Intrahousehold health care financing strategy and the gender gap in India*, Retrieved from http://eml.berkeley.edu/webfac/bardhan/e271f07/klasen.pdf.

Aslam, M. (2007). Female autonomy and gender gaps in education in Pakistan, *RECOUP Working Paper No. 3. University of Cambridge.*

Barber, B. K., Stolz, H. E. and Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control and behavioral control: Assessing relevance across time, culture and method, *Monographs of the Society for Research in Child, 70* (4), 1-13.

Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., & Fialka, J. (2003). Building new dreams: Supporting parents' adaptation to their child with special needs, *Infants & Young Children*, *16*, 184-200.

Boyd, B. A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *17*, 208-215.

Bugental DB, Schwartz A, Lynch C. (2010). Effects of an early family intervention on children's memory: The mediating effects of cortisol levels, *Mind, Brain, Educ*, 4:159-170.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A.

Chen, G., Gully, S. M., Eden, D. and others. (2004). General self-efficacy and self-esteem: toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations, *J Organiz Behav, 25: 375-395.*

Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being, *Journal of Applied Social Psychology, 41(3):559–578.*

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2017). *Research methods in education*, Eight Edition, New York: Routlage.

Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting style as contex: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113* (3), 487-496.

Dempster, M. & Hanna, D. (2016). *Research methods in psychology for dummies,* UK Edition, FSC.

Downey, G., & Coyne, J. C. (1990). Children of depressed parents: an integrative review, *Psychological Bulletin*, *108*, 50-76.

Fielder, R. O. (2006). *The perceived parent-child relationship and the eff ect on the child's pattern of negative peer interactions*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University, USA.

Goldin, P.R., Ziv, M., Jazaieri, H., Hahn K., Heimberg, R. (2013). Impact of cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder on the neural dynamics of cognitive reappraisal of negative self-beliefs, *JAMA Psychiatry, 70(10):1048-1056.*

Grusec, J. E. & Danyliuk, T. (2014). *Parents' attitudes and beliefs: their ımpact on children's development*, Encyclopedia on Early Childhood Development.

Gültekin, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin algılanan anne-baba reddiyle baş etmeleri ile denetim odağı, öğrenilmiş güçlülük ve eş kabul-reddiyle ilişkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güngör Aytar, A. ve Kaytez, N. (2014). *Ailede iletişim ve çocuk üzerindeki etkileri,* A. Güngör (Ed.), *Etkili İletişim*, Ankara: Hedef Yayıncılık.

Jangir, H. & Azeez, A. (2017). Parental attitudes and children's perception on gender discrimination: evidences from rural rajasthan, *Indian Journal of Sustainable Development, 3 (1) 2017, 29-36*.

Jankowska, A. M., Włodarczyk, A., Campbell, C. & Shaw, S. (2015). Parental attitudes and personality traits, self-efficacy, stress, and coping strategies among mothers of children with cerebral palsy, *Health Psychology Report, volume 3(3).*

Kalimuthu, S. (2018). *Parents' Attitude and Beliefs and their Impact on Child Development,* http://www.lisbdnet.com/parents-attitude-and-beliefs-and-their-impact-on-child-development/, (25.10.2019).

Kim, B. S. K., Omizo, M. M. (2005) Asian and European American cultural values, collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self efficacy among Asian American College students, *J Couns Psychol, 52(3): 412-419.*

Lobera, I. J., Rios, P. B., Casals, O. G. (2011). Parenting style and eating disorders. J. Psychiatric and Ment, *Health Nurs, 18(8): 728–735.*

Mangır, M., Haktanır, G. ve Baran, G. (1996). *Gençlerin benlik saygı düzeyleri ile anne baba tutumlarını algılamalarının incelenmesi*, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu. İstanbul.

Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 36*, 9-34.

Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2012). Anne-baba olmak ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları. T. Güler, (Ed.), *Anne Baba Eğitimi (2.baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Pajares, F. (2008). *Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Application*, D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds). Mahwah, N.J: Erlbaum: 111-139.

Pössel, P., Baldus, C., Horn, A. B. and others. (2005) Influence of general selfefficacy on the effects of a school-based universal primary prevention program of depressive symptoms in adolescents: a randomized and controlled follow-up study, *J Child Psychol Psyc, 46(9): 982-994.*

Richards, T. (2019). *What is Social Anxiety?,* https://socialanxietyinstitute.org/what-is-social-anxiety, (28.10.2019).

Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 7* (1), 1-19.

Shantikumar, S. (2017). *Methods of sampling from a population*, https://www.healthknowledge.org.uk/public-health-textbook/research-methods/1a-epidemiology/methods-of-sampling-population (28.10.2019).

Sümer, N., Aktürk Gündoğdu, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: türkiye de yapılan çalışmalara toplu bakış, *Türk Psikoloji Yazıları, 13* (25), 42-49.

Swanson, H., Power, K., Collin, P., Deas, S., Paterson, G., Grierson, D., Yellowlees, A., Park, K., Taylor, L. (2010). The relationship between paternal bonding, social problem solving and eating pathology in an anorexic inpatient sample, *Europ. Eat. Disord. Rev, 18(1): 22–32.*

Şahin, E. (2015). *Ergenlik dönemindeki bireylerde saldırganlık davranışı ve algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkiye benlik saygısı düzeylerinin etkisi*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünaldı, E. (2017). *Anne babası boşanmış çocuklarda algılanan anne baba tutumlarının akran zorbalığı davranışı ile ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Vallis, T. M., Bucher, B. (1986). Self-efficacy as a predictor of behavior change: interaction with type of training for pain tolerance, *Cog Ther Res, 10(1): 79-94.*

Wanamaker, C. E. & Glenwick, D. S. (1998). Stress, coping, and perceptions of child behavior in parents of preschoolers with cerebral palsy, *Rehabilitation Psychology*, *43*, 297-312.

Witkowska, B. (2013). Perception of parental attitudes and the level of female adolescents' self-esteem affected with anorexia nervosa, *Psychiatria Polska, tom XLVII, numer 3, strony 397–407.*

Yaprak, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumunun diskriminant analiziyle belirlenmesi ve benlik saygısı ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi üzerine bir uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi, 21(4):301-8.*

Yılmaz, A. (2001). Çocukların algıladıkları anne baba arasındaki uyum, anne baba tutumu ve benlik algısı arasındaki ilişkiler, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi.*

Zarnowiecki D, Sinn N, Petkov J, Dollman J. (2011). Parental nutrition knowledge and attitudes as predictors of 5-6-year-old children's healthy food knowledge, *Public Health Nutrition, 15(7):1284–1290.*

Üniversite Öğrencilerinin Motivasyon Düzenleme Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması

(The Brief Regulation of Motivation Scale in Turkish University Students: A Preliminary Scale Adaptation Study)

Hakan SARIÇAM [a2], Nusret ERDEMİR [b]

(a) Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Kütahya

(b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, Kim, Brady ve Wolters (2018) tarafından geliştirilen Motivasyon Düzenleme Ölçeğinin (MDÖ-K) Türkiye'deki üniversite öğrencileri üzerindeki psikometrik bulgularını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki farklı üniversitelerin farklı fakültelerinden 312 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Yaşları 18-33 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması 21.31'dir (SS=2.28). Ölçeğin psikometrik özellikleri, dilsel eşdeğerlik, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, benzer ölçek geçerliği, iç tutarlık güvenirlik ve madde analizi teknikleriyle incelenmiştir. Araştırmada ölçüt geçerliği için 13 maddelik Motivasyonel Kararlılık Ölçeği kullanılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında Türkçe Form ile İngilizce Form arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur. KMO örneklem uygunluk katsayısı .92, Barlett küresellik testi puanı χ^2= 2885.51 (p< .001, sd =66) olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu 12 maddenin özdeğeri 1'den yüksek 2 faktör altında olduğu, madde faktör yük değerleri ise motivasyon regülasyonu alt boyutu için .71 ile .81, irade gücü alt boyutu için .55 ile .67 arasında sıralandığı gözlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için orijinal formla tutarlı olarak uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde 12 madde 2 alt boyutlu modele ait uyum iyiliği değerlerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçüt geçerliği çalışmasında, MDÖ-K ile MKÖ arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişki vardır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için α=.92, motivasyon regülasyonu alt boyutu için .93 ve irade gücü alt boyutu için α=.93 çıkmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam ilgileşim katsayıları .61 ile .74 arasında sıralanmıştır. Bu ilk psikometrik bulgular, MDÖ-K'nin Türk üniversite öğrencilerinin motivasyon düzenleme düzeylerini değerlendirmede kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Ölçek, Psikometri, Azim.

Abstract

The basic aim of this research is to examine the first psychometric findings of the Brief Regulation of Motivation Scale (BRMS), which was developed by Kim, Brady, and Wolters (2018), in Turkish university students. The study group of the research consists of 312 university students from different universities in Turkey. The ages of the participants range between 18 and 33, and with a mean age of 21.31 (SD=2.28). The psychometric values were controlled via linguistic equivalence study, exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), concurrent validity, internal consistency coefficients, and item-total correlations. The Motivational Persistence Scale (MPS), which includes 13 items, was used for concurrent validity. In the linguistic equivalence study, there was statistical significant correlation between the English form scores and the Turkish form scores. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was .92 and there was a significant result on Bartlett's test of Sphericity, χ^2=2885.51 (p< .001, df=66). As a result of EFA, 12 items were placed under 2 factors with eigenvalues greater than 1. Factor loadings ranged from .71 to .81 for the regulation of motivation subscale and .55 to. 67 for the willpower subscale. Results of confirmatory factor analyses demonstrated that 12 items yielded two factors as original form and that the two-dimensional model was good fit values. In the concurrent validity, highly statistical significant positive relationship was found between the

[2] Doçent Doktor, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, E-posta: hakansaricam@gmail.com

BRMS and MPS. Cronbach alpha internal consistency coefficient was found as α=.92 for whole scale, α=.93 for the regulation of motivation subscale, α=.93 for the willpower subscale. Corrected item-total correlations ranged from .61 to .71. Overall these preliminary findings demonstrated that the Brief Regulation of Motivation Scale can be assumed to be an assessment tool that can identify levels of regulation of motivation in Turkish university students.

Keywords: Motivation, Scale, Psychometry, Grit.

Giriş

İnsanlar yaşamlarını devam ettirebilmek için gerekli olan ihtiyaçlarını karşılamak, davranış örüntüleri oluşturur. Ortaya çıkan davranış örüntülerinin yapısını dürtüler ve güdüler oluşturur. TDK'ye (2019) göre dürtü, fiziksel ve ruhsal yapının değişimi sonucunda canlının verdiği tepki çeşitliliği ve içsel gerilim olarak ele alınır. Güdü eş anlamı motiv ise; "Bireyin kendi farkında olarak ya da olmayarak davranış örüntülerini oluşturup, yönlendirip, süreklilik sağlayan kuvvet, gizlemiş sebepleri olan olay, etkinlik ve duruma yönelik olarak bireyin kendi farkındalığıyla belirli bir amaç çerçevesinde davranış örüntüsü oluşturan dürtü ve dürtülerin toplamı olarak tanımlanır (Gredler, 1992; Us, 2007). Soyut bir konu olan güdülenme ya da motivasyon ise çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekilde açıklanmıştır. "Ames'e (1989) göre davranış örüntülerini hedefe yönlendirerek, sürekliliğini sağlar. Brophy'e (2010) göre davranışın başlangıç zamanını, yönelimini, yoğunluk ve kalite düzeyini, davranış üstünde diretici bir açıklamadır. Koçel'e (2001) göre bireyin amacına ulaşması için kendisinin isteği ve arzusu dâhilinde hareket etmesidir. Palmer'e (1993) göre bireyin kendisinin kontrol ettiği amacına ulaştıran içsel güç" çok değişik şekillerde tanımlanmıştır. Motivasyon çalışmalarında iç ve dış motivasyon olarak ele alınırken, eğitim alanında araştırmacılar; "Kişi ortaya koyduğu hedeflerin gerekliliğini yerine getirirken; kendisinin ilgisi, zevki, merakı için çaba harcayarak iç doyumunu sağlıyor ise içten motivasyonlu, sosyal çevreden gelen dış etkiler çerçevesinde kendini zorlayarak, ayarlayarak uğraşı içine giriyorsa dıştan motivasyonlu demektir (Akbaba, 2006; Eryılmaz, 2013; Ryan & Deci, 2000; Stipek, 1996).

Motivasyon kavramını içerik, süreç ve davranış değişikliği boyutuyla açıklayan çeşitli kuramlar vardır. Genel çerçeveden bakıldığında "A. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Eric Fromm'un İhtiyaçlar Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı motivasyona içerik yönünden (Kırçı, 2007); Heider'in Nedensellik Kuramı, Vroom'un Beklenti Kuramı, Bandura'nın Çağdaş İş Motivasyonu Kuramı motivasyona süreç yönünden (Taş, 2004) ve Skinner'ın İşlevsel Pekiştirme Kuramı motivasyona davranış değişikliği (Kırçı, 2007)" açısından açıklama getirmeye çalışmıştır.

Eğitim sistemi içinde motivasyonun öğrenmeyi sağlayarak, başarı kazanmayı yardımcı olduğu kabul edilir (Karataş & Erden, 2012). Öğrencilerin motivasyonunun olup-olmaması öğrencinin eğitim hayatını etkilemektedir. Bu bağlamda motivasyonunun yüksekliği eğitim hayatında derslerinde başarılı olmasından bir sonraki okula devam ederek kişinin eğim hayatında olumlu bir durum ve süreklilik sağladığı, aksinde yani motivasyon düşüklüğünde ve yokluğunda ise derslerde başarılı olamamadan okulu terk etmeye kadar giden kişinin eğitim hayatında olumsuz bir durum ve kesinti sağlar (Beaudoin, 2006; Pintrich & Schunk, 2002; Vallerand & Bissonnette, 1992). Bu yapı dikkate alınarak öğrencinin kendisi ve sosyal çevresi öğrencinin motivasyonlarını düzenlerken motivasyonunun ne düzeyde olduğunu belirlemek önemlidir. Bu sayede öğrencinin kendisi ve sosyal çevresi içsel ve dışsal faktörleri ayarlayarak motivasyonu sağlayabilir.

Literatürde motivasyonla ilgili olan çalışmalar incelendiğinde benlik saygısı (Bolat, 2015; Green vd., 2006; Topçu & Leana-Taşçılar, 2016; Yun Dai, 2001), kaygı (Koca, 2019; Müezzin & Özata, 2019; Wolf & Smith, 1995); başarı (Reraki, Çelik, & Sarıçam, 2015; Spolsky, 1969; Stipek & Gralinski, 1996; Yılmaz, 2007), akademik kontrol odağı (Sarıçam, 2015a), olumlu düşünme becerileri (Çelik & Sarıçam, 2018) gibi başlıca değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda motivasyonu ve bağlantılı olduğu kavramları değerlendirmek adına Türkiye'de Akademik Motivasyon Ölçeği, (Karataş & Erden, 2012); Motivasyon Stratejileri Ölçeği (Özbay, 2008); Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler (Erturan-İlker, Arslan & Demirhan, 2014); Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (Dede & Yaman, 2008); Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği (Aydemir & Öztürk, 2013); Akademik Motivasyon Ölçeği (Yurt & Bozer, 2015) vb. ölçme araçları bulunmaktadır. Yukarıdaki ölçme araçlarının birçoğu bir derse, nesneye, başarıya, öğrenmeye ya da

stratejiye yöneliktir. Motivasyonel Kararlılık Ölçeği (Sarıçam, Akın, Akın, & İlbay, 2014) ve Azim Ölçeği (Sarıçam, Çelik ve Oğuz, 2015) ise daha çok motivasyonun sürdürebilirliğine ilişkindir. Fakat motivasyonun farkındalığı ve motivasyonu düzenleme becerisini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Motivasyonun sürdürebilirliğini ya da farklı ortamlara yönelimini değerlendirmeden önce motivasyonun farkındalığı ve bireyin onu sürdürebilmesi adına irade gücünün olup olmadığını değerlendirmek sanki daha yerinde olacaktır. Bu bağlamda Kim, Brady ve Wolters (2018) Kısa-Motivasyon Düzenleme Ölçeğini geliştirmiştir. Bu çalışmanın amacı ise Kim vd. (2018) tarafından geliştirilen bu ölçme aracını Türkçeye uyarlamak ve psikometrik değerlerini incelemektir..

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, farklı illerden 312 üniversite lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 79'u erkek, 223'ü kadın, Yaşları 18-33 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması 21.31'dir (SS=2.28).

Veri Toplama Araçları

Kısa-Motivasyon Düzenleme Ölçeği (K-MDÖ): Bu ölçek Kim vd. (2018) tarafından bireylerin motivasyonunun farkındalığı ve onun sürdürebilirliğine ait irade gücünü değerlendirmek için geliştirilen bir ölçme aracıdır. Ölçek 5'li Likert "(1)Hiç bana göre değil, (2) Çok az bana göre, (3) Biraz bana göre, (4) Oldukça bana göre ve (5) Tam bana göre" tipi olup; 12 madde ve 2 alt boyuttan (motivasyon regülasyonu ve irade gücü) oluşmaktadır. 198 üniversite öğrencisinden elde edinilen veriye uygulanan AFA sonucu toplam varyansın %57.08'ini açıklayan, 12 maddeden oluşan ve özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 2 bileşenli (Motivasyonun regülasyonu =%46.88, irade gücü=%10.20) bir elde edilmiştir. Faktör yük değerleri motivasyon regülasyonu alt bileşeni için .48 ile .87, irade gücü alt bileşen için .55 ile .87 arasında sıralanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliği değerleri $\chi^2_{(53)}$ = 90.24, p=0.001, CFI = 0.95, TLI = 0.94, SRMR = 0.04, RMSEA = 0.07 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için α=.85 olarak bulunmuştur. Son olarak Motivasyon Düzenleme Ölçeği-Kısa Formu ile Azim Ölçeği, Motivasyon Ölçeği, Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Erteleme Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Motivasyonel Kararlılık Ölçeği (MKÖ): Constantin, Holman ve Hojbotă (2011) tarafından geliştirilen Motivasyonel Kararlılık Ölçeği Türkçeye uyarlaması Sarıçam vd. (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırma, 539 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Türkçe ve İngilizce formalar arasında dilsel eşitlik (tutarlık) katsayısı .88 çıkmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu KMO katsayısı .87, Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri 611.798 (p<.001, sd=78) olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinal formla tutarlı olarak 13 maddeden oluştuğu ve maddelerin üç boyutta toplandığı görülmüştür (χ2=141.85, sd= 60, RMSEA= .058, CFI=.85, GFI=.95, AGFI=.92, SRMR=.057). Ölçeğin faktör yükleri .30 ile .61 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için .69, alt ölçekler için .72, .70 ve .71 olarak bulunmuştur. Uyum geçerliği çalışmasında motivasyonel kararlılık ile umut arasında pozitif (r= .34) ilişki olduğu görülmüştür. Test-tekrar test korelasyon katsayısı .66 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .31 ile .56 arasında sıralanmaktadır.

İşlem

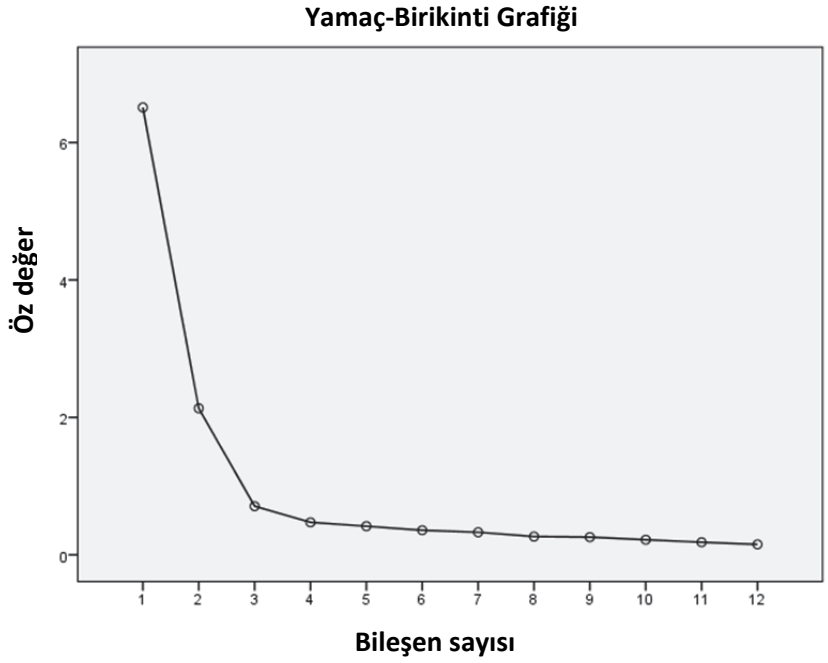
Öncelikle Kısa-Motivasyon Düzenleme Ölçeğinin uyarlama çalışması için ölçeği revize edenlerden Yeo-eun KİM ile e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır (24.01.2018). Türkçeye çevrilme süreci belli aşamalardan oluşmaktadır. Öncelikle ölçek İngilizce Öğretmenliği 1 dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe form tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Dil uzmanından elde edinilen Türkçe maddeler üzerinde tartışarak anlam ve gramer açısından gerekli düzeltmeleri yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Son aşamada bu form, eğitim psikolojisi ile psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki 2 öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda bir uygulama formu oluşturulup Google anket aracılığıyla katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS dosyası olarak aktarıldıktan sonra

maddelere öncelikle açıklayıcı faktör analizi (AFA) daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Uyarlaması yapılan ölçeğin orijinalindeki model ve faktör yapısının uyarlama yapılan kültürdeki karşılığını tespit etmek için AFA; bu analiz sonucunda ortaya çıkan modelin aynı kültürdeki benzer başka bir grup üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek için DFA yapılır (Sarıçam, 2015b). Uyum indeks değerlerini genel kabul edilen AGFI, GFI, CFI, IFI, NFI, RFI ve IFI için > .90, RMSEA ve SRMR için < .05 ölçüt olarak alınmıştır (Tabachnick & Fidel, 2014). Ölçüt geçerliği çalışması için toplam puan ortalamaları üzerinden korelasyon katsayısını tespit etmek için Pearson momentler korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri için SPSS 17 ve LISREL 8.54 programlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Açıklayıcı faktör analizi (AFA)

Ölçeğin yapı geçerliği çalışması için Türkiye'nin farklı illerinde 312 katılımcıdan elde edilen veriler kullanarak maddelerin faktörleşebilirlik özelliği başka bir deyişle faktör yapısı incelenmiştir. Öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek, önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve AFA'nın yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (Sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testlerinin sonuçlarına bakılmıştır. Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .92, Barlett testi değeri ise χ^2 = 2885.51 (p< .001, sd =66) olarak hesaplanmıştır. KMO değeri en düşük sınır olan .60'dan büyük olması [.80-.90 arası iyi (Kaiser, 1974) ve Bartlett testlerinin anlamlı olması (Şencan, 2005) toplanan verilerin faktör analizi yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan AFA'da temel bileşenler analizi tekniğiyle döngüsüz metot kullanılarak, yamaç birikinti grafiği faktör çözümlemesiyle maksimum faktör sayısı incelenmiştir (Şekil 1)



Şekil 1. Faktör sayısı

Şekil 1'de görüldüğü üzere 2 faktörlü (bileşen) bir yapı ortaya çıkması gerekmektedir. Temel bileşenler analizinin amacı bileşenlerin birbirine dik olduğu bir grup veri için maksimum varyansı çıkarmaktır. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %72.02'sini açıklayan, 12 maddeden oluşan ve özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 2 bileşenli (Motivasyonun regülasyonu =%54.25, irade gücü=%17.77) bir yapıya ulaşılmış olup, sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

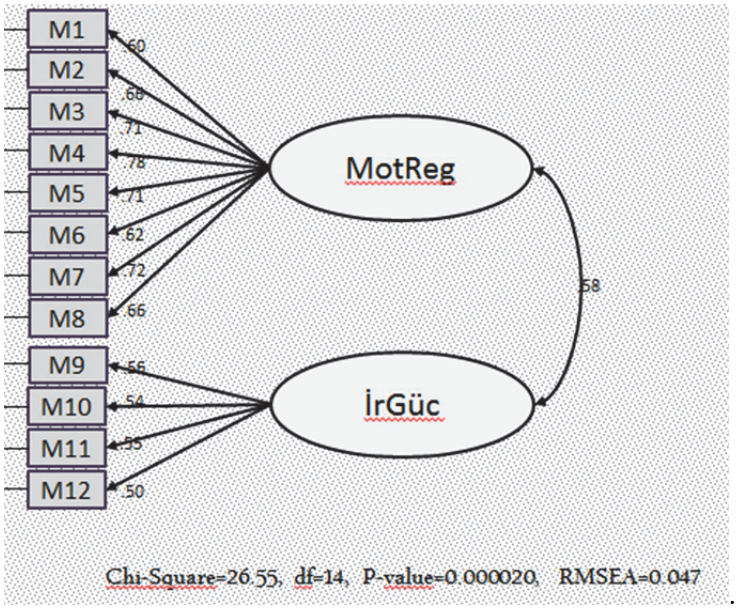
Tablo 1. AFA faktör yükleri ve varyans değeri

Madde no	1.bileşen	2.bileşen
md1	.706	
md2	.774	
md3	.805	
md4	.807	
md5	.768	
md6	.708	
md7	.800	
md8	.779	
md9		.634
md10		.602
md11		.668
md12		.552

Tablo 1'de görüldüğü üzere maddelerin faktör yük değerleri motivasyon regülasyonu alt bileşeni için .71 ile .81, irade gücü alt bileşen için .55 ile .67 arasında sıralanmaktadır. Bu bulgulara göre ölçeğin madde faktör yapısının Türk kültürüne uygun olduğu, öte taraftan iki boyutlu modelin doğrulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek maddelerinin Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığını saptamak için 2 boyutlu yapı için verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan path modeli Şekil 2'de verilmiş olup modelin uyum indeksi değerleri: χ^2= 26.55, sd= 14, RMSEA= .047, NFI= .96, NNFI= .96, IFI= .98, RFI= .98, CFI= .96, GFI= .96, AGFI= .96, SRMR= .041 olarak bulunmuştur.



Şekil 2. K-MDÖ path diyagramı

Şekil'de görüldüğü üzere yapılan modifikasyonlar sonucundaki ölçeğin DFA faktör yükleri .50 ile .78 arasında sıralanmaktadır.

Uyum geçerliği

Ölçüt geçerliği çalışmasında MDÖ-K ile Motivasyonel Kararlılık Ölçeği arasında pozitif ilişki (r=.71) olduğu görülmüştür.

Güvenirlik

Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için α=.92, motivasyon regülasyonu alt boyutu için .93 ve irade gücü alt boyutu için α=.93 çıkmıştır.

Madde analizi

Düzeltilmiş madde-toplam ilgileşimi. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam ilgileşim katsayıları tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. K-MDÖ Düzeltilmiş madde-toplam ilgileşim değerleri

Madde no	Düzeltilmiş madde ilgileşim katsayıları **İki boyutlu**	Madde silindiğinde Cronbach alfa **İki boyutlu**	Düzeltilmiş madde ilgileşim katsayıları **Tek boyutlu**	Madde silindiğinde Cronbach alfa **Tek boyutlu**
md1	**.696**	.920	.623	.917
md2	**.762**	.916	.700	.914
md3	**.826**	.910	.731	.913
md4	**.831**	.910	.734	.912
md5	**.731**	.918	.700	.914
md6	**.645**	.925	.637	.916
md7	**.760**	.916	.736	.912
md8	**.747**	.917	.708	.913
md9	.828	.909	.611	.918
md10	.828	.909	.645	.916
md11	.877	.892	.625	.917
md12	.801	.917	.652	.916

Tablo 2'de görüldüğü üzere tek boyutlu model için düzeltilmiş madde-toplam ilgileşim katsayıları .61 ile .74 arasında sıralanmıştır. İki boyutlu model için düzeltilmiş madde-toplam ilgileşim katsayıları motivasyon regülasyonu alt boyutu için .64 ile .83 ve irade gücü alt boyutu için .80 ile .88 arasında sıralanmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin motivasyonunun farkındalığı ve onun sürdürebilirliğine ait irade gücünü değerlendirmek için geliştirilen Kısa Motivasyon Düzenleme Ölçeğini (Brief Regulation of Motivation Scale) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda K-MDÖ'nin geçerliği, yapı ve benzer ölçek geçerliği ile belirlenmiştir. AFA sonucunda bütün maddelerin faktör yükleri .50'nin yukarısındadır. Nunnally'ye (1978) göre madde faktör yükleri .40'ın üzerinde olması gerekmektedir. Fakat Dolayısıyla madde faktör yük değerlerinin alanyazındaki sınır ölçütün üstünde olduğu görülmüştür. Ayrıca AFA sonucunda elde edilen yapının toplam varyansı açıklama oranı % 40 ile % 60 arasında olması alanyazında yeterli kabul edilen bir değeri (Tavşancıl, 2014) taşıdığından, açıklanan varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. DFA sonucu ise ölçeğin iki boyutlu olarak uyum indeksi değerlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Çünkü χ^2/ sd değerinin 2 civarı olması, ayrıca SRMR ile RMSEA değerinin .05 ve altında olması ise mükemmele yakın bir fit değerini (Çelik & Yılmaz, 2013) göstermektedir. Uyum geçerliği (ölçüt geçerliği) çalışması sonucunda ise ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. K-MDÖ'nün güvenirlik çalışmaları sonuçlarında ölçeğin bütünün Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı alanyazında yüksek güvenirlik olarak ölçüt kabul edilen .80-1.00 (Alpar, 2001; Tavşancıl, 2014). Erkuş (2014) madde toplam ilgileşim katsayılarının .30'dan büyük olması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada ortaya çıkan madde toplam ilgileşim katsayılarının kabul edilebilir büyüklükte olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Kısa-Motivasyon Düzenleme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, Türk kültürüne uyarlanan 12 maddelik kendine değerlendirmeye yönelik olan ölçeğin yetişkinlerin motivasyon düzenleme ve irade gücü düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Uyarlanan ölçeğin psikometrik özellikleri özgün formu ile karşılaştırılacak olursa: Uyum indeksi değerleri özgün ölçekten daha yüksektir, bununla birlikte iç tutarlık güvenirlik katsayıları da daha yüksektir. Öte taraftan, ölçüt geçerliği çalışmasında özgün formun daha fazla değişkenle ilişkisine bakıldığı görülmüştür.

Öneriler

1. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması eksiktir. Türkçe ve İngilizce'yi birlikte iyi değerlendirebilecek 30-40 kişilik bir çalışma grubuna Türkçe ve İngilizce formlar verilerek ilişki katsayıları hesaplanabilir.

2. Doğrulayıcı faktör analizi tek boyut için yapılabilir, orijinalinde tek boyut için de yapılmıştır.

3. Zaman kısıtlı olduğundan test-tekrar test ilgileşim çalışması yapılamamıştır, bunun da yapılması gereklidir.

4. Farklı ölçme araçları kullanılarak ölçeğin ölçüm gücü arttırılabilir.

Kaynakça

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*, 343-361. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170

Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ames, C. (1989). *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3). Academic Pr.

Aydemir, Z. İ., & Öztürk, E. (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 12*(1), 66-76.

Beaudoin, C. M. (2006). Competitive orientations and sport motivation of professional women football players: An internet survey. *Journal of Sport Behavior*, *29*(3), 201-212.

Bolat, A. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: İstanbul ili örneklemi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Brophy, J. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.

Comrey, A. L. (1973). *A first course in factor analysis.* New York: Academic Press.

Constantin, T., Holman, A., & Hojbotă, M.A. (2011). Development and validation of a motivational persistence scale. *Psihologija, 45*(2), 99-120.

Çelik, İ., & Sarıçam, H. (2018). The relationships between academic locus of control, positive thinking skills and grit in high school students. *Universal Journal of Educational Research, 6*(3), 392-398. doi: 10.13189/ujer.2018.060305

Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar uygulamalar-programlama* (Yenilenmiş 2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *2*(1), 19-37.

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Erturan-İlker, G., Arslan, Y., & Demirhan, G. (2014). Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 821-833.

Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(25), 1-18.

Gredler, M. E. (1992). *Learning and instruction: Theory into practice*. New York: Macmillan.

Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, *7*(4), 534-546.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*, 31-36.

Karataş, H., & Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, *7*(4), 983-1003.

Kırçı, Z. (2007). *Motivasyon unsuru olarak kariyer geliştirme ve bir uygulama.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kim, Y. E., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2018). Development and validation of the Brief Regulation of Motivation Scale. *Learning and Individual Differences, 67*, 259-265. doi: 10.1016/j.lindif.2017.12.010

Koca, F. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, *18*(1), 241-252. doi: 10.17051/ilkonline.2019.527207

Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Müezzin, E. E., & Özata, B. Ç. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde fen öğrenmeye yönelik kaygı ve motivasyon ilişkisi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, *1*(1), 14-21. doi: 10.35365/ctjpp.19.1.02

Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory.* (2nd ed.) New York: McGraw Hill.

Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Palmer, J. M. (1993). *Performans değerlendirmeleri, kişisel gelişim ve yönetim dizisi.* İstanbul: Rota Yayınları.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.

Reraki, M., Çelik, İ., & Sarıçam, H. (2015). Grit as a mediator of the relationship between motivation and academic achievement. *Ozean Journal of Social Science, 8*(1), 19-32. doi: 10.13140/RG.2.2.15063.78240

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68

Sarıçam, H. (2015a). Academic locus of control and motivational persistence: Structural equation modeling. *Journal of Educational Sciences Research, 5*(1), 79-92. doi: 10.12973/jesr.2015.51.5

Sarıçam, H. (2015b). Sosyal Kırılganlık Ölçeği Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(1), 190-202. Doi: 10.15345/iojes.2015.01.016

Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü., & İlbay, A. B. (2014). Motivasyonel Kararlılık Ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 60-69. doi: 10.19128/turje.181076

Sarıçam, H., Çelik, İ., & Oğuz, A. (2016). Kısa Azim (Sebat) Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 927-935. doi: 10.7884/teke.622

Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, *19*(3-4), 271-275.

Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85-113). New York: Macmillan.

Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 397-407.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlilik ve geçerlilik.* Ankara: Seçkin Yayıncılık (s.499-559).

Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2014). *Using multivariate statistics.* (Sixth Edition). USA: Pearson Education Limited.

Taş, M. (2004). *Eğitimde toplam kalite yönetimi anlayışına göre hizmet içi eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonuna ilişkin durum ve görüşlerin araştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Topçu, S., & Leana-Taşçılar, M. (2016). Üstün zekalı öğrencilerde motivasyon ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*, 591-622. doi: 10.14520/adyusbd.99089

Türk Dil Kurumu. (2019). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 2 Ekim 20198 tarihinde erişilmiştir.

Us, A. T. (2007). İşletmelerde motivasyon. *İstanbul: İgiad Yayınları*.

Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, *60*(3), 599-620. doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x

Wolf, L. F., & Smith, J. K. (1995). The consequence of consequence: Motivation, anxiety, and test performance. *Applied Measurement in Education*, *8*(3), 227-242. doi: 10.1207/s15324818ame0803_3

Yun Dai, D. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability and average Chinese adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, *13*(1), 22-32. doi: 10.4219/jsge-2001-361

Yurt, E., & Bozer, E. N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *14*(3), 669-685.

Üniversitelerde Psikolojik Danışmanlığın Görünmeyen Etki Alanı: Öğretim Elemanları (Fırat Üniversitesi Örneği)

(Invisible Effect of Psychological Counseling and Guidance in Universities: Instructors (The Case of Fırat University)

Ayşe Özpolat

Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Halkla İlişkiler ve Tanıtım Programı, Elazığ

Özet

Bu araştırmada, yükseköğretimde öğrenci-öğretim elemanı ilişkisinden kaynaklı, öğrencilerin genel ve şahsi sorunlarının çözümüne yönelik Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulama Biriminden öğretim elemanlarının beklentileri araştırılmıştır. Evren olarak öğrenciler için Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Araştırma ve Uygulama Birimini 2019 yılında kurmuş olan Fırat Üniversitesi seçilmiştir. Örneklem grubu Fırat Üniversitesi öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırma mülakat tekniğiyle yapılmış olup örneklem sayısı ifadelerin tekrarı ilkesine göre belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının deneyim yılına bağlı olarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre örneklem grubu oluşturulmuştur. Katılımcıların 6 kişi 5 yılın altında deneyime sahipken, 2 kişi 5 yılın üstü, 5 kişi 10 yılın üstü, 6 kişi 20 yılın üstü, 7 kişi ise 30 yıl üstü deneyime sahiptir. Yapılan araştırma sonucunda öğretim elemanları öğrencilere zaman ayırma sorunlarının olduğunu ifade etmiş ve öğrencilerin kişisel sorunlarını hocalarıyla paylaşmalarından dolayı öğretim elemanlarının iyi niyetin suiistimal edilmesi, iftiraya uğrama, statü kaybı ve yanlış anlaşılma endişelerinin olduğu tespit edilmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulama Biriminden öğretim elemanları, öğrencinin benlik kavramlarını ve duygu kontrolü yapabilme becerilerinin geliştirilmesi, uyum sorunlarının çözülmesi, yakın ve uzak sosyal çevrelerinden kaynaklı sorunların çözümü, öğrencilerin hayata hazırlanması ve bu çerçevede sorunlarına çözüm üretebilme kapasitelerinin artırılması, birimin etkin ve aktif olması, üniversite içinde anketler yapıp öğrencilerin sorunlarının genel tespitiyle seminerler düzenleyerek öğrencilerin kültürel birikimlerine katkı beklemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanı, psikolojik danışmanlık, rehberlik, endişe

Abstract

In this research, the expectations of faculty members to solve the problems in student-instructor relationship and students' personal problems of Psychological Counseling and Guidance Unit in higher education were investigated. This study was performed as a qualitative research, interview technique was applied. Fırat University, which established the Guidance Psychological Counseling Research and Application Unit in 2019, was chosen as the population. The sample group was consisted of Fırat University instructors. The number of samples was determined according to the repetition of expressions principle. Depending on the work experience of the instructors maximum variation sampling were applied. While 6 participants have less than 5 years of experience, 2 participants have more than 5 years, 5 participants have more than 10 years, 6 participants have more than 20 years and 7 participants have more than 30 years of work experience. At the end of this qualitative research, anxiety which issue of allocate time to students' problem, exploit good faiths, slander, loss of status, misunderstanding were determined as the whole sample group. The instructors expects improving students' self-concept and emotion control skills, resolving adaptation issues and problems originated from parents and the social surroundings, preparing students for life, using the unit more effective and active in increasing students' capacity to produce solutions to their problems, contributing to the students' cultural accumulation from this unit.

Keywords: Instructor, psychological counseling, guidance,

Giriş

Rehberlik, eğitim ve psikolojide *"birey veya bireyler için belirli bir işi belirli bir beceri ile yapmak anlamından çok bireyi tanımak, onu kendisine tanıtmak ve genel olarak onun büyümesine, gelişmesine sistematik olarak yardım etmek"* anlamındadır. Psikolojik temelli rehberlik kavramı ise kişinin *"kendi kişiliklerinin anlamlarına, kabul etmelerine, daha gerçekçi bir görüş ile benlik kavramlarına geliştirmelerine yardım sağlayan hizmetler bütünü"* olarak tanımlanır. Rehberlik edilen kişi bireysel farklılıkları çerçevesinde görülür, bireye ilgi, önem verilir ve önemli olan birey için bireyle birlikte bir şeyler yapmadır. Psikolojik temelli rehberlik, rehberlik edilen kişi için düzeltici ve sağaltıcı işlemleri içermektedir (Özoğlu,2007, s.3).

Eğitimin bir parçası olarak rehberlik, eğitim sürecinin öğrenci için bireyselleştirilmesini ve insancıl kılınmasını sağlayan organize edilmiş etkinlikleri kapsamaktadır. Bu sürecin iyi işlemesi okul görevlilerin işbirliği ile mümkün olup alan olarak sadece okulla sınırlı olmayan oluşumlara zemin hazırlamaktadır. Örneğin öğrencinin durumlara ve olgulara yaklaşımının bilinçli ve amaçlı olabilmesi, hem kendi hem de başkalarını, yeteneklerini ve sorumluluklarını anlaması ve farkına varması için yardımcı olmaktır (Özoğlu,2007, s.3).

Rehberlik ve psikolojik danışmanlığın eğitim süreci boyunca tüm kademelerde etkin kullanılması kişinin benlik inşasına ve dolayısıyla kişiliğinin oluşumuna ve başarısına mutlak etkisi bulunmaktadır. Sorunlu bir gelişim süreci sonrası yetişkinlik öncesi döneme ulaşılması kişinin bu dönemin sorumluluklarını üstlenememesine neden olduğundan bireyin gelişimindeki kritik dönemlerin başarılı bir şekilde atlatılması yetişkinlik öncesi dönemin sorunlarını daha kolay çözebilmesine zemin hazırlamaktadır. İnsanın gelişiminde kritik dönemlerden olan ergenlik sonrası ve yetişkinlik öncesi üniversite döneminde kişi karar verme, bağımsızlık ve rol değişikliğini başarmayı simgeleyen hem yetişkinlik hem de ergenlik döneminden farklı birçok rol ve görevle tanışmakta ve benlik kurgusunu yeniden şekillendirmektedir. Üniversite döneminde kişiler kendilerini tanımlama çabasında olup, kimliğin keşfedildiği bir dönemi içermektedir. Kritik bir dönem olan bu zaman diliminde kişi yaşamda olasılıkların ve fırsatların bir arada olduğu inancının, yetişkinliğe geçişle birlikte kendisinin büyük sorumlulukların yüklenebileceğinin farkına varmakta bir taraftan da üniversite yaşamına uyum sorunlarıyla uğraşmaktadır. (Ercan, 2018, s.47).

Kimlik oluşturma gibi birçok sorunla karşı karşıya olan üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinden ayrılıp kendi ayakları üzerinde durdukları bir ortam olan üniversite yeni sorunların da kaynağıdır. Üniversite öğrencilerinin sorunları üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin akademik sorunlarla birlikte aile ve arkadaş ilişkilerine dair ve kendi kişisel çeşitli sorunlarıyla baş etmeye çalıştıkları bulunmuştur. Schweitzer'ın 1996 yılında üniversite öğrencilerinin sorunları üzerine yaptığı çalışma da öğrencilerin % 56'sının akademik sorunlar, % 45,7'sinin duygusal sorunlar, % 42,9'nun mesleki sorunlar, % 36,8'nin ekonomik sorunlar, % 32,8'nin öğretim üyeleriyle ilgili sorunlar,% 28'sinin sağlık sorunları, % 26,2'sinin öğrenme sorunları, % 9,9'u ayrımcılık, % 4,3'nün cinsel sorunlar yaşadıklarını görülmüştür (Schweitz, 1996). Aluede, Imhonde ve Eguavoen'in (2006) çalışmalarında ise öğrenciler daha çok zaman yönetimi, madde kullanım sorunları, aile sorunları, kariyer gelişimi, ilişki sorunları, ekonomik sorunlar, cinsel taciz, akademik sorunlar, kişilik sorunları, kaygı, depresyon, mizaçla ve kendini değerlendirme ilgili sıkıntılar için üniversitenin psikolojik danışma servisine başvurdukları görülmüştür. Türkiye'de Türk Üniversite Gençliği Araştırmasının verilerine göre %14.7'si kendi geleceğinden umutsuz olup, %5.2'si annesiyle, % 10'u babasıyla, %7.6'sı kardeşiyle, %10'u öğretim elemanlarıyla, %10'u karşı cinsiyetten arkadaşlarıyla, % 8.2'si ise kendi cinsiyetinden arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadırlar (Erkan, Çankaya, Terzi, Özbay, 2011, s.175).

Erkan ve arkadaşları tarafından (2011) Türkiye'de Gazi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinde yapılan araştırmada merkezlerin niteliksel ve niceliksel özellikleri incelenmiştir. Merkezlerin güçlü ve zayıf yönlerine ilaveten personel sayısı, merkeze başvuran öğrenci sayısı ve başvurma nedenleri, merkezlerin uyguladıkları sistemler, sundukları hizmetler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Erkan ve arkadaşları (2012)'de 11 devlet üniversitesinde 5829 üniversite öğrencisi üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin yaşadıkları problemler, problem düzeyleri, yardım kaynakları ve profesyonel

yardım aramaya gönüllükleri arasında ilişkiyi incelenmişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin daha çok duygusal, ekonomik ve akademik sorunlar yaşadıkları, desteği ise arkadaş ve ailelerinden sağladıkları profesyonel yardım aramaya gönüllülüklerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim elemanları üniversite öğrencilerinin bazen sorunlarının kaynağı bazen ise sorun çözücü yani ebeveynlerinin veya arkadaşlarının yerini alan kişi olarak öğrenciler tarafından algılanmaktadır. Öğretim elemanları, üniversite öğrencilerine çok yakın bir konumda olmalarına rağmen öğrencilerin beklentilerine cevap verememeleri, mesleğin rol karmaşası ve görevlerinin yoğunluğu ile ilgilidir. Öğretim elemanlarının insan gücünü yetiştirerek ülkenin ihtiyacını karşılamak, meslek adamı yetiştirmek, bilgi ve teknoloji üretmek, kültüre etki etmek, geliştirmek ve değiştirmek ve ülkenin gelişimine katkı sağlamak gibi birçok görev ve sorumluluk alanı bulunmaktadır (Aypay, 2006, s.177). Akademik örgüt yapısından dolayı örgüt içerisinde oldukça geniş bir alana sahip olan görev ve rol dağılımı öğretim elemanları için çalışmalarını yürütmelerinde zaman sorunu yaşatmaktadır. Tüm bu görev ve sorumluluklar örgüt içi ve dışı birçok faaliyet alanını kapsamaktadır. Öğretim elemanlığı diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında başarı dürtüsü ve kendini gerçekleştirme ideali oldukça yüksek meslek grubundan olduğu için örgüt içerisinde rekabeti üst düzeye taşımaktadır. Öğretim elemanlarının bilimsel araştırma faaliyetleri, başarı değerlendirme standartları ve başarıya bağlı terfi olanaklarının öznel kıstasları içermesi bu mesleğin stres niceliğini etkilemektedir. (Kaya, 2006, s.44). Örgüt içi stres düzeyini de yükseltebilen bu koşullar yüksek rekabetle birleştiğinde çatışma kaynaklı iş yavaşlatma politikaları, alt kademedeki unvan sahiplerine iş yükü artırma veya işsiz duruma getirme, uzmanlık alanı dışında ders yükü verme gibi birçok olumsuz durumla çalışan karşılaşabilmektedirler. Bilgi üretme merkezi olan akademik örgütlerin ideolojik kutuplaşma zeminine sahip olması üyeler arasında dışlanma, ötekileştirilme, bıktırma ve uzaklaştırma politikalarının da olasılıklarını içermektedir. Öğretim elemanları görev ve rolleri çerçevesinde kurumsal ve toplumsal baskı altında olmaları birçok olumsuz duygu ve duruma neden olabilmektedir. Kendilerinden yüksek beklentiler, araştırmalara maddi kaynak arama, yenilikleri ve değişimleri takip edecek zamanı bulamama, çalışmaların kurumsal ve şahsi nedenlerle kesintiye uğraması, rol çatışmaları, kariyer gelişimindeki yavaşlık ve zaman kısıt öğretim elemanlarının iş kaynaklı stres kaynaklarıdır (Roberts, 2006, s.36). Mesleğin stres kaynakları olan bu durumlara ilaveten bir eğitimci olarak öğrencilerin sorunlarına profesyonel olarak eğilip çözüm bulmak veya sorunlu öğrencilerin eğitiminde yol alabilmek için gerekli zamanı ve strateji üretmeyi sorunlu hale getirebilmektedir. Fakat görev olarak öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetinin bir beklentinin ötesinde öğretim elemanları sorunları olan öğrenciler için profesyonel Rehberlik ve Danışmanlık Birimiyle koordineli olarak çalışabilmesi gerekmektedir. Bir eğitim kurumu olarak üniversitelerin Rehberlik ve Danışmanlık Biriminin olmaması öğretim elemanlarına görev yüküne ilaveten öğrenci rehberliğini zorunlu kılmaktadır. Bu ise öğrencinin sorunun kökenine inilmemesine, doğru yönlendirilmemesine, öğrenciye zaman ayrılmamasına ve önyargılı yaklaşılmasına neden olabilmektedir.

Öğrencileri öğrenim görmeye başladıktan sonra akademik, mesleki, ekonomik, kişisel ve ilişkisel birçok sorunları bulunmaktadır. Sorunlarıyla başa çıkmada okulda aktif psikolojik danışma birimlerinin olmayışı öğrencileri ya öğretim elemanlarına ya da kendi akran grubuna yöneltmekte profesyonel psikolojik danışmanlıktan faydalanamamaktadırlar. Bu durumun sonucu olarak öğretim elemanları iki şekilde sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Birincisi öğrencinin sorunlarını dinlerken ve çözüm arama süreci boyunca akademik çalışmalara ayrılacak zamanın harcanması, ikincisi ise öğrencinin özel durumunu paylaşması safhasında örgüt içi dedikodulara neden olunmasıdır. İki durumda öğretim elemanlarının akademik çalışmaları olumsuz etkilenmekte bazen bu sorunlarla karşılaşmamak için öğretim elemanları öğrenci ile arasındaki sosyal mesafeyi artırmaktadırlar. Bu ise öğrencinin ders esnasında kendisini ifade etmesini kısıtlamakta, geri bildirim almayı sadece sınav zamanlarıyla sınırlandırmaktadır. Öğretim elamanının yaşadığı endişelerin sonucu oluşan strateji olarak kullandıkları sosyal mesafe, öğrencilerin öğretim elemanlarına karşı güven hissini de zayıflatmaktadır. Öğrenci ve öğretim elamanı arasındaki sosyal mesafenin artması öğrencinin öğretim elemanı ile ilgili olumsuz inanç ve duygu oluşumuna da neden olabilmektedir. Örneğin öğretim elemanının öğrencinin kasti aleyhine karar verdiği vehmine kapılmasına akabinde öğretim elemanı hakkında kötü niyetli dedikodu yaymasına, resmi kurumlara şikâyet etmesine ve en uç noktada şiddete dahi yönelebilmesine neden olabilmektedir.

Bu çalışmada Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Araştırma ve Uygulama Birimini kurmuş olmasına rağmen henüz aktif olmayan Fırat Üniversitesinin öğretim elemanlarının öğrencilere rehberlik sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu birimden beklentileri araştırılmıştır.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Araştırma ve Uygulama Biriminin olmayışından kaynaklı olarak üniversite öğrencilerinin şahsi sorunlarının çözümü için öğretim elemanlarına yönelmesi sonucunda, rehberlik sürecinde öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunları ve endişelerini tespit etmektir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının öğrencilerin şahsi sorunlarıyla ilgilendikleri zamanlarda yapılan iş kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve örgüt içi karşılaştıkları sorunlar araştırılmıştır. Öğretim elemanlarının bu sorunlar temelinde öğrencilerin rehberlik isteklerine cevap vermek istemedikleri zamanlarda uyguladıkları stratejiler, rehberlik yaptıkları veya yapmadıkları zamanlarda öğrencilerin verdikleri tepkiler ve tepkilere bağlı olarak öğretim elemanlarının endişeleri araştırılan durumun alt boyutlarıdır. Ayrıca öğretim elemanlarının öğrencileri için Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Araştırma ve Uygulama Biriminden beklentileri de araştırılmıştır. Bu araştırma öğretim elemanlarının bu bağlamda oluşan endişe ve sorunlarını ortaya koyarak çözümüne ışık tutması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak için yapılmaktadır. Bir duruma ilişkin etkenler olarak bireyler, olaylar ve süreçler olarak bütüncül bir şekilde araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım, Şimşek, 2005, s.76). Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde öğretim elemanlarının rehberlik rolleri ve bu süreçte öğretim elemanlarının bu durumundan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmıştır. Derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla nitel araştırmanın mülakat tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılara uygulanan soru formundaki sorular şu şekildedir: "Üniversitenizde kurulan rehberlik psikolojik danışma uygulama biriminden beklentileriniz nelerdir?, Öğrenciler şahsi sorunlarına çözüm ararken sizinle nasıl iletişim kuruyorlar?, Bu iletişim neticesinde onlara ne kadar vakit ayırabiliyorsunuz?, Bu konuda onlara ne kadar yararlı olduğunuzu düşünüyorsunuz?, Öğrencilerinize şahsi konularında yardım ettiğinizde hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?, Bu vakit ayırma esnasında örgüt içerisinde nasıl sorunlarla karşılaşıyorsunuz?, Öğrencilerle samimi iletişim kurduğunuzda hangi endişeler sizi rahatsız ediyor? Öğrenciler sizinle samimi iletişim içine girmemesi için önlem alıyor musunuz?, Hangi önlemleri (stratejileri) uyguluyorsunuz?, Öğrencilerin şahsi sorunlarının çözümünde profesyonel yardım ile sizin yardımınız arasında farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz? Bunlar nelerdir?, Size göre öğrencilere karşı soğuk davranan ve ilgisiz olan akademisyenlerin bu davranışlarının kökeninde hangi amaçlar bulunmaktadır?, Öğrencilerle iletişim bozukluğu yaşayan akademisyenler hakkında size ne tür şikâyetler geliyor?, Öğrenciler bu akademisyenler hakkında dedikodu yapıyorlar mı? Dedikodu başlıkları nelerdir?, Akademisyenler hakkında size şikâyetle gelen öğrencilere karşı tutumunuz ve tavrınız nelerdir?, Siz veya akademisyen arkadaşlarınızın, öğrencinin şahsi sorunuyla ilgilendikten sonra örgüt içerisinde veya özel hayatta sorun yaşanılan bir anı veya bir olay varsa anlatabilir misiniz?"

1.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Evren olarak Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Araştırma ve Uygulama Birimini 2019 yılında kurduğu ve henüz aktif olmadığı için Fırat Üniversitesi seçilmiştir. Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Araştırma ve Uygulama Birimi olmadığından ve profesyonel destek vermediğinden dolayı öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelmesi evrenden en iyi sonucu alacağımızı düşündürmüştür. Öğretim elemanlarına kartopu örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Kartopu örnekleme yöntemi probleme ilişkin en çok bilgi sahibi olan kişilere ulaşılmasıyla oluşturulur. Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? (Yıldırım, Şimşek, 2005, s.11) sorusuyla başlayıp araştırmaya dâhil olan katılımcıların önerileriyle örneklem grubu genişletilmiştir. Öğrenci ile iletişim sıklığı çok olan, onların

sorunlarına karşı ilgili öğretim elemanları ve ilgisiz öğretim elemanları seçilmiştir. Deneyim yılı örneklem seçiminde diğer kıstas olarak maksimum çeşitliliğin oluşması sağlanmıştır. Bu seçimin nedeni ise öğretim elemanlarının deneyimlerinden faydalanmaktır. Katılımcıların 6'sı 5 yılın altında deneyime sahipken, 2 kişi 5 yılın üstü, 5 kişi 10 yılın üstü, 6 kişi 20 yılın üstü, 7 kişi ise 30 yıl üstü deneyime sahiptir. İfadelerin tekrarı ise örneklem sayısını belirlemiştir.

2. Bulgular

2.1. Öğretim Elamanlarının Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Biriminden Beklentileri ve Öğrencilerin Rehberliğinde Öğretim Elemanlarının Rolleri

Üniversite bünyesinde ki Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Birimleri işlev olaraktan etik kurallara göre, öğrencilerin var olan ihtiyaçlarının belirlenip yönetim ve çalışanlara aktarılması, sürekli ve düzenli olarak öğrenci profili ve özellikleri ile var olan etkinliklerin öğrencilerin gelişimi üzerinde ki etkilerinin değerlendirme çalışmalarının ve araştırmalarının yapılması, durumsal, sürekli veya davranışsal ve psikolojik sorunları olan öğrencilere uzmanlar tarafından bireysel ya da grupsal danışma ve terapi hizmetlerinin verilmesi, kampüs içi ve dış çevresindeki kurumlarla birlikte krize müdahale hizmetleri verilmesi, öğrencilerin potansiyellerinin artırılması ve akademik yaşantıdan faydalanabilmeleri için gelişimsel ihtiyaçlarına uygun programlar oluşturulması, önleyici ve gelişimsel müdahaleler sunabilmesi, öğrencilere yeni bilgi, beceri, davranış kazanması ve gerçekçi bir şekilde kendilerinin değerlendirip kişisel, akademik ve kariyer hedeflerini belirlemeleri için yardımcı olmaları, başkalarıyla anlamlı ve karşılıklı ilişkiler kurma becerisini, doyurucu ve etkili yaşam biçimi oluşturmalarını ve tüm bunları öğrencilerin ihtiyaçları, etnik ve kültürel özellikleri dikkate alarak sağlamaları, birimin çalışanlar ve stajyerler için gelişim ve sürekli eğitim imkanı sağlaması düşünülmektedir (Gizir, 2010, s.14, Erkan vd. 2011, s.177,178). Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Birimleri olmayan üniversitelerin öğretim elemanlarından Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Birimlerinin işlevlerinin bir kısmı ve bu işlevlerle birlikte kendi akademik rol ve görevlerini yerine getirilmesi beklenmektedir. Bu birimlerin etkin bir şekilde üniversitelerde var olması öğretim elemanlarının öğrenci kaynaklı sorunlarının çözümü ve öğrencilerin akademik başarısını etkileyen akademik, mesleki, ekonomik, kişisel ve ilişkisel sorunlarının çözümü için önemlidir. Dolayısıyla birimin öğretim elemanlarının var olan görev, rol ve sorumluluk alanını daraltacağı ve işlerini daha kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarına sorulan "*Üniversitenizde kurulan rehberlik psikolojik danışma uygulama biriminden beklentileriniz nelerdir? Öğrencilerin şahsi sorunlarının çözümünde profesyonel yardım ile sizin yardımınız arasında farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz? Bunlar nelerdir?*" sorulara şu cevaplar verilmiştir:

5 yıl altı deneyim: *"Öğrencilerin sorunlarıyla birebir ilgilenmelerini, problemlerine ve özellikle mahkûm öğrencilerin yaşadıkları sorunları konuşabileceği, tavsiye alabileceği bir yapının oluşturulmasını bekliyorum. Ben öğrencinin günlük hayatta basit sorunlarıyla ilgili tavsiye verebilirim. ", "Öğrencilerimizin toplum kurallarına uygun davranmaları için, nezaket içinde davranışlarını oluşturabilmeleri için, şiddetsiz yaşamı kurabilmeleri için fayda oluşturmalarını bekliyorum. Bizim yapacağımız yardımdan daha etkin fakat bürokratik işlemlerin vakit alması uygulanabilirliğini azaltabiliyor.", "Öğrencilere yol gösterecek ve hayata hazırlayacak bir birimin oluşmasını bekliyorum.", "Öğrencilerin sosyal çevre, üniversite ve aile hayatlarında yaşadığı problemlere çözüm üretmesini bekliyorum.", "Rehberlik biriminin öğrenciler tarafından bilinmesi gerekiyor.".*

5 yıl üstü deneyim: *"Çok büyük beklentilerim yok. 18 yaşından büyük insanlara psikolojik danışma bence okulda verilemez.", "Okuldaki yükümüzü hafifletmesini bekliyorum. Sorunlar psikolojik ise yardımım olmaz fakat kendi alanımızla ilgili ve diğer çözülebilir problemlerde fark olacağını düşünmüyorum."*

10 yıl üstü deneyim: *"Öğrencilerin öz-benliklerini bulmada yardımcı olmasını, karşılaştıkları sorunları çözmede yol gösterici olmasını bekliyorum. Ben psikolog değilim, aramızda akademisyen-öğrenci statüsü var ve öğrencilerin şahsi sorunları ile ilgilenmek görevim değil.", "Öğrencilerin uzman desteği gereken sorunlarına çözüm bulmak ve akademik personeli rahatlatmalarını bekliyorum.*

PDR birimi sorunlara kalıcı çözüm üretir ve sorunları doğru tespit eder. Ayrıca öğrencilerin daha rahat olmalarına imkân verir.".

20 yıl üstü deneyim*: "Öğrencilerin birer yetişkin olduğunu anlayarak sorunlarına eğilmeli fazla müdahaleci olmalılar.", "Öğrencilerin rehber danışmanla kişisel görüşme, sorunlarını anlatma, adaptasyon yaşayan kişilerin problemlerinin nedenlerinin tespit edilmesi, çözüm yollarının saptanmasına yardımcı olunması, sınavlarda başarılı olmaları için etkin ve verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine, bireyin doğru kararlar almasına yardımcı olmasını ve mezuniyet sonrası kariyer planlaması yapabilmelerine yardımcı olmalarını bekliyorum. Öğrencilerin şahsi sorunlarını çözmek için yeterli zamana sahip değiliz. Profesyonel yardımlar sorunların nasıl çözüleceği yönünden daha etkilidirler.". "Benim birimden beklentim yok. Sorunlar ancak yürek ortaya konulursa çözülebilir."*

30 yıl üstü deneyim: *"Öğrencilerin tümü için duygu kontrolü ve oluşan olumsuz durumların kontrolü için zorunlu ders konulsun. Sınıflarda danışmanların tespit ettiği öğrencileri etik görüşme tekniklerine göre kabul etmelerini bekliyorum. Ben sadece sorunu anlamasına yardımcı oluyorum. Tedavi süreci bizlerin alanına girmez. Çözüm önerilerinin anlatırım.", "Öğrencilerin oryantasyonu ve kendini geliştirmelerine katkıda bulunmalarını bekliyorum. PDR hizmetleri profesyonel olduğundan bizim vereceğimiz hizmetten çok farklıdır", "Uzman kişilerce öğrencilere şahsi ve okulla ilgili konularda yardım etmelerini, sorunlarına hızlı ve etkili çözüm üretebilmelerini ve hocaların vakitlerinin boşa harcanmamasını bekliyorum. Hocası olmam nedeni ile aramızda not ilişkisi var. Çok ileri derecede yardım yapamıyoruz. Menfi yönde kullanabiliyorlar.", Sık sık anketler düzenlemelerini aktif çalışmalarını bekliyorum. Biz sadece mağduriyetleri gidermeye çalışıyoruz. Profesyonel değiliz. Karşılıklı güven bağına dayalı çaba gösteriyoruz.", "Kayıtlı tüm öğrencilere sosyal, bireysel, akademik ve mesleki alanlarına yönelik ücretsiz psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunulmasını bekliyorum. PDR birimi olarak profesyonel yardımda ayrılan zaman, iletişim dili, metodoloji, soruna yönelik olup, daha etkin sonuçlar doğurmaktadır.".*

Katılımcıların ifadelerine göre Rehberlik Psikolojik Danışmanlık biriminden beklenilen ile Rehberlik Psikolojik Danışmanlık biriminin işlevleriyle örtüşmektedir. Öğretim elemanları öğrencilerin sorunlarının çözümünde uzmanlık alanlarıyla ilgili olduğu takdirde yararlı olduklarına inanmalarına karşın öğrencilerin benlik algılarının oluşturulması gibi kişisel ve psikolojik sorunlarının çözümünde yararlı olamadıklarını düşünmektedirler. Bazı öğretim elemanları ise olumlu dönüt aldıklarından dolayı yararlı olduklarını ifade etmişlerdir. 5 yıl üstü öğretim elemanının birimden beklentisinin olmaması diğer soruların cevaplarına verilen ifadelerine bakıldığında sadece öğrencilerin *"derse geç kalma ya da devamsızlıktan kalabilme"* gibi dersle ilgili sorunlarıyla ilgilenildiği öğrencilerin şahsi diğer sorunlarıyla ilgilenilmediği, şahsi sorunları karşısında öğrencilerle ilgili *"doyumsuzluk ve hep bir adım daha ötesini isteme"* eğiliminin olduklarına inandıkları ve öğretim elemanlarının yanlış anlaşılmaktan korktuğu görülmektedir. 20 yıl üstü deneyime sahip olan öğretim elemanı ise birimden beklentisinin olmamasını profesyonel yardımın samimiyeti içermemesi ve kendi tabiriyle yürek ortaya konulursa sorunlar çözülme yönünde gider inancının olmasıyla açıklamaktadır. Öğretim elemanlarının Rehberlik Psikolojik Danışmanlık biriminin var olan sorunları çözümünde zamanı daha iyi değerlendirme imkânı sağlayacağı da ifadeleri bulunmakla birlikte bürokratik engellerin sorunun çözümünü uzatacağı düşüncesi de bulunmaktadır. Bu farklılık deneyim yılı fazla olan öğretim elemanlarında birimin lehine olan ifadeler bulunurken deneyim yılı az olan öğretim elemanında birimin aleyhinedir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin şahsi sorunlarına çözüm ararken kendileriyle nasıl iletişim kurdukları ve öğrencilere ne kadar vakit ayırdıkları sorulmuştur. Verilen cevapların bazıları şöyledir:

5 yıl altı deneyim: *"Yüz yüze iletişim kuruyorum. 10/30 dakika arası vakit ayırabiliyorum.", "Öğrenci hoca ilişkisi içerisinde, yüz yüze ve mail aracılığıyla iletişim kuruyorlar. Haftada 3 gün birer saat ofis saatleri uygulaması içerisinde yardımcı oluyorum.".*

5 yıl üstü deneyim: *"Özel sorunlarıyla ben ilgilenmiyorum. Ders dışında mesai saatleri içerisinde 7/24 ulaşabilirler.", "Sözlü ve sosyal medya ile iletişim kuruyoruz. Sorun çözülene kadar vakit ayırıyorum.".*

10 yıl üstü deneyim: *"Genelde şahsi sorunlarını doğru olarak anlatmıyorlar. Onların istediği kadar farklı zamanlarda vakit ayırabilirim.", "Sorunu dinleyip, çözüm yollarını anlatacak kadar vakit ayırabiliyorum.", "Okul içerisinde yüz yüze iletişim kuruyorum. Fazla vakit ayıramıyorum.", "En fazla 15/20 dakika ayırabiliyorum."*.

20 yıl üstü deneyim: *"Yüz yüze iletişim kurarım ve sorun çözülene kadar vakit ayırırım."*.

30 yıl üstü deneyim: *"Şahsıma müracaat ederek haftada üç saat öğrencilerime ayırıyorum.", "Yüz yüze iletişim kuruyorum. En fazla her bir öğrenci için 2/3 dakika ayırabiliyorum.", "Yalnız olarak bulduklarında yüz yüze görüşmeyi tercih ediyorlar. Yoğun akademik ve idari işlerden dolayı 5/10 dakika ayırabiliyorum."*.

Katılımcıların ifadelerine göre öğrencilerin sorunlarına çözüm ararken öğretim elemanlarına ulaşabilmeleri çoğunlukla okul içinde yüz yüze olduğu gibi sosyal medyadan, telefonla ve mail yoluyla gerçekleşmektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilere vakit ayırma süresi ise her bir öğrenci için sorun çözülene kadar olduğu gibi imkân dâhilinde, 2 dakika, 10 dakika, 1 saat ve tüm öğrenciler için haftada bir veya 3 saat ayırdıklarını ifadelerinde görülmüştür.

2.2. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin Şahsi Sorunlarına Rehberlik Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümünde Uygulanan Stratejiler

Özpolat (2018) öğretim elemanlarının korkuları üzerine yapılan araştırmasında öğretim elemanlarının kurum içi dedikodu korkusunun yüksek korku oranına sahip olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada iftira, itibarsızlaştırma ve öğrenciler üzerinden iftiraya uğrama korkularının da olduğu görülmüştür. Öğrencileri üzerinden kurum içi iftiraya uğrama bir mobing stratejisi olarak kullanılabilmekte bu stratejinin etkisinin yüksekliği ise öğretim elemanlarının öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olmasından dolayı çevreyi bu iftira üzerinden ikna edebilmenin kolaylığı hem de mesleğin toplum içindeki yüksek itibara sahip olması gösterilebilir. Mesleğin toplumsal itibarının yüksek olması dolayısıyla öğrencilerin örgütün dış çevreyi etkileme potansiyeli, öğretim elemanlarının ise örgüt içi çevreyi etkileme potansiyeli düşünüldüğünde öğretim elemanlarının endişe boyutu daha iyi anlaşılacaktır.

Öğretim elemanlarının öğrencilere yardım etmesinin sonrasında öğrencilerle ve akademik örgüt içerisinde bazı sorunlar yaşamakta ve buna bağlı olarak bazı endişeleri olabilmektedir. Bu konularda katılımcıların ifadeleri şöyledir:

5 yıl altı deneyim: *"Yanlış anlaşılma korku yaşıyorum. Öğrencilerin yardımı suiistimal etmesi endişelendiriyor. Kız öğrencilerimle genellikle mesafeli oluyorum", "Kız öğrencilerle iletişim kurduğumda öğrenci veya üçüncü kişilerin yanlış anlaması endişelendirir beni. Her zaman öğrenci ile mesafeyi korumak mümkün olmuyor. Öğrenciye başka bir işim olduğu izlenimi vererek meşgul olduğumu gösteriyorum ", "Çok samimi olmuyorum öğrencilerimle ama kız öğrencilerimle mesafeli oluyoruz.", "Bürokratik engellerle karşılaşmam, yanlış anlaşılma korkusu, üzerine vazife olmayan işe karışma söylemi yardımlarım sonunda karşılaştıklarım. Akademik örgüt içerisinde ise bazen yadırganabiliyorum, öğrencinin laubaliliği, suiistimal etmeye çalışması beni endişelendiriyor. Bunun için iletişim konusunda uzman olan hocalarımdan destek alıyorum. Odada iki kişi olmasına özen gösteriyorum. Öğrenci ile aramızdaki mesafeyi ayarlıyorum.", "Bir keresinde bir öğrenci yurt borcu için maddi yardım talep etti. Cüzi bir miktar yardım ettim. Geri getireceğini söylemesine rağmen getirmedi. Öğrencilerle ilk tanışmamda yakın iletişim kurmuyorum. Zamanla samimi olduklarım oluyor. Ama her zaman bir mesafe vardır. Kötü davranmam samimiyetin getireceği uygunsuz hareketlere zemin hazırlamam"*.

5 yıl üstü deneyim: *"Benim dışımdaki kişilerin çözmesi gerekiyorsa bazen duyarsızlıkla karşılaşabiliyorum. İftiraya uğramak beni endişelendiriyor. Bunun için öğrenci öğrencinin benimle iletişime girmemesi için önlem alıyorum. Samimiyet derecesini öğrenci-hoca diyaloğu seviyesinde kalmasını sağlıyorum."*.

10 yıl üstü deneyim: *"Yanlış anlaşılma, haddi aşma, iftiraya uğrama endişelendiriyor. Çok temkinliyimdir. Gerekmedikçe iletişim kurmam, prensiplerim konusunda uyarırım, laubaliliğe asla göz*

yummam.", " Her an ulaşılabilir olduğumuzu düşünüp bencilleşebiliyorlar. Bunun için arayınca açmıyorum. Ulaşılamıyorum. Bazen düşünüyorum psikolojik danışmanın yerini tutamamamıza rağmen samimi olanın biz olduğumuzu düşünüyorum.".

20 yıl üstü deneyim: *"Öğrenciyle mesafeliyimdir. Görüşme formları hazırlarım. Öğrencinin danışmanı olduğum zamanlarda giriş çıkış saatini yazarım. Sorunları konuşma özetinin yazarım. Gelişmeleri not ederek görüşmeyi sonlandırıyorum.", " Otorite kaybından ve saygısızlıktan endişelenebiliyorum. Sağlıklı iletişim kurmaya çalışıyorum saygılı davranıyorum.".*

30 yıl üstü deneyim: *"Öğrencinin istismar etmesi ve sınırsızlık isteği beni endişelendirebiliyor. Ona bu ilişkinin sosyal bir ilişki olmadığını belirli kuralları olduğunu söylerim. Dinleme, yazdırma, özetleme, amaç belirleme ve soru cevap şeklinde program saptamaya çalışırım.", "Diğer öğrenciler arasında bazı öğrencilerle yakınlık ve yanlış anlaşılma olarak dedikodu ile karşılaşabiliyorum. Her türlü öğrenci tarafından kullanılmak beni endişelendiriyor. Bunun için mutlaka öğrenci ile aramıza mesafe koyuyorum. Uzun zaman ayırmıyorum. Hocası ve bir büyüğü olduğumu hissettiriyorum.", "Öğrenci kırsaldan geliyor. Sorunları doğal olarak oluyor. Beni aşan sorunların çözümünü üst makamlara götürüyorum. Bazen ise sosyal sermayeyi kullanarak yardım ağını oluşturuyorum.", "Öğrenciden korkuyorum, not havadan geçme istiyorlar. Dersi anlatıp çıkıyorum. Resmiyim öğrenciyle. Ceren Şenel Damar olayında olduğu gibi korkuyorum. Bana sorunlarını anlatmasınlar", " Baba evlat ilişkisi geliştirmeye çalışıyorum, sevgi, mesafe ve ağırbaşlılıkla önlem alıyorum."*

Öğretim elemanları öğrencilerle samimi iletişim kurulması sonucunda öğrencilerin durumu istismar etmesi, statü farkının ortadan kalkması, örgüt içerisinde ve öğrenciler arasında yanlış anlaşılmalara, iftiraya uğrama ve dedikodu endişesine neden olduğunu görülmektedir. Bu durum ve endişelerden dolayı genel olarak öğretim elemanlarının sosyal mesafeyi artırdığı fakat erkek öğretim elemanlarının özellikle kız öğrencilerle sosyal mesafeyi daha da artırdığı söylenebilir. Öğretim elemanlarının kendilerinin uyguladığı bu stratejiye ilaveten çevrelerinde ki öğretim elemanlarının öğrencilere karşı ilgisiz ve soğuk davranmalarının kökenindeki amaçlar ve öğrencilerin öğretim elemanlarının bu davranışlarına karşı düşünceleri (Size göre öğrencilere karşı soğuk davranan ve ilgisiz olan akademisyenlerin bu davranışlarının kökeninde hangi amaçlar bulunmaktadır?, Öğrencilerle iletişim bozukluğu yaşayan akademisyenler hakkında size ne tür şikâyetler geliyor?, Öğrenciler bu akademisyenler hakkında dedikodu yapıyorlar mı? Dedikodu başlıkları nelerdir?, Akademisyenler hakkında size şikâyetle gelen öğrencilere karşı tutumunuz ve tavrınız nelerdir?) sorulmuştur. Öğretim elemanlarının ifadeleri şu şekildedir:

5 yıl altı deneyim: "*Öğretim elemanlarının öğrenciye ilgisiz ve soğuk davranmış olmasının onun kişiliğinin bir parçası ya da öğrenciyi küçük görme, kendini üstün görme olabilir. Öğrenci-hoca arasında mesafe zaten belirgin olmalıdır. Ama aşağılayacak biçimde olmamalıdır. Öğrencilerden hocaların hakarete varan söylemlerde bulunduğuna dair şikâyetler geliyor. Öğrenciler hocalarının fiziksel görünüşlerinden davranışlarına kadar her şekilde dedikodu yapıyorlar. Öğrenciyi bu dedikodularla cesaretlendirmemek gerekmektedir. Yanlış anlamış olabileceğini söylüyorum.", "Öğrenciyle mesafeyi korumak için böyle davranıyorlar. Kız öğrencilerine iyi niyetiyle babacan bir tavırla yaklaşan arkadaşım taciz iddiasıyla karşı karşıya kaldı. Bizi dinlemedi, odasından kovdu diye şikâyetlerle geliyorlar. Konuyu usulünce kapatırım ve öğrenciyi tatmin edecek şekilde sakinleştiririm.", "Bıkkınlık ve muhtemelen öğrencilerin iyi niyeti suiistimal etmesi. Öğrencileri prensip olarak meslektaşlarım hakkında konuşturmam".*

5 yıl üstü deneyim: *"Kendi ezikliklerini kapatmaya çalışma tepkisi. Muhatap almadıkları şikâyetiyle geliyorlar. Yanlış anlaşılma olacağını söylüyorum.", "Kendi çalışmalarına vakit ayırma, öğrencilerin gelecekleri hakkında umutsuz olma ve tükenmişlik sendromuna girmiş olma öğretim elemanını öğrenciye karşı soğuk ve ilgisiz olmasına neden olmaktadır. Haksız dahi olsa meslektaşıma laf söyletmem.".*

10 yıl üstü deneyim: *"Riske girmeme, duyarsızlık veya iletişim becerisinin zayıf olması sayılabilir. Örneğin bir arkadaşım ailevi ve maddi sorunları olan bir öğrenciyle ilgilenmişti. O öğrenciden kaynaklı aşk dedikodusu çıkmıştı. Öğrenci notla tehdit etme, dinlememe, bağırma, söz vermeme gibi şikâyetlerle geliyorlar. İlgili kişiyle konuşmasını tavsiye ederim.", "Statüleri ve edindikleri*

tecrübeleri. Öğrencilere resmi yollara başvurmalarını tavsiye ederim.", "Korku, yetersizlik hissi, yanlış anlaşılma, idarecilerin dolaylı baskısı ve mahalle baskısı sayılabilir. Öğretim elemanları hakkında öfkeli, agresif, azarlayan olarak şikayetler geliyor. Hocaya tekrar sempati duymaları için gereken yaklaşımı sergiliyorum.".

20 yıl üstü deneyim: *"Farklı bir üniversitede olan bir arkadaşım ihtiyacı olan öğrencileri sahiplenirdi. İyi niyetli bir yardımdı. Bunu hepimizde biliyorduk. Bu konu kötü niyetli insanların dedikodusu olarak bana kadar geldi. Bana göre kendi yaşantısından sıcak ve samimi davranışlar konusunda yoksun olabilir. Öğrenciyi yatıştırırım ve belki sıkıntısı vardır. Daha sonra tekrar hocasıyla konuşmasını tavsiye ederim.", " Akademisyen hakkında bilgi ve görgü eksikliği, derse motive olamadıkları, girmek istemedikleri konusunda şikâyetler geliyor. İlgisiz ve soğuk davranmalarının kökeninde otorite kaybı olduğunu düşünüyorum. Öğrencileri sakinleştirip akademisyen arkadaşımı koruyucu bir tavır sergilerim.". "Emin değilim ama onların öğrencilik hayatında böyle şeylerle karşılaştıklarını düşünüyorum."*

30 yıl üstü deneyim: *"Öğretim elemanları öğrencilerine karşı kendilerini yetersiz görmeleri ve formasyon dersi almamalarından kaynaklı olabilir. Bize garezi var diyorlar. Benim kişisel ve kişilikle ilgili sorunlarını çözdüğüm öğrencilerim eskisi gibi olmadıklarını söylüyorlar. 4-5 öğrencimin de benim yönlendirmemle tedavileri başladı.", "Not istemeyi engelleme, hocanın maddi imkânlarından faydalanma, cinsellik ve şantaj, hocaların eksikliği soğuk ve ilgisiz davranmaların nedeni sayılabilir. Daha önce bazı hocalarla ilgili asıllı veya asılsız belirli ithamlarla ilgili açılan soruşturmalara şahit olduk ve dışarıdaki bazı kahvehanelerde bazı hocalarla ilgili dedikodular duyduk ve ateş olmayan yerden duman çıkmaz lafları dolaştı. Bunun için soğuk ve ilgisizlik oluşabilir. Öğrenciler hocaları hakkında yetersiz veya torpille girmiş a sosyal olarak ithamlarda bulabiliyorlar. Ben arkadaşlarımın öyle olmadığını yaşanmış bir olay varsa anlatarak savunurum. Bazen ise eksikliği olan hoca için öğrenciyi haklı bulurum.", "Kendimi korumak için ilgisiz ve soğuk davranıyorum.", "Korku ve travmalar sebebi olabilir. İlgilenmiyorum şikâyetlerle ilgili.". "Öğrenciye soğuk ve ilgisiz davranmanın kökeninde insana değer vermeme bulunmaktadır. Aslolan eğitimin her aşamada gerekli olduğudur. Bunu kavramamış olmalarından endişeliyim. Her zaman kendi doğrularının ön planda olduğu buna dair müsamaha göstermedikleri, öğrencilerin kendilerine göre haklı gerekçelerinin olduğunu ve bunu görmezden geldikleri konusunda çok şikâyet alıyoruz. Öğrenciler hoca olmanın sadece derse girmekten ibaret olmadığını ilgisiz ve soğuk davranan hocaların despot kendilerini aşmamış ve psikolojiden anlamadıklarına dair şikâyetle gelebiliyorlar. Ben iki tarafın sorumluluğunu anlatıyorum."*

Öğretim elemanlarının öğrenciye karşı soğuk mesafeli davranmasının sebepleri kendi akademik çalışmaları için zaman ayırma, öğrenciyle ilgili kendinin ve çevresinden kaynaklı geçmiş kötü deneyime sahip olma ve mizaç olarak söylenebilir. Öğretim elemanlarının ifadelerine bakıldığında öğrenci ve öğretim elemanı kaynaklı sorunların çözümünün başka öğretim elamanları olmayacağı tarafsız davranamayacakları ve profesyonel bir desteğin zorunluluğu görülmektedir. Bu öğrencilerin gözünde öğretim elemanlarının haksızlık veya tarafgirlik algısının yıkılması için de zorunludur.

Tartışma

Sonuç olarak öğretim elamanlarına öğrencilerin sorunlarını profesyonel olarak Rehberlik Psikolojik Danışmanlık biriminin faydalı olacağı inancının hâkim olduğu ve bu birimden beklentileri olarak kişisel sorunları olan öğrencilere birebir ilgilenmeleri ve sorunlarına çözüm üretebilmeleri, genel olarak tüm öğrencilerin sorunlarının tespiti için anketler düzenlemeleri, duygu kontrolü gibi duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik eğitimlerin verilmesi, okul başarılarını artırabilmeleri için gerekli yönlendirme ve desteğin yapılması ve mezuniyet sonrası kariyer planlaması yapabilmeleri için yardımcı olmaları beklenmektedir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin kişisel sorunlarına ilgilendikleri zaman kendi çalışmalarına vakit ayırma sorunu yaşadığı bundan dolayı öğrenciye rehberlik için ayırdıkları zamanın sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu her öğrenci için 2-3 dakika olacağı gibi bütün öğrencileri için haftada 2-3 saat şeklinde de olabilmektedir. Öğrenciler öğretim elemanlarına sıklıkla yüz yüze, telefonla, sosyal medya ve mail ulaşmaktadırlar.

Öğretim elamanları öğrencilere yardım etmeleri sonucunda özellikle erkek hocalar için kız öğrencilere yardım sonrasında yanlış anlaşılabildikleri, öğretim elemanları hakkında kötü niyetli dedikoduların oluşabildiği ve iftiraya uğrayabildikleri, bürokratik engellerle karşılaştıkları, öğrencilerin sosyal mesafeyi azaltarak hadlerini aşabildikleri, öğrenciyle aralarında statü kaybı yaşanabildiği ve yardımın istismar edilebildiği ifade edilmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak endişelerinin oluştuğu ve önlem amaçlı öğrenciyle sosyal mesafeyi artırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin, sosyal mesafe artırımı neticesinde öğretim elemanlarının yeterlilikleri ile ilgili kötü niyetli dedikodu yaptıkları ve aynı birimden başka hocalara konuyu taşıyabildikleri ifadelerde geçmektedir. Öğretim elemanlarının meslektaşları kaynaklı sorunları dinlememeye veya dinlerken öğretim elemanı lehine öğrenciyi sakinleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu ifadelere bakılarak tarafsızlık ilkesinin ihlal edilebilme olasılığına karşın üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlarının çözümünün yine öğretim elemanlarının olamayacağı söylenebilir. Öğrenciler arasında öğretim elemanları kaynaklı tarafsızlık ve adalet algısının olumsuz etkilenmesi ise öğrenciden öğretim elemanına doğru kötü niyetli dedikodudan şiddete kadar uzanan bir tepkiye yol açabilmektedir.

Kaynakça

Aypay, A. (2006). Üniversitelerde Akademik Etkinlik ve Örgütsel Davranış Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,*.Bahar. 46, 175-198

Aluede, O., Imhonde, H. & Eguavoen, A. (2006). Academic, Career and Personal Needs of Nigerian University Students. *Journal of Instructional Psychology*, 33 (1), 50-57.

Kaya, E. (2006). *Örgütsel Stres Kaynakları ve Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma Örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Ercan, E. U. (2018). Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Genel Bir Bakış. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.* Haziran. 47, 46-56

Erkan, S., Çankaya, Z. C., Terzi, Ş. ve Özbay, Y. (2011). Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(22), 174-198.

Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, Z. C. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Problemler ve Psikolojik Yardım Arama Gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim,* 37 (164)

Gizir, C. A. (2010). Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nin Rol ve İşlevleri: Gelişmeler ve Sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 11-25.

Roberts, G. D. (2006). *Sources of Stress, Levels of Stress and Coping Strategies of Faculty and Staff at Northern Caribbean University* (Unpublished doctoral dissertation). Andrews University, School of Education, America.

Schweitzer, R. D. (1996). Problems and Awareness of Support Services Among Students at an Urban Australian University. *Journal of Amarican College Health,* 45 (2), 73-77.

Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi

Özpolat, A. (2008). *Toplumsal Korkular Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma (Fırat Üniversitesi Örneği).* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin

Gestalt Approach in Student Counseling

Ana Wagner Jakab

University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation sciences, Department of Inclusive Education and Rehabilitation, Croatia

Abstract

The aim of this paper is to present Gestalt approach in university student counseling which has grown into psychotherapy. Method used for this purpose is case study that will illustrate theoretical background of Gestalt therapy and describe the process of working with client (student). Conduction of some basic Gestalt principles, methods and techniques (dialog, contact, figure and background, here and now, experiment) will be presented with main aim to raise awareness in client. Result show that student becomes aware of her issue that was behind the problem for which she came into counselling.

Keywords: Counseling, Gestalt Therapy, University students

Introduction

Person- centered counseling and Gestalt therapy are humanistic theories that are often conducted in counseling. Both theories are founded from existentialism and value intrinsic growth, choice, responsibility, meaning and values as key concept in counseling (Fitch, Canada, Marshall, 2001).

Gestalt Therapy is phenomenological, existential and experimental. Phenomenological is because it put focus on the client's perception of reality, existential through the process of becoming aware of the self and experimental because of interest in what, how and why thoughts and feelings occur (Corey, 2001).

The main goal of Gestalt therapy or Gestalt approach in counseling is to raise client's awareness of his thoughts, behaviors and context. Contact with therapist/counselor, focus on here and now and also conduction of experiment would raise client's awareness (Polster & Polster, 1973).

Basic Gestalt principles are:
1) Holism - focusing on the whole person, their thoughts, feelings, body, behaviors and dreams
2) Field Theory – relation between environment and the person which is constantly changing
3) Figure Formation Process - figure emerges from the client's background, figure are needs which are identified as Organismic Self-Regulation (Corey, 2001).

Since there are no prescribed or proscribed techniques (Yontef & Jacobs , 2008, Usakli,2013) Gestalt therapy use a variety of creative methods and techniques.

Since Gestalt is humanistic theory that emphasizes client-counselor relationship that relationship is especially important and relevant in the process. Some authors state that client-counselor relationship is more important in reaching counseling outcomes then are techniques and models (Capuzzi & Gross, 1999, Fitch, Canada, Marshall, 2001).

Relationship between therapist and client itself is main technique and tool in Gestalt therapy. Therapist and client enter in dialog, develop link and affection between each other, influence transformation and growth.

Gestalt therapist is interested of causes of some behavior or symptoms more than about extinguish symptoms. Symptoms are signs that something bother person and there is reason why they appeared. Gestalt therapist is interested what is beside symptoms that is hidden and not so visibly.

Problem

University students are group of people that show more and more need for counseling. Academic period is challenging life period for students that can become very fruitful but also vulnerable and risky life phase. Students are facing challenges that might occur in their personal psychological and physiological development. Almost every student will face problems with learning and or emotional troubles (Jokić - Begić, 2012.) during studying.

In Croatia, 21 counseling centers and offices for students that are part of 8 Universities. Those centers are conducting psychological, career, academic counseling for students with and without disabilities. Among others The Centre for Rehabilitation is offering counseling or psychotherapy for students. The Center for Rehabilitation is teaching base and clinical unit of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences at University of Zagreb.

Professors, assistants and associates provide professional support for clients with from different age groups that have different needs, developmental difficulties and disorders. One of 12 units in the Centre is the Psychotherapy unit. In this unit, beside other clients, experts provide counseling and psychotherapy for students based on principles of several branches and schools of psychotherapy (Gestalt psychotherapy, psychodrama, dance and movement therapy).

Method

The purpose of this study is to show conduction of Gestalt approach in student counseling / therapy by using case-study as a method. Case study is chosen because it is a way of illustrating theoretical background of Gestalt Approach/Therapy and can be helpful in showing different aspects of client's life and mutual relations between them. In this paper, few segments of the therapy with client will be presented.

Mary is a 21 years old student of social studies. She is finishing pre graduate study. Mary heard from student fellow about the possibility to get counseling in the Center from Rehabilitation so she signed herself for a term. Mary is studying in Zagreb, capital city of Croatia but she came from small town about 1 hour distant from Zagreb. She lives in her town with mother and father and she also has older sister. Her sister has her own family and they live in Zagreb. Mary visits her parents once or twice a month and during holidays. In Zagreb she lives in a flat that she rented with one of her colleague from Faculty.

Therapist (author of this paper) is an expert in the field of special education and rehabilitation with additional training in Gestalt therapy. Therapist and client had 10 sessions and after 4 they decided to work more and dig deeper. Sessions started with once a week period and then twice a month because this period of two weeks without therapy gives Mary time to process what therapy is working on.

Process and Outcomes

In the first meeting Mary told that she came to the session because she is worried for her academic achievement. She had feeling that she is putting more efforts in learning then it is visibly from her results. Mary felt anxiety during exam period and low motivation for learning. She liked practical work but she had lower self-esteem as time goes by. Mary was worried why she is so anxious since this profession is her choice and wish.

Furthermore, she assumed that her parents might be unsatisfied with her and if she prolongs her study. In that case they will have to finance her longer than they expected. That also made Mary anxious. Sometimes she thinks that she is not just anxious then depressed.

Main goal of the work was not to facilitate the change by using some intervention it is more to raise Mary's awareness about herself regarding how is she functioning in her environment (at faculty, with family, and friends). Awareness will be raised through the contact (Mary with her selves, Mary with me and Mary with others) and experiment. The focus of therapy is more on what is happening (the moment-to-moment process) than what is being discussed (the content).

Therapist started the dialog with Mary about "here and now" situation. The main focus was how she feels, react, and behave in present. This genuine interest about her vision of reality developed contact between therapist and the client.

Dialog is very important in Gestalt Therapy. It is meeting of two persons as individuals that influence one another. It is I- Thou meeting. Sometimes for such meeting (dialog) therapist and client do not use words then just gestures or nonverbal signs (Yontef & Jacobs, 2008).

Perls (one of the founder of Gestalt Therapy) state that the way persons behave in present moment is much more important in self-understanding then why they behave on some particular way (Corey, 2011).

Mary told that she feels like "she is not good enough" so therapist used her formulation and asked her who is telling that to her. She was encouraged to answer what first came into her mind. She told that her mother's voice is telling that. That led us in the past. Therapist was interested in Mary's past experiences if they influence her life, functioning and behavior in present moment. So from here and now therapist and client are going to the past and then back to the present.

Mary explored more her relation with mother and shared that she feels like a little girl in relation with her. So therapist proposed experiment to help us see more clear what is it about.

Therapist asked Mary to look around my room, to pick some items that will represent her family members and make a scene that show her family spending time together in a living room. Mary chooses figures that represent her family and arrange them in a scene.

Picture 1. Family scene

Angel in this scene is representing mother ("she is like Guardian Angel protecting family"), father is a dog ("always do what mother ask him to do") and sister is a little horse with wings ("she succeed to move, *fly* from parents and create her own life outside of family home"). In front of them is Mary also a little horse but without wing ("I am here with them but at the same time on a different side"). Mary was asked to put aside little horse that represents her. Immediately Mary becomes sad with eyes full of tears. After while she shared with that her mother usually repeats to her "You are sense of my life" and if she went away from mother her mother will loose sense of her life. Mary become aware of her fear and it was a difficult moment for her. In the short dialog about her childhood and Mary told about her separation from mother in early age (1year old) because of her short hospitalization. She

remembered from mother memories how difficult that was for her mother and how she was worried for Mary after that experience. That might be a root for such symbiotic relationship Mary has with her mother.

"What is learned from an experiment is a surprise to both the client and the counsellor. Gestalt experiments are a creative adventure and a way in which clients can express themselves behaviorally" (Corey, 2001,,pg. 209).

It was very important that counsellor develop relationship with client so that client trust him or her. If client trust therapist he will be relax, participate in experiment and learn from it (Corey, 2011).

During the experiment Gestalt therapist is using often "what" and " how" questions and is avoiding " why". "Why" question is provoking client to defend, explain or justify himself.

Mary becomes more and more aware of her child position in relation with mother but also in relation with other family members. She also connected her attitude toward 's studying and finishing her faculty with that. She confessed that she is sometimes avoiding saying truth to her mother with aim skip her critics. For instance, when she in a coffee shop with friends and her mother call her on the phone, Mary avoids telling her mother where she is because she expects critic from her mother. Even if mother do not verbalize critic Mary think that mother think that she is waste her time instead of studying. Finishing faculty is kind of frightening because Mary would not like to come back to her home town. She would like to stay in Zagreb or even move abroad. But it is scaring because mother is waiting her to come back because remember "Mary is sense of her life". Finishing faculty will force Mary to make some life decision. She is aware what she wants but she is also aware that those decision that are in accordance with wishes will probably lead to the conflict with mother. Mary is still not ready for that. So sometimes it is easier to stay as a child then to take responsibility for your life and have a conflict with important others.

As Corey (2001) discuss; *"With awareness they have the capacity to face and accept denied parts as well as to fully experience their subjectivity. They can become united and whole". (pg.202).*

In terms of figure and background it was noticeable that Mary came for counseling with issue of unsatisfying academic achievement and academic anxiety. During the process in a very short time this figure withdraw in the background and new figure appeared (symbiotic relationship with mother).

Corey (2001) quotes *"When figures emerge from the background but are not completed and resolved, individuals are left with unfinished business, which can manifest in unexpressed feelings such as resentment, rage, hatred, pain, anxiety, grief, guilt and abandonment" (pg 198).*

Mary is still in the process, trying to find answers that will help her to stay more independent, autonomous and free in her adult role. She wants to be ready to take responsibility over her life and choices. Therapist's role is to support her, provoke her sometimes, and stay in contact with honest, deep interest in her. During the time that she opened more and more topics or to stay in Gestalt terminology more figures appear from the background (romantic relationships, friendships, relationship with older sister).

In further work therapist will focus on top dog and under dog with aim to raise Mary's awareness of reason why she needs and is important to her to stay in a child role and when she needs her selves in a role of adult. The aim will be about trying to make some dialog among those two important Mary's roles.

Conclusion

This case study illustrates some segment of therapeutic work with student Mary.

Mary started the process because she was worried about her academic achievement and believed that she is anxious because of that. During our work she become aware that she behave like a small, helpless child in relation with mother and that this relationship affect other fields of her life as well as academic. She found out that mother needs her to be small and helpless and Mary is cooperating with

her mother and stays in this role. As a consequence helplessness make her feeling less competent, less worthy, without of control, anxious and even depressed sometimes. Mary has resistance towards finishing faculty because that is leading her in responsible and adult role and will face her with some life decisions (working place, living place).

Main goal of the work was to raise Mary's awareness about herself because that was the only way to actually make some changes that will improve her life. So we can conclude that Mary raise awareness but is still not ready to diminish the importance of little Mary in relation with her mother.

Mary started to raise awareness through dialog with the therapist. They grew trust in our relationship and contact. Focus on „here" and now" helped therapist and client to stay in contact. That enable Mary to agree on experiment where they used projective methods and fantasy. At the end some figures diminish for now and some new appear.

It is important to conclude that students are population vulnerable of problems with mental health and it is very important to give them opportunity for counseling but also for psychotherapy. If there is some problem in the background then counseling will be like a first aid but psychotherapy will help in detection of cause and later in healing. Kalsner in accordance with Ivanov (2008) state that only 15% of students quit studying because of academic underachievement. More important reasons are personal and social issues and economic.

In accordance with that we can conclude that when student come for counseling with some academic problem we have to check if there is some other problem in the background.

References

Capuzzi, D., & Gross, D. R. (1999). *Counseling and psychotherapy: Theories and interventions.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Corey, G. (2001). *Theory & Practice of Counselling & Psychotherapy*- 6th Edition. Brooks/Cole, CA

Fitch, T.J., Canada R., Marshall, J. (2001). The Exposure of Counseling Practicum Students to Humanistic Counseling Theories: A Survey of CACREP Programs. *Journal of humanistic counseling, education and development, V 40,* 232-242.

Ivanov, L. (2008). *Značenje opće, akademske i socijalne samoefikasnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju*. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Jokić-Begić, N. (ur.) (2012). *Psihosocijalne potrebe studenata*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu

Polster, E. & Polster, M. (1973). *Gestalt Therapy Integrated: Contours of Theory & Practice*. New York: Random House.

Usakli, H. (2013). Reasons of Turkish University Students Preference from Three Different Therapeutic Styles. The European Journal of Social & Behavioural Sciences (eISSN: 2301-2218) Retrieved from https://www.futureacademy.org.uk/

Yontef, G. & Jacobs, L. (2008). Gestalt Therapy. In N. J. Raskin & M. C. Witty(Eds,), *Current Psychotherapies* (8th ed.) (pp. 328-367). California:Thomson Brooks/Cole.

Kocaeli Üniversitesi'nde Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Kariyer Beklentileri

(Career Expectations of Foreign Students at Kocaeli University)

Yıldız ÖZTAN-ULUSOY[a], Aslı ARSLAN [b1]

(a) Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Kocaeli

(b) TED Ankara Koleji Vakfı Okulları, Özel TED Ankara Koleji Vakfı Ortaokulu, Ankara

---

Özet

Bu araştırmanın amacı Kocaeli Üniversitesi'nde eğitimine devam etmekte olan yabancı öğrencilerin kariyer beklentilerini incelemektir. Araştırma örneklemini, 18 kadın ve 22 erkek olmak üzere toplam 40 Yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Ancak anket formları incelendiğinde, anketlerindeki bazı veri hatalarından dolayı 3 kadın ve 5 erkek olmak üzere 8 öğrencinin formu araştırma örnekleminden çıkarılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kone'nin "Yabancı Öğrencilerin İşe Alınabilirlik Algıları Ve Kariyer Beklentileri" anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarını test etmek için verilerin analiz edilmesinde frekans hesaplaması yapılmış, ilişkisiz ölçümler için Mann-Whitney U testi ve ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda lisans-doktora ve yüksek lisans-doktora öğrencilerinin kariyer beklentileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik düzeyleri ilerledikçe kariyer beklentisinin azaldığı ve daha olumsuz yönde ilerlediği görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akademik düzeyinin kariyer beklentisi üzerinde %48'lik bir etkisi olduğu görülmüştür. Cinsiyetin kariyer beklentisi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Yabancı öğrenciler, Kariyer beklentisi, Akademik Düzey.

Abstract

The aim of this research is to examine the career expectations of foreign students who are studying at Kocaeli University. The research sample consisted of 32 foreign university students, 18 women and 22 men However, when the questionnaire forms were examined, 8 students (3 females and 5 males) were excluded from the research sample due to some data errors in their questionnaires. In the research, Kone's "Foreign Students' Perceptions of Recruitment and Career Expectations"were used as data collection tools. In order to test the objectives of the research, frequency calculation was performed in the analysis of the data, Mann-Whitney U test for unrelated measurements and One-way ANOVA was used for unrelated samples. As a result of the analyzes, it was seen that there was a significant difference between the career expectations of undergraduate-doctoral and graduate-doctoral students. It was seen that as the academic levels of the students progressed, their career expectations decreased and progressed more negatively. As a result of the analyzes, it was seen that the academic level of the students had a 48% effect on career expectancy. It was seen that gender did not make a significant difference on career expectation.

Key words: Foreign students, Career expectation, Academic Level.

Giriş

Günümüzde her alanda bir evrenselleşme hareketi olduğu hissedilmektedir. Bu evrenselleşmenin elbette ki bir parçası eğitimdir. Yüzlerce, binlerce öğrenci eğitim veya kendini geliştirmek amacıyla yurtdışını tercih etmeye başlamıştır. Gün geçtikçe yabancı öğrenciler ile günlük yaşamda da karşılaşılmaya başlanması göstermektedir ki, Türkiye 'nin ve Türkiye'de verilen eğitimin çekiciliği artmaktadır (Yardımcıoğlu, Başel ve Savaşan, 2017).

Yabancı öğrenci veya uluslararası öğrenci, doğduğu şehirden ayrılan ve eğitimi için vatandaşı olmadığı bir başka ülkeyi tercih eden öğrenciler olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2015). Eğitim için Türkiye'yi seçen yabancı öğrencilerin genel olarak Erasmus, Mevlana Değişim Programı gibi projeler kapsamında ülke değişikliği yaptığı bilinmektedir.

Dünya geneline bakıldığında uluslararası öğrenci hareketliliğinde her ülke bir noktaya gelmeye çabalamaktadır. OECD istatistiklerine göre 1975 yılında dünya genelinde 800 bin civarında olan uluslararası öğrenci sayısı, 2000-2012 yılları arasında yüzde 115 artış göstererek 2,1 milyondan 4,5 milyona çıkmıştır. Bu sayının 2020 yılında 8 milyona çıkması öngörülmektedir (KB, 2014: 10).

YÖK sitesindeki istatistiklere bakıldığında 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibariyle 793 erkek, 367 kadın olmak üzere 1160; 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle 912 erkek, 451 kadın olmak üzere 1363; 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle 1056 erkek, 519 kadın olmak üzere 1575 yabancı öğrenci olduğu görülmüştür (YÖK, 2019). Gittikçe artan öğrenci sayısından yola çıkarak Kocaeli Üniversitesi'nin bu öğrencilere sunulan kariyer fırsatlarını ve bu öğrencilerin kariyer beklentilerini araştırma ihtiyacı oluşmuştur.

Kariyer beklentisi, kısaca bireyin ulaşmak istediği ve ulaşabileceği düzeyde olan gerçekçi düşünce ve kariyer hedefleri olarak tanımlanabilir (Armstrong ve Crombie, 2000). Rojewski'ye göre (2005) kariyer beklentileri bireyin gerçekçi kariyer amaçlarının ifadesidir. Başka bir deyişle kariyer beklentisi, bireylerin ileride kariyerlerinin nasıl olması gerektiğine dair inançları olarak tanımlanabilir (Perrone, Tschopp, Snyder, Boo, & Hyatt, 2010).

Kariyer ile ilgili istekler ve kariyer beklentileri karıştırılabilir kavramlardır. Aradaki fark literatürde de yer almıştır. Kariyer ile ilgili istekler, elde edilmek istenen koşullara bağlı olarak ortaya çıkan tercih ya da olasılıklar olarak ifade edilebilmektedir (Metz, Fouad, ve Ihle-Helledy, 2009). Bu istekler bilgilendirici nitelikte olsa bile, kariyerle ilgili yaşanmış bir durumdan kaynaklanmadığından, kariyer beklentisi, elde edileceği düşünülen ve gerçekçi kariyer tercihlerine daha yakın olarak konumlandırılmaktadır (Armstrong & Crombie, 2000).

Araştırma için literatür taraması yapılırken kariyer konusunun çalışıldığı çalışmalarda sıklıkla "kariyer beklentisi" kavramının geçtiği görülmüş ancak özellikle bu kavramın çalışıldığı araştırmaların çok yaygın olmadığı görülmüştür. Kariyer beklentisi kavramını, Şimşek ve Bakır'ın (2016) da yaptığı çalışmada ve Kone'nin (2018) yılında yaptığı çalışmasında ele aldığı görülmüştür. Bu çalışmalar incelenerek endüstri kenti olan Kocaeli'nde büyük öğrenci kapasitesi olan Kocaeli Üniversitesi'ni seçen yabancı uyruklu öğrencileri inceleyen bir çalışmanın özgün olacağı düşünülmüştür. Bununla beraber çalışmanın yabancı öğrencilerde kariyerleri ile ilgili sorgulamaya yöneltmesi beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Kocaeli Üniversitesi'nde eğitimine devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin kariyer beklentilerini akademik düzey ve cinsiyete göre incelenmesidir. Araştırma, Kocaeli Üniversitesi'nde eğitimine devam eden yabancı öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma sırasında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin kariyer beklentisi akademik düzeye göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin akademik beklentisi cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hala sürmekte olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2010). Tekil tarama modeli ise değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelidir (Siyez, 2013.)

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kone'nin "Yabancı Öğrencilerin İşe Alınabilirlik Algıları Ve Kariyer Beklentileri" anket formu kullanılmıştır. Anket, geliştiren araştırmacıların izni alınarak kullanılmıştır.

Yabancı Öğrencilerin İşe Alınabilirlik Algıları Ve Kariyer Beklentileri"anket formunu Rothwell ve diğerlerinin (2008) "Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students" isimli çalışması, 2000+ İşe alınabilirlik becerileri raporu, CBI raporu (2007) ve i-mezun ISB (2014-15) anket unsurlarına dikkate alınarak Kone tarafından geliştirilmiştir (Kone, 2018). Formun tamamı uygulanmış ancak öğrenciler işe alınabilirlik bölümünü anlamakta zorlandıklarını belirttikleri için sadece kariyer beklentisi bölümü analize alınmıştır.

Araştırmanın amaçlarını test etmek için verilerin analiz edilmesinde frekans hesaplaması yapılmış, öğrencilerin cinsiyeti ile kariyer beklentilerinin arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Mann-Whitney U testi ve öğrencilerin akademik düzeyleri ile akademik düzeyler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 yılında eğitimine devam etmekte olan 15 Kadın ve 17 Erkek; Lisans, Yüksek lisans ve Doktora seviyesindeki yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler, online ortam üzerinden toplanmıştır ve bu yöntem de araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Formu eksik şekilde dolduran öğrencilerin formları geçersiz sayılmış eksiksiz şekilde dolduranlar analize dahil edilip Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve Lisans düzeyine göre dağılımları

Cinsiyet	Lisans	Yüksek lisans	Doktora	TOPLAM
Kadın	6	8	1	15
Erkek	8	5	4	17
TOPLAM	14	13	5	32

Bulgular

Analizde öncelikle akademik düzey ve kariyer beklentisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Analize başlamadan önce normallik testi yapılarak veri dağılımları incelenmiştir. Tablo 2 de normallik test sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Lisans düzeylerinin normallik testi

Tests of Normality

	lisans.düzeyi	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
	Lisans	,952	14	,598
kariyer.beklentisi.top	Yüksek_lisans	,872	13	,056
	Doktora	,867	5	,254

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 2 de yapılan normallik testi sonucunda verilerin 3 akademik düzeyde de normal dağıldığı görüşmüştür (P_{lisans}=,598>0,05; $P_{ylisans}$=,056>0,05; $P_{doktora}$=,254>0,05). Verilerin normal dağılması ile "İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)" yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3. Akademik düzey ve kariyer beklentisi Anova testi

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P	η^2
Gruplar arası	5682,410	2	2841,205			
Gruplar içi	6141,465	29	211,775	13,416	,000	0,480
Toplam	11823,875	31				
Anlamlı fark	Lisans-Doktora Yüksek Lisans- Doktora					

Tablo 3 de, yapılan ANOVA testi sonucunda farklı lisans düzeyleri ile öğrencilerin kariyer beklentileri anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür ($F_{(2,29)}$=13,416; p<0,00). Farklı lisans düzeyleri, öğrencilerin kariyer beklentilerinin %48'ini açıkladığı ve bu açıdan lisans düzeyinin kariyer beklentisi üzerinde etkisinin büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (η^2=0,48).
Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmek üzere yapılan Scheffe ve Tukey Post-Hoc testleri sonucunda Lisans-Doktora ve Yüksek Lisans-Doktora öğrencilerinin kariyer beklentileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($X_{doktora}$=68,80; SS:29,65 (p<0,05); X_{lisans}=100,21; SS:10,80 ve $X_{yükseklisans}$=108,23; SS:9,60).
Cinsiyet ile kariyer beklentisinin ilişkisi incelenirken öncelikle normallik testi yapılarak veri dağılımları incelenmiştir. Normallik testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet dağılımlarının normallik testi

Tests of Normality				
	cinsiyet	Shapiro-Wilk Statistic	df	Sig.
kariyer.beklentisi.top	erkek	,847	17	,010
	kadın	,924	15	,224

*. This is a lower bound of the true significance.
a. Lilliefors Significance Correction

Sonrasında verilerin kadınlarda normal dağılırken; erkeklerde normal dağılmadığı görülmüştür (P_{erkek}=,010<0,05; $P_{kadın}$=,224>0,05). Verilerin normal dağılmaması ve 2 bağımsız grupla analiz yapılacağı için "ilişkisiz ölçümler için Mann-Whitney U" yöntemi yöntemi seçilmiştir. Test sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Mann-Whitney U testi

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplam	u	p	η^2
Erkek	17	14,91	253,50	100,500	,307	
Kadın	15	18,30	274,50			

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda cinsiyetin kariyer beklentisi üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. (U=100,500; p>,307) Cinsiyetin kariyer beklentisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görüldüğü için etki (η^2) hesaplanmamıştır.

Tartışma

Yapılan analizler sonucunda cinsiyetin kariyer beklentisi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ancak akademik düzeyin anlamlı bir farka sebep olduğu görülmüştür. Akademik düzeyin artışı bireylerin

farkındalıklarını etkilemekte ve aynı oranda kariyerlerine yönelik beklenti ve hedeflerini de etkilemektedir. Doktora öğrencileri ile diğer akademik düzeydeki öğrenciler arasındaki farktan yola çıkılarak akademik düzey arttıkça beklentinin de artacağı söylenebilir.

İnsan hakları temelinde eşitliğin ön plana çıktığı ve teknoloji ile şekillenen günümüzde, Kocaeli Üniversitesi özelinde yabancı öğrencilerin kariyer beklentileri açısından bekleneni verdiği görülmüştür. bu açıdan Kocaeli üniversitesi cinsiyet baıznda öğrencilerde aynı kariyer beklentilerini oluşturuyor denebilir.

Kişisel bilgi formunda yer alan "Türkiye'de eğitim görme seçimi sebebi" sorusuna öğrencilerin tümü burs cevabını vermiştir. Türkiye'de yabancı öğrencilere sunulan bures imkanlarının yeterli olduğu ve eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerinin başında geldiği söylenebilir. Ancak memleketlerine gitmek istediklerinde bunu karşılayamadıklarını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkılarak denilebilir ki öğrencilere sunulan burs imkanı Türkiye sınırlarında yaşamak için yeterli ancak evlerine dönmeleri için yetersizdir.

Yabancı öğrenciler ile kariyer çalışırken yaş dönemi ve umut düzeylerinin ilişkisi de incelenebilir. Öğrencilerin bulundukları yaş düzeyi sebebiyle umut düzeyleri daha yüksek olabilmektedir. Bir başka araştırmada umut düzeyi ve kariyer beklentisi incelenebilir.

Tosun ve Güntaş (2018) yılında Türk öğrenciler ile yaptıkları kariyer beklentisi çalışmasında kız öğrencilerin kariyer beklentilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın bir tekrarı da Türk ve Yabancı öğrencilerin karşılaştırılması şeklinde yapılabilir.

Kaynakça

Armstrong, P. I., & Crombie, G. (2000). Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 82–98.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Scientific Research Method). Ankara: Nobel Yayınevi.

KB (T.C. Kalkınma Bakanlığı) (2014), "*Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi Araştırma Projesi*", Kalkınma Araştırma Merkezi, Ekim 2014.

Kone, A. J. (2018). *Yabancı öğrencilerin işe alınabilirlik algıları ve kariyer beklentileri: türkiye'deki sosyal bilimler öğrencileri üzerine bir araştırma*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara üniversitesi: İstanbul.

Metz, A. J., Fouad, N., & Ihle-Helledy, K. (2009). Career aspirations and expectations of college students: demographic and labor market comparisons. *Journal of Career Assessment* , 17(2), 155-171.

OECD (2015), Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en

Perrone, K. M., Tschopp, M. K., Snyder, E. R., Boo, J. N., & Hyatt, C. (2010). A longitudinal examination of career expectations and outcomes of academically talented students 10 and 20 years post–high school graduation. *Journal of Career Development*, 36(4), 291-309.

Rojewski, J.W. (2005). Occupational aspirations: Constructs, meanings, and application. In In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 131-154). Hoboken, NJ: John Wiley.

Siyez, D. M. (2013). *PDR'de kaynak tarama ve rapor hazırlama.* Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek B. ve Bakır, S. (2016). Uluslararası öğrenci hareketliliği ve atatürk üniversitesinin uluslararasılaşma süreci. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED],* 509-542.

Tosun Ü. ve Güntaş, S. (2018). " üniversite öğrencilerinin kariyer beklentileri ve empati eğilimleri: Kktc örneği, *Dergipark Akademi Dergisi*. 23-38.

Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. Ve Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)* Cilt/Volume: 12, Sayı/Issue: 1, Yıl/Year: 2017 (203-254).

İNTERNET KAYNAKLARI

https://istatistik.yok.gov.tr/ (E.T. 09.09.2019)

Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yaşamının Değerlendirmesi: Sorunlar, Çözüm Yolları, İyi Yanlar ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri

(Evaluation of University Life of Freshman Students: Problems, Solutions, Good Sides and Psychological Counseling and Guidance Services)

İbrahim DEMİRCİ [a1]

(a) Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin sorunlar, başa çıkma kaynakları ve iyi yanlar açısından üniversite yaşamını değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda üniversite 1. sınıf öğrencilerinden açık uçlu sorularla veri toplanmıştır. Öğrencilere yaşadıkları sorunlar, başa çıkma kaynakları, rehberlik hizmetleri ve üniversite yaşamının iyi yanları hakkında açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmada veriler betimsel analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin daha çok ulaşım, barınma, üniversitenin fiziki yetersizlikleri, maddi imkânsızlıklar gibi temel ihtiyaçlara yönelik sıkıntılar yaşadığı, bunun yanında aile özlemi, uyum sorunları, sosyal etkinliklerin yetersizliği ve sosyal ilişki problemleri gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu sorunları çözme konusunda ise bazı öğrencilerin herhangi bir girişimde bulunmadıkları, bazı durumlarda yetkililerle görüştükleri, aileden destek aldıkları ve başa çıkmaya yönelik özellikler geliştirdikleri bulgularına ulaşıldı. Üniversitedeki psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri hakkındaki bulgularda ise öğrencilerin bir kısmının konferans, panel ve uyum toplantılarını bu kapsamda değerlendirdiği ancak büyük bir kısmına bu hizmetlerle ilgili bilgilerinin olmadığını göstermektedir. Bu konuda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleriyle ilgili daha fazla tanıtım çalışması yapılması gerektiğini, bireysel görüşme imkânına ulaşabilmenin kolaylaşmasını, konferans, sosyal ve kültürel etkinlikler gibi çalışmaların daha fazla yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Üniversite yaşamının iyi yanları incelendiğinde sosyal ilişkiler, sosyal etkinlikler, sorumluluk kazanma, özgür yaşama, yeni şeyler öğrenmek ve akademisyenlerin öğrencilere değer vermesi olması ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, üniversiteye uyum, betimsel analiz, nitel araştırma

Abstract

In this research, it is aimed that university students evaluate university life in terms of problems, coping resources and good sides. In this context, data were collected from open-ended questions from freshman university students. Open-ended questions were asked to students about their problems, coping resources, guidance services and good aspects of university life. In this research, the data were analyzed with descriptive analysis method. In the study, it was seen that students had difficulties for basic needs such as transportation, housing, physical inadequacies of the university and financial impossibilities. In addition, they face problems such as family longing, adjustment problems, inadequacy of social activities and social relationship problems. It was found that some students did not make any attempt to solve these problems, in some cases they met with the authorities, they received support from the family and they developed characteristics to deal with these problems. Results about psychological counseling and guidance services in the university indicate that some of the students evaluate conferences, panels and orientation meetings within this scope, but most of them do not have information about these services. They stated that there should be more introductory studies on psychological counseling and guidance services on this subject, facilitating access to individual interviews and counseling, and activities such as

[1] Dr. Öğretim Üyesi, Sinop Üniversitesi, idemirci@sinop.edu.tr

conferences, social and cultural activities should be done more. When the good sides of university life are examined, the social relations, social activities, gaining responsibility, freedom, learning new things and academics who value students are at the forefront.

Keywords: Psychological counseling and guidance services, adjustment to university, qualitative research, descriptive analysis

Giriş

Üniversiteye başlamak öğrenci için oldukça heyecan verici bir deneyimdir. Bunun yanında belirsizliklerin bulunduğu yeni bir yaşam öğrenciler için kaygı verici olmaktadır. Öte yandan üniversitede kendilerine iyi gelen ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan yaşantılar onların uyumunu kolaylaştırmaktadır. Üniversite Türk Dil Kurumu'na (2019a) göre "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul vb. kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumu" anlamına gelmektedir. Öğrencilerin için bunun dışında birçok anlamı bulunmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye yükledikleri olumlu anlamların genişlemesi ve çoğalması için üniversitenin ilk yılı oldukça önemlidir.

Türk Dil Kurumu'na (2019b) göre Uyum kavramının ilk anlamı "Bir bütünün parçaları arasında bulunan uygunluk, ahenk" anlamına gelmektedir. Üniversiteye uyum kavramı kullanıldığında ikinci anlamı olan "Toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyon" işaret edilmektedir. Ancak psikolojik anlamı düşünüldüğünde öğrencinin üniversite yaşamının çeşitli parçaları ait hissetme durumu ve parçaların birbiriyle ahenk oluşturma durumunu ele almak gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları üzerinde çalışmak onlarım uyum düzeylerinin ve başa çıkma tarzlarının anlaşılmasına yardımcı olabilir. Öte yandan üniversite yaşamını sadece sorunlar açısından incelemek eksik bir anlayış olabilir. Bu nedenle üniversitenin öğrencilere iyi gelen yanlarını da değerlendirmek gerekir. Ayrıca üniversite yaşamında öğrencilerin uyumunu kolaylaştıracak ve yaşadıkları sorunlara yönelik başa çıkma yollarını geliştirebilecek olan öğrenci kişilik hizmetleri üzerinde de durmak gerekmektedir. Bu kapsamda yükseköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde uygulanması öğrencilerin, kişisel ve sosyal gelişimleri için birçok fırsat sunabilir. Kariyer uyumlarını ve kariyer gelişimleri için alternatif yollar geliştirmelerine yardımcı olabilir. (Deniz ve Erözkan, 2017;Yeşilyaprak, 2013). Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüm yollarına yönelik yapılacak çalışmalar üniversitelerde uygulanan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkililiğini arttırmaya yönelik veriler sağlayabilir.

Daha önce üniversite yaşamına uyumla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Bülbül ve Acar-Güvendir, 2014; Çalışandemir ve Baltacı, 2017; Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005; Sevinç ve Gizir, 2014; Özgüven, 1992; Özkan ve Yılmaz, 2010). Ayrıca üniversitede rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ve psikolojik yardım alma davranışlarını inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Erkan, Özbay, Çankaya ve Terzi, 2012; Gizir, 2010¸Kutlu; 2002; Topkaya ve Meydan, 2013). Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin sorunlar, başa çıkma kaynakları ve iyi yanlar açısından üniversite yaşamını değerlendirmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmada 110 üniversite 1. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Öğrencilerin 37'si erkek ve 73'ü kadındır. Katılımcıların 68'i rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü, 24'ü ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü ve 18'i Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde Öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilere yaşadıkları sorunlar, başa çıkma kaynakları, rehberlik hizmetleri ve üniversite yaşamının iyi yanları hakkında açık uçlu sorular sorulmuştur. Sorulan sorular şu şekildedir: 1) Üniversiteye başladığınızdan beri yaşadığınız sorunlar neler? 2) Bu sorunları çözmek için neler yaptınız? 3) Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleriyle ilgili üniversitede sizlerle ilgili hangi çalışmalar yapıldı? 4) Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleriyle ilgili üniversitede ne gibi çalışmalar

yapılmasını isterdiniz? 5) Üniversite yaşamında size iyi gelen, mutlu eden, sizin için faydalı olduğunu düşündüğünüz şeyler neler?

Verilerin Analizi

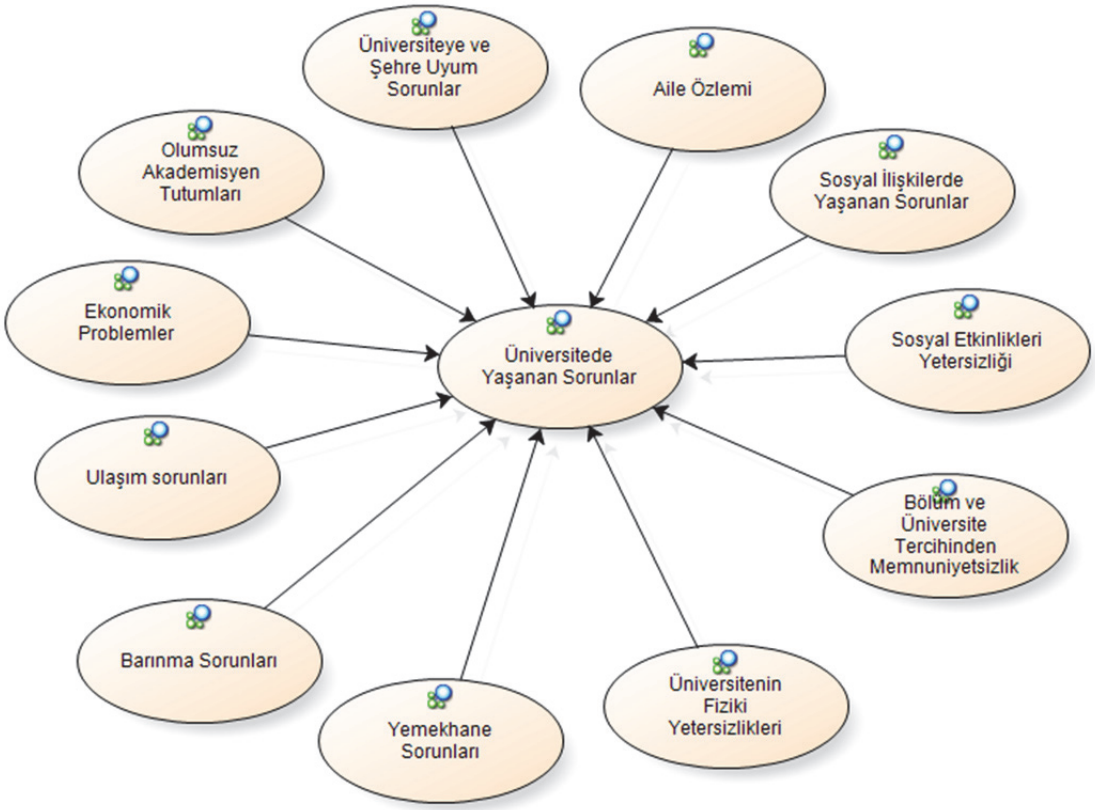
Araştırmada veriler betimsel analizi yöntemiyle incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analizde veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Betimsel analizi sonuçlarına göre 5 kategori oluşturulmuştur. Bu kategorileri oluşturan kavramlar ve kodlar öncelikle şekil olarak gösterilmiştir. Ardından kavramlara ilişkin frekans analizi ifade edilmiştir.

Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar

Aşağıdaki Şekil 1'de Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar kategorisine ilişkin kodlamalar yer almaktadır.



Şekil 1. Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar

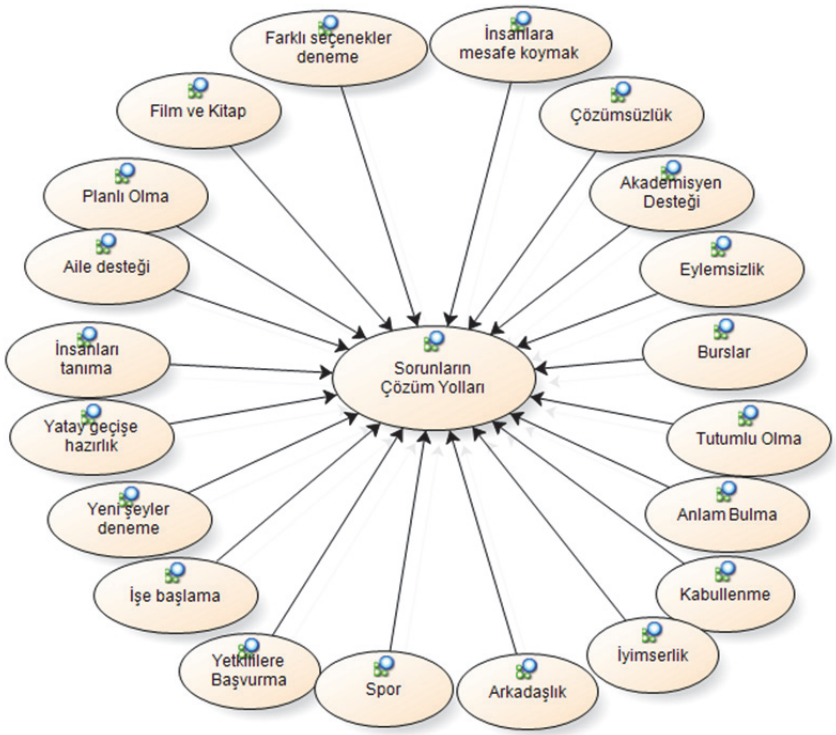
Aşağıdaki Tablo 1'de Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlara ilişkin frekans analizi yer almaktadır.

Tablo 1. Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar Kategorisine İlişkin Frekans Analizi

Genel Anlayış	f
Ulaşım sorunları	27
Üniversitenin Fiziki Yetersizlikleri	23
Ekonomik Problemler	17
Sosyal İlişkilerde Yaşanan Sorunlar	17
Üniversiteye ve Şehre Uyum Sorunları	17
Sosyal Etkinlikleri Yetersizliği	14
Barınma Sorunları	13
Aile Özlemi	11
Yemekhane Sorunları	11
Olumsuz Akademisyen Tutumları	6
Bölüm ve Üniversite Tercihinden Memnuniyetsizlik	1

Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlara Buldukları Çözüm Yolları

Aşağıdaki Şekil 2'de Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlara Buldukları Çözüm Yolları kategorisine ilişkin kodlamalar yer almaktadır.



Şekil 2. Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlara Buldukları Çözüm Yolları

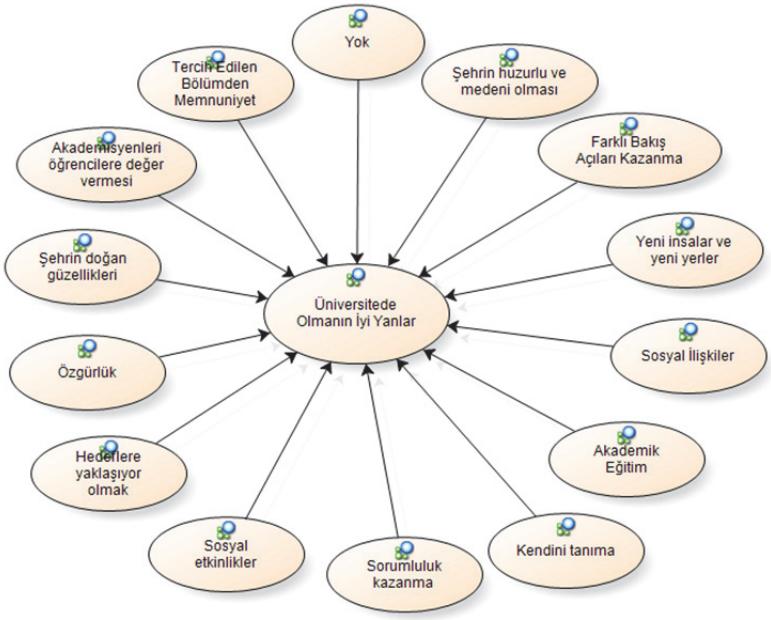
Aşağıdaki Tablo 2'de Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlara Buldukları Çözüm Yollarına ilişkin frekans analizi yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Buldukları Çözüm Yolları Kategorisine İlişkin Frekans Analizi

Genel Anlayış	f
Eylemsizlik	31
Arkadaşlık	15
Yetkililere Başvurma	10
Çözümsüzlük	7
Aile desteği	6
Yeni şeyler deneme	5
Akademisyen Desteği	4
Kabullenme	4
İnsanlara mesafe koymak	3
Burslar	2
İşe başlama	2
Tutumlu Olma	2
Anlam Bulma	1
Farklı seçenekler deneme	1
Film ve Kitap	1
İnsanları tanıma	1
İyimserlik	1
Planlı Olma	1
Spor	1
Yatay geçişe hazırlık	1

Üniversitede Olmanın İyi Yanları

Aşağıdaki Şekil 3'de Üniversitede Olmanın İyi Yanları kategorisine ilişkin kodlamalar yer almaktadır.



Şekil 3. Üniversitede Olmanın İyi Yanları

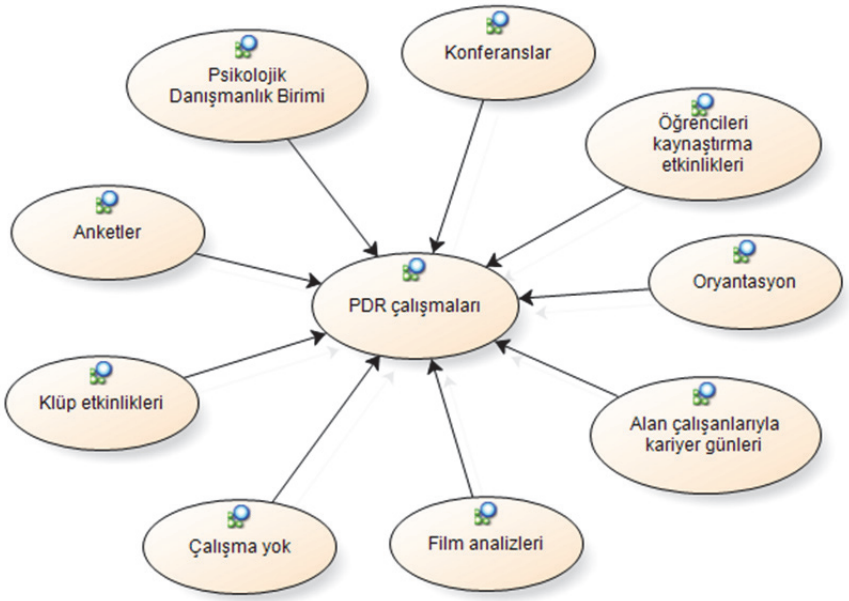
Aşağıdaki Tablo 3'de Üniversitede Olmanın İyi Yanları kategorisine ilişkin frekans analizi yer almaktadır.

Tablo 3. Üniversitede Olmanın İyi Yanları Kategorisine İlişkin Frekans Analizi

PDR Hizmetleri	f
Sosyal İlişkiler	31
Akademisyenleri öğrencilere değer vermesi	14
Sosyal etkinlikler	13
Akademik Eğitim	11
Sorumluluk kazanma	10
Yeni insanlar ve yeni yerler	10
Özgürlük	6
Yok	6
Şehrin doğan güzellikleri	5
Tercih Edilen Bölümden Memnuniyet	4
Hedeflere yaklaşıyor olmak	3
Farklı Bakış Açıları Kazanma	2
Kendini tanıma	2
Şehrin huzurlu ve medeni olması	2

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Çalışmaları

Aşağıdaki Şekil 4'de Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Çalışmaları kategorisine ilişkin kodlamalar yer almaktadır.



Şekil 4. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Çalışmaları

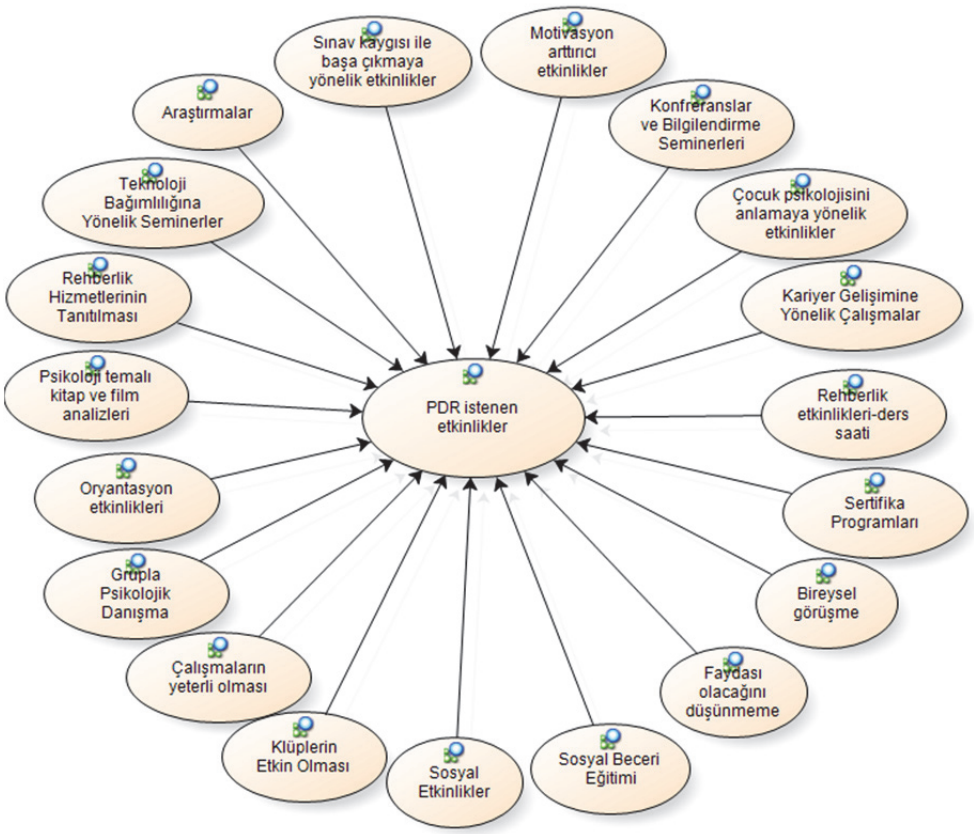
Aşağıdaki Tablo 4'de Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Çalışmaları kategorisine ilişkin frekans analizi yer almaktadır.

Tablo 4. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Çalışmaları Kategorisine İlişkin Frekans Analizi

PDR Hizmetleri	f
Konferanslar	25
Çalışma yok	23
Oryantasyon	9
Klüp etkinlikleri	6
Alan çalışanlarıyla kariyer günleri	5
Anketler	4
Öğrencileri kaynaştırma etkinlikleri	4
Film analizleri	2
Psikolojik Danışmanlık Birimi	1

Öğrencilerin İstediği Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Çalışmaları

Aşağıdaki Şekil 5'de Öğrencilerin İstediği Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Çalışmaları kategorisine ilişkin kodlamalar yer almaktadır.



Şekil 5. Öğrencilerin İstediği Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Çalışmaları

Aşağıdaki Tablo 5'de Öğrencilerin İstediği Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Çalışmaları kategorisine ilişkin frekans analizi yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin İstediği Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Çalışmaları Kategorisine İlişkin Frekans Analizi

PDR Hizmetleri	f
Konferanslar ve Bilgilendirme Seminerleri	25
Bireysel görüşme	17
Sosyal Etkinlikler	9
Araştırmalar	7
Psikoloji temalı kitap ve film analizleri	5
Sertifika Programları	4
Kariyer Gelişimine Yönelik Çalışmalar	3
Oryantasyon etkinlikleri	3
Çalışmaların yeterli olması	2
Rehberlik Hizmetlerinin Tanıtılması	2
Çocuk psikolojisini anlamaya yönelik etkinlikler	1
Faydası olacağını düşünmeme	1
Grupla Psikolojik Danışma	1
Kulüplerin Etkin Olması	1
Motivasyon arttırıcı etkinlikler	1
Rehberlik etkinlikleri-ders saati	1
Sınav kaygısı ile başa çıkmaya yönelik etkinlikler	1
Sosyal Beceri Eğitimi	1
Teknoloji Bağımlılığına Yönelik Seminerler	1

Tartışma

Araştırmada öğrencilerin daha çok ulaşım, barınma, üniversitenin fiziki yetersizlikleri, maddi imkânsızlıklar gibi temel ihtiyaçlara yönelik sıkıntılar yaşadığı, bunun yanında aile özlemi, uyum sorunları, sosyal etkinliklerin yetersizliği ve sosyal ilişki problemleri gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilere yaşam becerileri kazandıracak etkinlikler hazırlanması faydalı olabilir. Özkan ve Yılmaz, (2010) üniversitede yalnız hissetme, karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşama, sosyal ve kültürel etkinliklere katılmada sorun yaşama durumlarının üniversite uyum sorunu yaşayan gençlerde daha yaygın olduğunu ifade etmiştir. Bülbül ve Acar-Güvendir'e göre (2014) üniversite yaşamından memnun olmamak ve ailesinin yanında kalmamak üniversiteye uyum düzeylerini düşürmektedir. Mercan ve Yıldız (2011) yaptıkları araştırmada ekonomik sorunlar, üniversiteye kayıt olma, akademik sorunlar, barınma ve beslenme, sosyo-kültürel etkinliklerin yetersizliği, arkadaş ilişkileri ve akademisyenlerle ilişkiler konularında sorun yaşadıkları alanlar olarak belirtilmiştir. Bir diğer çalışmada ise motivasyon yetersizliği, üniversiteden memnuniyetsizlik, akademisyenlerle iletişim sorunları, akademik başarısızlık, üniversite yaşamına uyum sorunları, sosyal ilişki yetersizlikleri alanlarında üniversite öğrencilerinin sorun yaşadıkları tespit edilmiştir (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005). Üniversite öğrencilerinin akademisyenlerle yaşadıkları iletişim sorunları, akademisyenlerin mesleki yeterliliklerinin düşük olması, arkadaş ilişkilerindeki sorunlar, sosyal etkinliklere katılamama, yalnızlık ve aile özlemi üniversiteye uyumlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Sevinç ve Gizir, 2014). Öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözme konusunda ise bazı öğrencilerin herhangi bir girişimde bulunmadıkları, bazı durumlarda yetkililerle görüştükleri, aileden destek aldıkları ve başa çıkmaya yönelik özellikler geliştirdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Benzer şekilde üniversite öğrencileri sorunları çözmek için daha çok kaçınmaya ya da pasif olmaya yönelik başa çıkma tarzları kullandıkları görülmüştür (Sevinç ve

Gizir, 2014). Duru (2008) üniversiteye uyum sorunları yaşan öğrencilerin sosyal destek ve sosyal bağlılık düzeyleri düşük olduğu için kendilerini daha yalnız hissettiklerini vurgulamaktadır. Hem bu araştırmanın sonuçları hem de önceki araştırmalar gösteriyor ki sosyal destek ve sosyal bağlık öğrencilerin üniversiteye uyumlarını kolaylaştırmaktadır.

Üniversitedeki psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri hakkındaki bulgularda ise öğrencilerin bir kısmının konferans, panel ve uyum toplantılarını bu kapsamda değerlendirdiği ancak büyük bir kısmına bu hizmetlerle ilgili bilgilerinin olmadığını göstermektedir. Bu konuda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleriyle ilgili daha fazla tanıtım çalışması yapılması gerektiğini, bireysel görüşme imkânına ulaşabilmenin kolaylaşmasını, konferans, sosyal ve kültürel etkinlikler gibi çalışmaların daha fazla yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Mercan ve Yıldız (2011) üniversite öğrencilerinin akademik başarı, mezuniyet sonrası seçenekler ve kişisel ve sosyal uyum geliştirecek iletişim ve çatışma çözme becerileri, kaygı ve öfke yönetimi, zamanı verimli kullanma gibi alanlarda psikolojik destek alma isteklerinin olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda akran danışmalığı programlarının üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum sağlama süreçlerini kolaylaştırdığı gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Aladağ, 2009). Topkaya ve Meydan (2013) üniversite öğrencileri psikolojik yardım alma niyetlerinin düşük olduğunu ifade etmiştir. Üniversitelerdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve tanıtılması (Gizir, 2010) bu hizmetlere ulaşma talebini arttırabilir.

Üniversite yaşamının iyi yanları incelendiğinde sosyal ilişkiler, sosyal etkinlikler, sorumluluk kazanma, özgür yaşama, yeni şeyler öğrenmek ve akademisyenlerin öğrencilere değer vermesi olması ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda akademisyenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler önemli görülmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmaları onların kişilik gelişimleri açısından faydalı görünmektedir. Öğrencilerin üniversite yaşamıyla birlikle sorumluluk kazanmaları ve kendi ayakları üzerinde durabilmek için gerekli becerileri öğrenmeleri kolaylaşmaktadır. Yapılan bir araştırmada öz-yeterlilik ve yaşam doyumu üniversiteye uyumun yordayıcıları olduğu bulunmuştur (Çalışandemir ve Baltacı, 2017). Üniversite 1. sınıf öğrencilerine akran danışmanlığı programları uygulanması faydalı olabilir. Psikolojik dayanıklılık üniversiteye uyumu kolaylaştırmaktadır (Sürücü ve Bacanlı, 2010). Bu kapsamda psikolojik dayanıklılığı arttırmaya yönelik çalışmalar öğrencilerinin uyum sorunlarıyla başa çıkabilmelerine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak öğrencilere yönelik sosyal etkinliklerin arttırılması, öğrencilerin barınma, yemekhane ve ulaşım sorunların gibi temel sorunlar için üst düzey çalışmaların yapılması, psikolojik danışmanlık hizmetinin daha tanınır ve ulaşılabilir olması, oryantasyon çalışmalarının yaygınlaştırılması ve sürekli hale getirilmesi öğrencilere yaşam becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması öğrencilerin üniversiteye uyumlarını kolaylaştırabilir.

Kaynakça

Aladağ, M. (2009). Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(31), 12-22

Bülbül, T. ve Acar-Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 397-418.

Çalışandemir, F. ve Baltacı, H. Ş. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin yordayıcıları olarak yaşam doyumu ve genel öz-yeterlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 229-249.

Deniz, M. E. ve Erözkan, A. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Pegem Akademi

Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(29), 13-24

Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllülükleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 94-107.

Gizir, C. A. (2010). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri'nin rol ve işlevleri: Gelişmeler ve sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 11-25.

Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(30), 63-72.

Kutlu, M. (2002). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri. *Eğitim ve Bilim*, *27*(123), 22-30

Mercan, Ç. S. ve Yıldız, S. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, *8*(2), 135-154.

Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(7), 5-13.

Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *5*(13), 153-171.

Sevinç, S. ve Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(4), 1285-1308.

Sürücü, M. ve Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 375-396.

Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 25-37.

Türk Dil Kurumu (2019a). Güncel Türkçe Sözlük. 20.11.2019 tarihinde https://sozluk.gov.tr/?kelime=%C3%BCniversite adresinden ulaşılmıştır.

Türk Dil Kurumu (2019b). Güncel Türkçe Sözlük. 20.11.2019 tarihinde https://sozluk.gov.tr/?kelime=uyum adresinden ulaşılmıştır.

Yeşilyaprak, B. (2013). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Problemli İnternet Kullanımı ile Akademik Motivasyonun Siber Aylaklığı Yordama Düzeyinin İncelenmesi

(An Investigation on the Predictive Level of Academic Motivation and Cyber Idleness with Problematic Internet Usage)

Halil Ekşi[a], Erdem SEVİM[b1] , Meryem Vural[c]

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğt. Fak., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
(b) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğt. Fak., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
(c) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğt Fak., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık YL Prog.

Özet

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanımı, akademik motivasyon ve siber aylaklık arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 2017 - 2018 yılı Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 356 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada verileri toplamak amacı ile kişisel bilgi formu, Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve Siber Aylaklık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda dışsal ve içsel motivasyonun cinsiyete ve akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Motivasyonsuzluk alt boyutu puanları ise cinsiyet, hoca tutumu ve akademik başarı düzeyine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Problemli internet kullanımın alt boyutlarından aşırı kullanım boyutu puanları cinsiyet, hoca tutumu ve akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermez iken sosyal rahatlık alt boyutu cinsiyet, akademik başarı ve hoca tutumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Siber aylaklık değişkeninin cinsiyet ve hoca tutumu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Çalışmada içsel motivasyon boyutunun problemli internet kullanımının alt boyutlarından aşırı kullanım ve sosyal rahatlık boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca motivasyonsuzluk boyutunun sosyal rahatlık boyutu ile negatif yönde ve siber aylaklık ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Problemli internet kullanımının alt boyutlarından sosyal rahatlık boyutunun siber aylaklık ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda akademik motivasyonun alt boyutlarından motivasyonsuzluk boyutunun siber aylaklığı anlamlı düzeyde yordadığı ve toplam varyansın %7'lik kısmını açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problemli internet kullanımı, Siber aylaklık, Akademik motivasyon

Abstract

In this study, we investigated the relationship between problematic internet use, academic motivation and cyberloafing (virtual/cyber idleness) in university students. The research sample consisted of 356 teacher candidates studying at Marmara University Atatürk Education Faculty in 2017-2018 academic year. Personal Information Form, Problematic Internet Use Scale, Academic Motivation Scale and Cyberloafing Scale were used to collect data in the study. The study showed a significant difference between extrinsic and intrinsic motivation according to gender and academic achievement level. The non-motivation subscale scores differed statistically according to gender, teacher attitude and academic achievement level.While the overuse subscale scores –one of the problematic internet use subscales- did not show significant differences according to gender, teacher attitude and academic achievement level, social comfort subscale indicated significant differences in terms of gender, academic achievement level and teacher attitude variables. It was determined in the study that intrinsic motivation dimension was related to both overuse and social comfort subscales of problematic internet use. In addition, it was found that the non-motivation dimension had a negative relationship with social comfort dimension and positive relationship with cyberloafing. The social comfort subscale of problematic internet use was found to have negative relationship with cyberloafing. The study found that the non-motivation subscale of academic motivation significantly predicted cyberloafing and explained 7% of the total variance.

Keywords: Problematic internet usage, Cyber idleness, Academic motivation

[1] Araştırma Görevlisi, Marmara Üniversitesi, erdemsvm@hotmail.com

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim ile birlikte dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de internet kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2017 yılında yapmış olduğu Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre ülkemizdeki her on hanenin sekizinde internet erişiminin olduğu görülmüştür (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2017). İnternet kullanımının yaygınlaşması beraberinde günlük yaşamı kolaylaştırıcı hizmetleri getirmiş olsa da internet kullanımının bazı sorunların da ortay çıkmasına neden olmaktadır. Yanlış bilginin hızlı bir şekilde yayılması, internet dolandırıcılığı, siber zorbalık, uygunsuz içeriklere erişimin kolaylığı, bazı bağımlılık türlerini (alışveriş, kumar vb.) pekiştirici işlevi, aşırı internet kullanımı ile sosyal yaşamın sekteye uğraması gibi sorunlar internet kullanımının olumsuz türevlerinden bazılarıdır (Eroğlu & Güler, 2015; Oktan, 2015; Sırakaya & Seferoğlu, 2013).

İnternet kullanımı noktasında bazı bireylerin internette geçirilen süreyi sınırlayamamaları ve aşrı kullanım nedeniyle iş ve sosyal yaşamlarında sorun yaşamaları problemli internet kullanımı olarak adlandırılmaktadır. Problemli internet kullanımı, sosyal, akademik ve mesleki yaşamda olumsuz sonuçlara yol açan bilişsel ve davranışsal beliritileri içeren çok boyutlu bir sendrom olarak tanımlanmaktadır (Caplan, 2007). Problemli internet kullanımı, kimyasal bir bağımlılık olmamakla birlikte bazı kimyasal bağımlılıklar ile benzer özellikleri gösterdiği için bir bağımlılık türü olarak kabul edilmektedir (Öztürk & Özmen-Kaymak, 2011). Problemli internet kullanımında kişi internet kullanmadığı zamanları değersiz görmekte ve internete erişemediği süre boyunca sinirli ve saldırgan tutumlar içerisine girmektedir (Arısoy, 2009; Çelik ve Odacı, 2012). Bu bağımlılık alanyazında 'bilgisayar bağımlılığı', 'internet bağımlılığı', 'patolojik internet kullanımı' ya da 'internet bağımlılığı hastalığı' gibi ifadeler ile ele alındığı görülmektedir (Chou & Hsiao, 2000; İskender & Akın, 2010; Özcan & Buzlu, 2005).

Problemli internet kullanımının bir bağımlılık olarak tanımlanması noktasında da çeşitli itilaflar bulunmaktadır. Herhangi bir kimyasal madde içermeyen bir bağımlılık olması sebebiyle alanyazında psikolojik davranış bozukluğu olarak ele alınması tavsiye edilmektedir. Problemli internet kullanımı ilk olarak Golberg'in 1996 yılında 'internet bağımlılığı' olarak kavramsallaştırmasıyla karşımıza çıkmıştır (Özcan & Buzlu, 2005). Problemli internet kullanımının belirtileri incelendiğinde; internete erişemediği sürelerde yoksunluk hissi yaşanması, internete erişmedeki kontrol edilemez arzu, internete erişme arzusunun günlük yaşamdaki iş ve hareketleri olumsuz etkilemesi olarak belirtilmektedir. Problemli internet kullanımının mesleki, akademik, ailevi ve sosyal hayatı olumsuz yönde etkilediği söylenebilmektedir (Reisoğlu, Gedik & Göktaş, 2013; Sırakaya & Seferoğlu; 2013). Özellikle akademik ve mesleki alanlarda, internetin şahsi ve zamansız kullanımı ise 'siber aylaklık' gibi daha yumuşak bir ifade ile tanımlanmaktadır.

Siber aylaklık, kişilerin çalıştığı iş yerlerindeki internet bağlantısını şahsi ihtiyaçları sebebiyle kullanmaları olarak ele alınmaktadır. Literatür incelendiğinde siber aylaklığın daha çok iş yerlerindeki kişisel kullanımlar bazında ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte eğitim ortamlarında da siber aylaklığı ele alan araştırmalar mevcuttur. Siber aylaklık genel olarak kişilerin iş saatleri içerisinde iş çalışmalarını yapmaları gerekirken kişisel olarak internette gezinmeleri, banka işlemlerini yapmalarını, haber sitelerini takip etmelerini, alışveriş yapmalarını, oyun oynamalarını, arkadaşlık sitelerinde sohbet etmelerini kapsamaktadır (Seçkin & Kerse, 2017; Durmuş & Başarmak, 2014; Varol & Yıldırım, 2017).

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen siber aylaklık davranışları incelendiğinde bu tür davranışların dersin akışını olumsuz yönde etkilediği ve öğrenmeyi aksattığı belirlenmiştir. Eğitim ortamlarındaki siber aylaklık, öğrencilerin ders esnasında teknoloji ve interneti ders amacının dışında kullanması ve öğrenmede eksiklikler yaşamaları şeklinde tasavvur edilebilir. Eğitim ortamlarında görülen bu siber aylaklık davranışları teknolojinin eğitime entegre edilmesi ile giderek artan bir soruna dönüşmeye başlamıştır. Sınıflara yerleştirilen akıllı tahtalar, internet bağlantıları, tablet ve bilgisayarlar öğrencilerin ders esnasında dikkatlerinin konunun dışına kaymasına ve dersten farklı uğraşlar ile ilgilenmelerine neden olmaktadır. Bu durum ilkokul, orta okul ve liselerde bilgisayar laboratuarlarında kullanılan sınıf / laboratuar kontrol programları / yazılımları ile bir nebze de olsa engellenebilirken üniversite ortamlarında bu tarz programların kullanımı çok da mümkün olmamakta ve öğrencilerin derste sanal kaytarma yapmalarının artmasına neden olmaktadır. Üniversitede öğrencilerin kişisel bilgisayarları ile ders takibi yapmaları, not tutmaları, araştırma yapmaları gibi unsurların yüksek olması sebebiyle bu kademedeki sanal kaytarma davranışlarında diğer kademelere göre daha fazla sorun ile karşılaşılmaktadır (Özkalp, Aydın & Tekeli , 2012; Seçkin & Kerse, 2017).

Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki sanal kaytarma yapan öğrenciler genel olarak motivasyon eksikliği, derslerin ilgi çekici bulunmaması, dersin veya öğretmenin öğrenci tarafından benimsenmemesi, sevilmemesi, ders saatlerinin öğrencilere uzun gelmesi ve kişisel sebepler ortaya çıkmaktadır (Baturay & Toker, 2015; Kurt, 2011; Genç & Tozkoparan; 2017). Bu durum eğitim ortamında öğrencilerin interneti kullanarak yapmış oldukları her türlü davranışın sanal kaytarma sınıfına konulmasına neden olmamalıdır. Örneğin derste mikroskobik canlılar hakkında test çözen bir öğrencinin konu hakkında unuttuğu bir bölümü internetten araştırması sanal kaytarma olarak değerlendirilmemelidir.

Tüm bunlar ışığında yeni nesilleri yetiştirmede en büyük paya sahip öğretmenlerin teknoloji kullanımında sanal kaytarma düzeyleri incelenmeye önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirli iş yüklerine sahip olan öğretmenler eğitimleri esnasında sanal kaytarma yapma düzeyleri bir rol model olarak öğrencileri eğitecekleri meslek hayatlarına başlamadan önce incelenmesi gereken hususlardan bir tanesidir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı problemli internet kullanımı ile akademik motivasyonun siber aylaklığı yordama düzeyinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın modelini tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişkenlerin arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2013).

Araştırmanın Evreni

Bu araştırmada genel evrene ulaşmanın güç olması sebebiyle çalışma evreni kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma evreni, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Marmara Üniversitesine bağlı Atatürk Eğitim Fakültesinde lisans programlarına devam eden 5641 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklem grubu, çalışma evreninden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen Atatürk Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinden oluşmaktadır. Öncelikle tabakalı örnekleme yöntemine bağlı olarak, üniversiteye yerleşmede etkili olan puan türü dikkate alınmış ve Sayısal, Sözel, Eşit Ağırlıklı, Dil, Özel Yetenek, YGS puan türleri ile öğrenci alan bölümler olmak üzere her puan türü tabaka olarak kabul edilmiş, böylece 6 tabaka oluşmuştur. Daha sonra her tabakaya ait programlar küme olarak belirlenmiş olup her tabakadan tesadüfi küme örnekleme ile uygulama yapılacak öğrenciler belirlenmiştir. Uygulanan bu yöntem sayesinde Atatürk Eğitim Fakültesinin farklı programlarında öğrenim gören öğrenciler araştırma kapsamına dahil edilerek veri seti zenginleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklem büyüklüğünün belirlenirken homojen bir yapıda olmayan evren için % 95 güven aralığında, ± % 5 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü n = 360 olarak hesaplanmıştır (Salant ve Dillman, 1994). Veriler değerlendirildikten sonra hatalı doldurma, boş bırakma gibi gerekçelerlerle 20 öğrenciye ait veri değerlendirmeye alınmamış ve 340 öğrenciye ait veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrenciler için tesadüfi küme örnekleme yapılırken seçilen programlar; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Fen Bilgisi Öğretmenliği'dir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Akademik Motivasyon Ölçeği, Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği (PİKO) ve Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların temel demografik bilgilerini toplamak amacıyla cinsiyet, sınıf, mezun olduğu lise türü, dönem ortalaması, internet kullanma becerisi, hoca tutumu sorularını içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sorular konu ile bağlantılı olarak seçilmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği: Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen ve (Karataş 2011), tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) kullanılmıştır. Ölçek 28 sorudan oluşan 7'li likert tipi ölçektir. Ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon şeklindedir. Ölçeğin derecelendirmesi, "Hiç Uymuyor" (1), "Biraz Uyuyor" (2, 3), "Orta Derecede Uyuyor" (4), "Çok Uyuyor" (5, 6), "Tam Uyuyor" (7) şeklinde yapılmaktadır. Ölçekte ters puanlı soru bulunmamaktadır.

Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği: Ceyhan, E., Ceyhan, A.A. ve Gürcan (2007) tarafından Türkçe uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçek, internetin sağlıklı ve sağlıksız olarak kullanım düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, ölçekten alınabilecek yüksek puanlar, bireylerin internet kullanımlarının sağlıksızlaştığının, internetin yaşamlarını olumsuz bir şekilde etkilediğinin ve bağımlılık gibi bir patolojiye eğilim oluşturabileceğinin işareti olarak değerlendirilmektedir. Ölçek 1 ile 5 arasında puan verilen likert tipli bir ölçektir. "Hiç uygun değil" (1 puan), "Nadiren uygun" (2 puan), "Biraz uygun" (3 puan), "Oldukça uygun" (4 puan), ve "Tamamen uygun" (5 puan) biçiminde puanlanmaktadır. 7. ve 12. maddeler tersten puanlanmaktadır. Toplam puan 33 ile 165 arasında değişmektedir.

Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği: Blanchard ve Henle (2008) tarafından oluşturulan siber aylaklık ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Kalaycı (2010), tarafından uyarlanan 13 maddelik hali kullanılmıştır. Aylaklık ölçeği hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), sıklıkla (4) ve her zaman (5) arasında değişen 5"li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçme aracında ders sırasında internet üzerinde yapabilecekleri etkinlikler ve öğrencilerin bu etkinlikleri yapma sıklıkları sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde SPSS Statistics 20 paket programı kullanılmıştır. Verilerin programa aktarılmasından sonra ölçeklerin betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır. Betimsel istatistiklerin ardından değişkenlere ilişkin puanların gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Bağımsız gruplar t Testi ile One-Way ANOVA Analizi yapılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon Analizi ve Akademik motivasyon alt boyutlarından motivasyonsuzluk alt boyutu ile problemli internet kullanımı alt boyutlarından sosyal rahatlık puanlarının siber aylaklık puanlarını yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2013).

Bulgular

Öğretmen adaylarının tanımlayıcı bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyet, internet becerisi, hoca tutumu ve akaemik ortalama değişkenlerine ait frekans ve yüzde değerleri

	Gruplar	**N**	**%**
Cinsiyet	Erkek	115	33,8
	Kadın	225	66,2
	Gruplar	**N**	**%**
İnternet Becerisi	Acemi	17	5,0
	Orta	153	45,0
	İleri	135	39,7
	Uzman	35	10,3
	Gruplar	**N**	**%**
Hoca Tutumu	Demokratik	171	50,3
	Katı-sert	87	25,6
	İlgisiz	82	24,1
	Gruplar	**N**	**%**
Akademik Ortalama	Düşük	44	12,9
	Orta	160	47,1
	Yüksek	136	40,0

Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının 115'i (%33,8) erkek ve 225'i (66,2) kadındır. Katılımcıların kişisel bilgi formunda yer alan Kendi internet kullanma becerinizi nasıl değerlendirirsiniz? sorusuna verdikleri yanıtlara göre katılımcıların 17'si (%5) acemi, 153'ü (%45) orta ve 135'i (%39,7) uzman olarak kendilerini değerlendirmektedir. Katılımcıların kişisel bilgi formunda yer alan Derslerde Hocalarınızın genel tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? sorusuna verdikleri yanıtlara göre 171'i (%50,3) demokratik, 87'si (25,6) katı - sert ve 82'si (%24,1) ilgisiz eğitimcilerden ders aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların akademik ortalamaları 44'ü (%12,9) düşük, 160'ı (%47,1) orta ve 136'sı (%40) yüksek şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre oluşan ölçeklerin betimsel istatistikleri tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Akademik motivasyon, Problemli İnternet Kullanımı ve Siber Aylaklık ölçeklerinin alt boyutları ile birlikte betimsel istatistik değerleri

Değişkenler (N=340)	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	**Min.**	**Max.**
Dışsal mot.	56,27	13,61	,738	16,00	84,00
İçsel mot.	55,77	14,24	,772	17,84	25,00
Mot.suzluk	9,47	5,43	,295	4,00	26,00
Aşırı kullanım	16,84	4,899	,266	6,00	30,00
Sosyal rahatlık	39,37	,441	,441	16,00	50,00
Siber aylaklık	32,35	9,950	,540	13,00	59,00

Öğretmen adaylarının cinsiyet, hoca tutumu ve akademik ortalama değişkenlerine ilişkin puanların gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Bağımsız gruplar t Testi ile One-Way ANOVA Analizi sonuçları tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının cinsiyet, hoca tutumu ve akademik ortalama değişkenlerine ilişkin puanların gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Bağımsız gruplar t Testi ile One-Way ANOVA Analizi sonuçları

	Cinsiyet			**Hoca tutumu**			**Akademik ort.**		
	1. Erkek **2. Kadın**			**1. Demokratik** **2. Katı** **3. İlgisiz**			**1. Düşük** **2. Orta** **3. Yüksek**		
Puanlar	**t**	**sd**	**Anlamlı fark**	**F**	**p**	**Anlamlı fark**	**F**	**p**	**Anlamlı fark**
Dışsal motivasyon	-2,57**	338	2>1	,130	,878	---	12,605	,000	3>2;3>1
İçsel motivasyon	-2,36*	338	2>1	,152	,859	---	17,108	,000	3>2;3>1;2>1
motivasyonsuzluk	4,38***	338	1>2	13,53	,000	3>1;3>2	6,383	,002	1>2;1>3;
Aşırı kul.	,22	338	-----	1,51	,223	---	,720	,488	---
Sos.rahatlık	-3,94***	338	2>1	5,55	,004	1>3	3,319	,037	2>1
Siber aylaklık	3,06**	338	2>1	11,30	,000	3>1;2>1	,130	,878	---

*p<,05;**p<,01; ***p<,001

Tablo 3'de görüldüğü üzere akademik motivasyon değişkenin alt boyutu olan dışsal motivasyon ve içsel motivasyon puanları cinsiyete göre (t= -2,57; t= -2,36) ve akademik başarı ortalamasına göre (F= 12,60; F= 17,11) anlamlı farklılık göstermektedir (p<,05). Bu sonuçlara göre kadınların erkeklere kıyasla daha fazla dışsal ve içsel motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Akademik başarı ortalamasına göre dışsal motivasyon puanlarının ve içsel motivasyon puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı analizlere (scheffe) göre ise başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin, başarı ortalaması orta ve düşük düzeyde olanlara kıyasla daha

fazla dışsal ve içsel motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Aynı zamanda akademik başarı orta düzeyde olan kişileri, akademik başarısı düşük düzeyde olanlara nazaran daha fazla içsel motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Motivasyonsuzluk alt boyutu puanları, cinsiyet değişkenine (t=4,38), hoca tutumuna (F=13,53) ve akademik başarı düzeyi gruplarına göre (F=6,38) anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuçlara göre erkeklerin akademik anlamda daha fazla motivasyonsuz oldukları; ders hocasının tutumun ilgisiz algılayanların, demokratik ve katı olarak algılayanlara göre akademik açıdan daha motivasyonsuz oldukları ve akademik ortalaması düşük olan katılımcıların, orta ve yüksek olanlara göre akademik anlamda motivasyonsuz oldukları görülmektedir.

Problemli internet kullanımının aşırı kullanım alt boyutu puanları gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermezken (p>,05); sosyal rahatlık/ sosyal fayda alt boyutu puanları cinsiyete (t= -3,94), algılanan hoca tutumuna (F= 5,55) ve akademik başarıya göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sosyal rahatlık puanları kadınlar lehine, algılanan demokratik tutum ile ilgisiz tutum grupları arasında demokratik tutum lehine, orta ve düşük akademik başarı ortalaması grupları arasında ise orta düzeyde akademik başarı grubunun lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Siber aylaklık puanları ise kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterirken (t= 3,06), algılanan hoca tutumuna göre (F= 11,30) ilgisiz ve katı olarak algılanan hoca tutumu grupları puanları, demokratik hoca tutumu grubuna göre siber aylaklık puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyonun alt boyutları, problemli internet kullanımının alt boyutları ve siber aylaklık değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının akademik motivasyonun alt boyutları, problemli internet kullanımının alt boyutları ve siber aylaklık değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları

Değişkenler	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**
1. Dışsal Mot.	1					
2. İçsel Mot.	,66*	1				
3. M.suzluk	-,20*	-,33*	1			
4. Aşırı kul.	-,007	,16*	-,10	1		
5. Sosyal rah.	,05	,17*	-,38*	,41*	1	
6. Siber Aylaklık	,029	,03	,25*	-,03	-,17*	1

p<,01

Tablo 4'te görüldüğü üzere akademik motivasyon ölçeği alt boyutları, problemli internet kullanımı alt boyutları olan aşırı kullanım ve sosyal rahatlık alt boyutları ve siber aylaklık puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson analizi sonucunda; dışsal motivasyonun, aşırı kullanım, sosyal rahatlık ve siber aylaklık ile anlamlı düzeyde bir ilişkisinin olmadığı (p>.05); içsel motivasyonu değişkenin siber aylaklık ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı (p>.05), aşırı kullanım (r= ,16) ve sosyal rahatlık değişkenleri (r= ,17) ile anlamlı düzeyde ilişki göstermektedir. Motivasyonsuzluk değişkeni ise sosyal rahatlık ile negatif düzeyde (r= -,38), siber aylaklık ile (r=,25) anlamlı düzeyde ilişki göstermektedir (p<.01). Aşırı internet kullanımı değişkeni ile siber aylaklık arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken (p>.05), sosyal rahatlık ile siber aylaklık arasında negatif yönde (r= -, 17) anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyon alt boyutlarından motivasyonsuzluk alt boyutu ile problemli internet kullanımı alt boyutlarından sosyal rahatlık puanlarının siber aylaklık puanlarını yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon alt boyutlarından motivasyonsuzluk alt boyutu ile problemli internet kullanımı alt boyutlarından sosyal rahatlık puanlarının siber aylaklık puanlarını yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Sh	ß	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	33,117	3,281		10,095	,000		
Motivasyonsuzluk	,391	,104	,214	3,762	,000	,249	,201
Sosyal rahatlık	-,113	,070	-,093	-1,632	,104	-,173	-,089
R=,263 R^2=,069 F= 12,510 p<.001							

Tablo 5'te görüldüğü üzere motivasyonsuzluk alt ölçeği puanları ile problemli internet kullanımı sosyal rahatlık alt boyutu puanlarının siber aylaklık puanlarını yordama düzeyini belirlemek üzere yapılan Çoklu Regresyon Analizi sonuçlarına göre iki değişken birlikte siber aylaklık değişkeni ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir (r = ,26). Sosyal rahatlık değişkeni sabit tutulduğunda, motivasyonsuzluk ile siber aylaklık arasındaki ilişki r= ,20 düzeyinde gerçekleşirken; motivasyonsuzluk değişkeni sabit tutulduğunda, sosyal rahatlık ile siber aylaklık arasında r= -,089 düzeyinde bir ilişki görülmektedir. Motivasyonsuzluk ve sosyal rahatlık değişkenleri birlikte siber aylaklık toplam varyansının % 0,069 'ını açıkladığı görülmektedir (R^2 = 0,07; p<.001). Buna göre motivasyonsuzluk değişkenin siber aylaklığı anlamlı düzeyde yordadığı (β = .214, p<.001), diğer taraftan, sosyal rahatlık alt boyutunun ise yordayıcı etkisinin anlamlı düzeyde gerçekleşmediği (β = .093, p>.05) görülmüştür.

Tartışma

Bu araştırma kapsamında problemli internet kullanımı ile akademik motivasyonun eğitim ortamında siber aylaklığı yordama düzeyi incelenmiştir. Problemli internet kullanımın alt boyutlarından aşırı kullanım boyutu cinsiyet, hoca tutumu ve akademik başarı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Problemli internet kullanımın alt boyutlarından sosyal rahatlık boyutu ise cinsiyet, akademik başarı ve hoca tutumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Kadın öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek düzeyde sosyal rahatlık amacı ile problemli internet kullanımına yöneldiği belirlenmiştir. Ancak Sırakaya ve Seferioğlu'nun (2013) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada internetin sosyal rahatlık amacı ile kullanımının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Yine Altundağ ve Bulut'un (2016) yaptığı çalışmada ise cinsiyet ile problemli internet kullanımı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bazı araştırmalara göre ise erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha fazla problemli internet kullanımı davranışı sergilediği belirlenmiştir (Keser, Kavuk & Numanoğlu, 2016; Sarıtepeci, Durak & Durak, 2017; Öztürk & Özmen-Kaymak, 2011; Özcan, Gökçearslan & Yüksel, 2017). Reisoğlu, Gedik ve Göktaş'ın (2013) yılında öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada da diğer araştırma bulgularına paralel şekilde erkek öğretmen adaylarının daha fazla problemli internet kullanımına sahip oldukları görülmüştür. Kadın ve erkek üniversite öğrencileri günlük hayatta cep telefonları ile internette, birbirine yakın süreyi geçirmekte ancak kullanım sebepleri farklılaşabilmektedir. Mevcut çalışmada problemli internet kullanımı değişkenin alt boyutları ile birlikte ele alınmış, mobil teknolojilerinin gelişimi ile birlikte akıllı cep telefonlarının kullanımı aşırı kullanım alt boyutunda cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

Problemli internet kullanımının sosyal rahatlık boyutunda hoca tutumu demokratik olanların hoca tutumu ilgisiz olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde sosyal rahatlık amacı ile problemli internet kullanımına yöneldiği belirlenmiştir. Ayrıca sosyal rahatlık boyutunda akademik başarısı orta olan katılımcıların akademik başarısı düşük olan katılımcılara göre yüksek düzeyde sosyal rahatlık amacı ile problemli internet kullanımına yöneldiği belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan siber aylaklık ise daha çok iş yerlerinde verilen işi yapmak yerine internette kişisel vakit geçirme anlamında ele alınmaktadır. Eğitim alanında yapılan siber aylaklık çalışmaları az sayıdadır. Bu çalışmalarında daha çok öğrencileri ele aldıkları görülmektedir. Bu çalışmaların kapsamı incelendiğinde ise siber aylaklığın demografik değişkenlerinden ziyade siber

aylaklığın yapılma araçları ve sebepleri üzerinde durulduğu görülmektedir (Bağrıaçık-Yılmaz, 2017; Varol & Yıldırım, 2016; Kurt, 2011; Demir & Seferoğlu, 2016). Bağrıaçık-Yılmaz (2017), yaptığı çalışmada siber aylaklığın cinsiyete, eğitim düzeyine ve mesleğe göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Mevcut araştırmada ise siber aylaklık değişkeninin cinsiyet ve hoca tutumu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Siber aylaklık boyutunda kadınların erkek katılımcılara göre siber aylaklık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca siber aylaklık boyutunda hoca tutumunu ilgisiz ve katı olarak algılayan öğrencilerin hoca tutumu demokratik olan algılayan öğrencilere göre siber aylaklık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Şenel ve arkadaşlarının (2019) üniversite öğrencilerinde siber aylaklığının seviyelerinin inceledikleri araştırmalarında; öğrencilerin, öğrenmeye isteksiz olmaları, telefona bildirim gelmesi ve iletişim kurma istekleri, merak etmeleri ve zamanı daha eğlenceli geçirme istekleri nedenleriyle ders sırasında internet uygulamalarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ergün ve Altun da (2012) siber aylaklığın nedenleri ile ilgili yaptıkları nitel araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin siber aylaklığın sebeplerine ilişkin görüşleri beş tema altında toplanmıştır: Motivasyon, derse hedeflenme, öğretmen, ortam ve zaman. Alanyazında genellikle erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha fazla siber aylaklık gösterdikleri görülmektedir (Hayıt & Dönmez, 2016; Keser, Kavuk & Numanoğlu, 2016; Şenel vd.). Bunun nedenleri arasında kadın öğrencilerin akademik motivasyonların yüksek olması, hoca tutumu, dersin içeriği vs farklı sebepler gösterilebilir. Mevcut araştırmada ise kadın öğrencilerin akademik motivasyonların daha yüksek olmasına rağmen erkek öğrencilere göre siber aylaklık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin siber aylaklık davranışları incelenirken ders ortamında genel internet kullanımları, dersin kapsamı dışında eğlence veya şahsi işleri için interneti kullanım düzeyleri sorgulanmaktadır. Ancak öğrencilerin siber aylaklık düzeyleri dersin içeriği, hocanın tutumu ve motivasyon düzeyleri gibi bir çok sebepten dolayı farklılık gösterebilmektedir.

Çalışma sonucunda akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan dışsal ve içsel motivasyon puanlarının cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Dışsal ve içsel motivasyon alt boyutlarında kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde dışsal ve içsel motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca dışsal ve içsel motivasyon alt boyutlarında akademik başarısı yüksek olan katılımcıların akademik başarısı düşük ve akademik başarısı orta olan katılımcılara göre daha yüksek motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan motivasyonsuzluk alt boyutunda ise cinsiyet, hoca tutumu ve akademik başarı bazında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Motivasyonsuzluk alt boyutunda erkeklerin kadın katılımcılara göre daha yüksek motivasyonsuzluk düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz'ın (2014) yaptıkları araştırmada kadın katılımcıların erkeklere göre akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) yaptıkları araştırmada akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı belirlemiştir.

Çalışmada siber aylaklık düzeyinin dışsal ve içsel motivasyonla anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara benzer şekilde Özcan, Gökçearslan ve Yüksel'in (2017) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin siber aylaklık eğilimleri ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Günümüzde öğrenen grubu kendilerine yönelik farklı bir dil geliştirmiş ve çoklu görev kazanımının önemli olduğu ve bunun normal ve işlevsel olduğu anlayışına sahiptir. Dolayısıyla siber aylaklık her ne kadar akademik olmayan bir davranış olsa da öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarınca fazla etkilenmediği anlaşılmaktadır. Ancak mevcut araştırmada motivasyonsuzluk ile siber aylaklık arasında pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler ile yapılan araştırmalarda siber aylaklığın nedenleri arasında derse olan ilgi eksikliği ve ders içeriğinin önemi gibi unsurların olduğu düşünülürse sadece derste bulunma zorunluluğundan kaynaklı sınıfta olan öğrencinin uygun ortam ve zamanı bulduğunuda eğlenceli zaman geçirmek için internet uygulamalarını kullanması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergün & Altun, 2012; Şenel vd, 2019).

Araştırmada problemli internet kullanımının alt boyutlarından sosyal rahatlık boyutu ile siber aylaklık arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu durum kişilerin sosyal rahatlık düzeylerinin arttıkça siber aylaklık yapma düzeylerinin azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca çalışmada akademik motivasyonun alt boyutlarından motivasyonsuzluk boyutunun siber aylaklığı yordadığı görülmüştür.

Bu durum öğretmen adaylarının motivasyonlarının azaldıkça siber aylaklık yapma eğilimlerinde artış olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Akıllı cep telefonları aracılığı ile internet uygulamalarına zaman ve mekan fark etmeden erişim imkanı, eğitim ortamlarında öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin, ders esnasında internet uygulamalarının kullanımı ile meşgul olma yani siber aylaklık sebeplerinin daha farklı değişkenlerle birlikte yeniden ele alınması ve bu doğrultuda önlemlerin geliştirilmesi önemlidir. Ders ortamlarının yeni nesil öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda tekrar ele alınması, bilgi teknolojilerinin öğrenme ortamlarına entegre edilme yollarının araştırılması, öğrencilerin motivasyonlarını arttıracağı ve öğrenme ortamlarını daha verimli hale getireceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.

Altundag, Y., & Bulut, S. (2016). Aday sınıf öğretmenlerinde problemli ınternet kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1).

Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, *1*(1), 55.

Bağrıaçık-Yılmaz, A. (2017). Lisansüstü öğrencilerinin siber aylaklık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: karma bir çalışma. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2).

Baturay, M. H., & Toker, S. (2015). An investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle. *Computers in Human Behavior*, 50, 358-366.

Bulunmaz, B. (2014). Yeni medya eski medyaya karşı: savaşı kim kazandı ya da kim kazanacak?. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 1(7), 22-29.

Caplan, S. E. (2006). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology & behavior*, *10*(2), 234-242.

Ceyhan, E., Ceyhan, A. A., & Gürcan, A. (2007). Problemli internet kullanımı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 387-416.

Chou, C., & Hsiao, M. C. (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. *Computers & Education*, 35(1), 65-80.

Çelik, Ç. B., & Odacı, H. (2012). Kendilik algısı ve benlik saygısının problemli internet kullanımı üzerindeki yordayıcı rolü. *Education Sciences*, 7(1), 433-441.

Demir, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2016). Bilgi okuryazarlığı, internet bağımlılığı, sanal aylaklık ve çeşitli diğer değişkenlerin sanal zorbalık ile ilişkisinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying, 3(1), 1-26.*

Durmuş, A., & Başarmak, U. (2014). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ve problemli internet kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3).

Ergün, E., & Altun, A. (2012). Öğrenci gözüyle siber aylaklik ve nedenleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *2*(1), 36-53.

Eroğlu, Y., & Güler, N. (2015). Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları ve siber zorbalık / mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 118-129.

Genç., & Tozkoparan, S. B. (2017). Siber Aylaklık Nedenleri Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 53-62.

Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarinin akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.

Hayıt, T. & Dönmez, O (2016). Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık profilleriyle bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 146-150.

İskender, M., & Akin, A. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers & Education*, 54(4), 1101-1106.

Kalaycı, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe üniversitesi.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler ve Yöntemler* Ankara: Nobel yayıncılık

Karataş, H. (2011). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü (*Doktora tezi*), Yıldız Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keser, H., Kavuk, M., & Numanoglu, G. (2016). The Relationship between Cyber-Loafing and Internet Addiction. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *11*(1), 37-42.

Kurt, M. (2011, September). Siber aylaklık davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, In Fırat University.

Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanimi, yalnizlik ve algilanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 281-292.

Özcan, N. K., & Buzlu, S. (2005). Problemli internet kullanımını belirlemede yardımcı bir araç:"İnternette Bilişsel Durum Ölçeği"nin üniversite öğrencilerinde geçerlik ve güvenirliği. *Journal of Dependence*, 6, 19-26.

Özkalp, E., Aydın, U., & Tekeli, S. (2012). Sapkın örgütsel davranışlar ve çalışma yaşamında yeni bir olgu: Sanal kaytarma (cyberloafing) ve iş ilişkilerine etkileri. *Çimento İşveren Sendikası Dergisi*, 26(2), 18-33.

Öztürk, E., & Özmen-Kaymak, S. (2011). Öğretmen adaylarının problemli internet kullanım davranışlarının, kişilik tipi, utangaçlık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1785-1808.

Reisoğlu, İ., Gedik, N., & Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemli internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim,* 38(170).

Sarıtepeci, M., Durak, H., & Durak, A. Öğretmen adaylarının problemli internet kullanımlarının sosyal medya kullanım alışkanlıkları çerçevesinde incelenmesi (Tam metin). 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Seçkin, Z., & Kerse, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma davranışları ve bu davranışların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Ampirik bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 89-110.

Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmen adaylarının problemli internet kullanımlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1).

Şenel, S., Günaydın, S., Sarıtaş, M. T., & ÇİĞDEM, H. Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Seviyelerini Yordayan Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(1), 95-105.

Türkiye İstatistik Kurumu (2017). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. (Sayı. 24862). http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862 adresinden edinilmiştir.

Varol, F., & Yıldırım, E. (2016). Sınıf öğretmenleri adaylarının siber aylaklık sorununa ilişkin durum analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi / Eğitim Bİlimleri Enstitüsü, Elazığ.

Varol, F., & Yıldırım, E. (2017). Siber aylaklık: Öğretmen Adayları ve Mobil Teknolojiler. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3).

Romantik İlişki Deneyimlerinde Baba-Çocuk İlişkisinin Yansımaları

(Reflections of Father-Child Relationship in Romantic Relationship Experiences)

Hilal ÇELİK [a], Neslihan YAMAN [b], Songül DUMAN [c1], Halil EKŞİ [d]

(a) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, celikhilal@gmail.com

(b) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, nesli_balci@hotmail.com

(c) Marmara Üniversitesi, dumansongul96@gmail.com

(d) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, h.eksi70@gmail.com

Özet

İnsanın en temel ihtiyaçlarından biri yakınlık kurma ve yakınlığı sürdürme becerisidir. Biri/leri tarafından sevilme, onaylanma, kabul ve değer görmeyle birlikte sevilen kişiye/lere karşı aynı şekilde karşılık verebilme yetileriyle sembolize olan yakınlık kurma becerisi özellikle genç yetişkinlik dönemimde romantik ilişkiler ve arkadaşlıklar ağı üzerinden gerçekleşir. Bireyin yakınlık kurma becerisinin temelleri ise erken dönemde kurulan ilişkiler -özellikle ebeveynlerle- sonucunda içselleştirilen yaşantılar üzerine inşa edilir. Bu içselleştirilmiş yaşantılar bireyin algılama, hissetme, düşünme ve duyumsama biçimlerini şekillendirir. Ne var ki bir ebeveyn olarak annenin tüm gelişim dönemlerinde bireyin yaşamına olan katkısı, derinlemesine incelenmiş olmasına karşın, aynı durum baba-çocuk için pek de geçerli değildir. Babanın çocukların yaşamları ve ilişkileri üzerine olan katkısı özellikle Türkiye'de sınırlı sayıda araştırmanın ilgi odağı olmayı başarmıştır. Oysaki kaliteli baba-çocuk ilişkisi cinsiyet farkı gözetmeksizin tüm bireylerin karşı cinsle yakınlık kurabilmeleri, bu yakınlığı sürdürmelerinde ve nihayetinde ilişkiden aldıkları doyum ve ilişki kalitesi üzerinde kilit rol oynayan dinamiklerden biridir. Bu çalışmada baba-çocuk ilişkisinin romantik ilişki deneyimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın örneklem gurubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan lisans ve pedolojik formasyon öğrencileri oluşturmuştur (18-39 yaş aralığı; 260 kadın, 158 erkek). Çalışmada veri toplama aracı olarak "Baba Varlığı Ölçeği", "Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği, İlişki Doyumu Ölçeği ve Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS-22 paket programından yararlanılarak eşzamanlı çoklu regresyon analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde algılanan baba-çocuk ilişki kalitesinin romantik ilişki deneyimleri üzerinde %19 düzeyinde belirleyici etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Romantik ilişki, baba varlığı, ilişki doyumu, akılcı olmayan inançlar, ilişki kalitesi

Abstract

One of the basic needs of human being is the ability to establish and maintain intimacy. The ability to establish intimacy symbolized by being loved, approved, accepted, valued by someone and, to respond to the loved one in the same way is achieved through a network of romantic relationships and friendships, especially during young adulthood. On the other hand, the basis of the individual's ability to establish intimacy is built on the experiences internalized as a result of early relationships (especially with parents). These internalized experiences shape the perception, feeling, thinking and sensation of the individual. None the less, the mother's contribution as a parent to the life of the individual in all stages of development has been thoroughly studied, the same is not the case for father-child. The contribution of the father on the children's lives and relationships, especially has managed to become the focus of attention of the limited amount of

research in Turkey. However, qualified father-child relationship is one of the key dynamics of all individuals regardless of gender to establish intimacy with the opposite sex, to maintain this closeness and ultimately on the satisfaction and relationship quality they receive from the relationship. In this study, it is aimed to investigate the effect of father-child relationship on romantic relationship experiences. This study was carried out with undergraduate and pedagogical formation students studying at Marmara University in the 2018-2019 academic year (18-39 age range; 260 females, 158 males). Relational screening model was used in the study. "The Father Presence Questionnaire", "Perceived Romantic Relationship Quality Scale", "Relationship Satisfaction Scale" and "Irrational Romantic Relationship Beliefs Inventory" were used as data collection tool. Data analysis was done by using SPSS-22 package program and simultaneous multiple regression analysis. As a result, it was found that perceived father-child relationship quality has a determinant effect on romantic relationship experiences at the level of 19%.

Keywords: Father-child relationship, romantic relationship, relationship satisfaction, irrational beliefs, relationship quality

Giriş

Doğduğu andan itibaren başkalarıyla ilişki kurmaya programlanmış bir varlık (Ainsworth, 1969; Ainsworth ve Bell, 1970; Belsky, 2002; Bowlby, 1969, 1973, 1977, 1982) olan insan, yaşamının ilk yıllarından itibaren başta onu dünyaya getiren bireylerle (ebeveynleriyle) daha sonrasında ise kendisi için özel ve önemli olan kişilerle ilişkiler geliştirerek yaşamını sürdürür. İlk ilişkilerin kimlerle ve nasıl kurulduğu ve bu ilişkilerin niteliği bireyin psikolojik gelişimi için başka şeylerle kıyaslanamayacak düzeyde bir önem taşır. Çünkü insanın duygusal olarak bağ kurduğu, bağlandığı kişiler onun rahatlık hissinin, güven duygularının kaynağı olmakla beraber aynı zamanda olası acılarının, korkularının ve yalnızlık hislerinin de kaynağı olabilir. (Brenner, 1998; Dunham Wooley, 2011; Perry, 1996; Salmon ve Shackelford, 2008). Bu nedenledir ki aile içinde kurulan ilişkiler özellikle ebeveynlerle anne-babayla kurulan ilişkiler yaşamın kalbi olarak nitelendirilir (Salmon ve Shackelford, 2008).

Bağlanma teorisine göre ebeveynlerle kurulan ilk ilişkiler ve bu ilişkilerin kalitesi genelleştirilerek daha sonrasında kişilerarası ilişkilerin temel belirleyicilerinden biri haline gelir. Anne-babayla kurulan ilişkiler yaşamın ilerleyen dönemlerinde bireyin diğer insanlarla özellikle romantik bağ kurduğu kişilerle olan ilişkilerinin de temelini oluşturur (Belsky, 2002; Belsky ve Cassidy, 1994). Optimal koşullarda anne-babayla kurulan bağlanma ilişkisi ve ilişkinin niteliği bireyin temel "güven duygusunun" ve yakınlık algısının çekirdeğini meydana getirir (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978; Bartholmew ve Horowitz, 1991; Sroufe ve Waters, 1977). Buna karşın bakım sağlayan kişilerle kurulan olumsuz ve zayıf nitelikteki bağ yaşamın ilerleyen dönemlerinde duygusal ve davranışsal sorunların oluşumuna kaynaklık edebilir (Perry, 1996). Bowbly, çocukların temel bağlanma figürünün anne dışında başka bir birey olabileceğine, Muir (1989) ve Lamb (2002) ise yaşamın bazı dönemlerinde babaların bireyin temel bağlanma figürü haline gelebileceğine vurgu yapar.

Bağlanma ve nesne ilişkilerinin temel varsayımlarını dikkate alan Krampe (2009) ise bir adım öteye giderek çocuklar içsel bir baba duygusuyla dünyaya geldiği ileri sürer. Kalıtımsal olarak gelen bu içsel babalık duygusu, çocuğun tıpkı annesine yöneldiği gibi babasına yönelmesini ve onu aramasını sağlar. Babanın çocuğa karşı olan tavrı bu duygunun nasıl şekilleneceği belirlemede rol oynar. Babayla çocuk arasında kurulan sıcak, sevgi dolu ve duygusal yakın ilişki, çocukta olumlu psikolojik baba varlığının gelişimini sağlar (Krampe ve Newton, 2006). Çocuğun babaya olan duygularının merkezinde çocuğun kendisini duygusal açıdan babaya yakın hissedip hissetmediği vardır. Babayla sıcak sevgi dolu, duygusal açıdan yakın bir ilişki çocukta olumlu bir baba varlığının gelişmesi için elzemdir. Bu duygusal bağın kurulabilmesi için baba ve çocuğun bir arada olmasına ve bununla birlikte bir dizi ilişkisel unsurların -güven, olumlu kabul, samimiyet, iletişim, önemseme, kıymet bilme, değer bilme, değer verme gibi- karşılanmasına ihtiyaç vardır (Krampe, 2009).

Alanda yapılan pek çok araştırma bulgusu olumlu baba-çocuk ilişkisinin bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel, gelişimsel, davranışsal, kariyer ve hatta manevi süreçlerinin pozitif yönde gelişmesine hizmet ettiğini rapor eder (Allgood, Beckert, ve Peterson, 2012; Holmes ve Huston, 2010; Lamb, 2004). Hatta

bazı çalışmalar babaların çocukların iyi oluş düzeylerine ve gelişimlerine olan katkısının anne katkısından kimi zaman daha önemli ve eşsiz olduğunu vurgular (England ve Folbre, 2002; Graham ve Beller, 2000; Lamb, 2002; Palkovitz, 2002, Rohner ve Veneziano, 2001; Yuan ve Hamilton, 2006). Özellikle baba-çocuk iletişimini konu alan sınırlı sayıdaki çalışma olumlu ve sevgi dolu baba-çocuk iletişimin okul, ve ergenlik çağındaki çocukların benlik saygısı, öz-denetim ve sosyal yeterliliğinin olumlu yönde gelişmesine (Amato, 1987), erkek çocukların babalarıyla olan ilişkiden memnuniyet duymalarına, kendilerini duygusal açıdan onlara daha yakın hissetmelerine ve olumlu cinsiyet rol ideolojilerinin geliştirmelerine (Morman ve Floyd, 2002; Odenweller, Rittenour, Myers, ve Brann, 2013) kız çocukların yeterlik duygusunun gelişmesine (Goldwasser, 1993), riskli cinsel davranışlarda bulunma olasılıklarının azalmasına (Wright, 2009), güvenli cinsel ilişkide bulunma olasılıklarının artmasına (Hutchinson ve Montgomery 2007; Somers ve Vollmar 2006) ve olumlu beden imajı geliştirmelerine (Elliot, 2010) ve depresyon semptomlarının azalmasına (Coley, 2003) katkı sağladı ortaya koymuştur.

Rohner ve Veneziano (2000) babayla kurulan sıcak ve yakın baba-çocuk ilişkisinin yetişkinlik döneminde bireylerin tüm gelişim süreçlerine ve tutumlarına etki ettiğinin altını çizer. Rohner (1998) ayrıca baba sevgisinin, bireylerin özel bir takım gelişim alanları ör: romantik ilişkilerinde ve uyum problemleri üzerinde anne sevgisinden daha önemli bir değişken olduğuna vurgu yapar.

Pierce, Sarason ve Sarason (1991), ilişki kalitesi kavramını öne sürerek alanyazına katkı sağlar. İlişki kalitesi insanların birbirleriyle geliştirdikleri tüm yakın ilişkiler için geçerlidir. Bu yakın ilişkiler; ebeveynler ve yetişkin çocukları, eşler, aynı ya da karşı cins akranlar ve romantik partnerle olabilir. İlişki kalitesi; sosyal desteğe, kişiler arası çatışmaya ve ilişkinin derinliğine ilişkin algısını içeren bir kavramdır. (Eryılmaz ve Doğan, 2013; Pierce ve Sarason,1991; Pierce, Sarason, Sarason ve Solky-Butzel, 1997). Karre (2015) çalışmasında yetişkinlerin yaşadıkları ilişki kalitesinin kendi babaları tarafından deneyimledikleri babalık davranışlarından etkilenebileceğini belirtmiştir. Bağlanma teorisi, sosyalleşme teorisi ve sosyal öğrenme teorisi de bu durumu destekler niteliktedir. Çocuklar bir başka insanların sevgisine layık olma durumlarına ve başka insanların güvenilir olup olmadıklarına karar vermek ve süreçleri anlamlandırmak için kendi deneyimledikleri ebeveyn-çocuk etkileşimlerini kullanırlar. Kullanılan bu içsel çalışma modellerinin bireylerin yaşamı boyunca nispeten istikrarlı olduğu ve hayatlarında önemli gördüğü insanlarla geliştirdiği ilişkilerini etkilediği düşünülmektedir (Karre,2015).

Psikolojide yakınlığın önemine Erikson vurgu yapmıştır. Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre insanlar genç yetişkinlik döneminde yani yaşamlarının 18-26 yaş arasında "yakınlığa karşı yalıtılmışlık" dönemini yaşarlar. Bu dönemin de kendine özgü gelişim görevleri vardır. Romantik ilişkileri başlatmak ve bu romantik ilişkilerde yakınlık yaşamak, beliren yetişkinlik döneminin önemli bir gelişimsel görevi olduğu öne sürülmektedir (Arnett, 2000, 2003, 2009). Genç yetişkinlik döneminde gelişim görevleri gereği romantik ilişkiler gittikçe daha da önem kazanır. Bireylerin genç yetişkinlik dönemleri ülkemizde üniversite yıllarına denk gelmektedir. Demir (2007)'e göre bireylerin yaşadıkları romantik ilişkiler, üniversite öğrencilerinin yaşantılarında önemli bir kısımı oluşturur. Bu yüzden yaşanılan bu romantik ilişkilerin niteliği daha da önem kazanmaktadır. Birçok araştırmada romantik ilişkiler ve bu romantik ilişkilerin doğası araştırmacılar tarafından çalışılmış ve tanımları yapılmıştır (Arnett, 2000; Arnett,2003; Arnett, 2009; Steinberg,1986). Romantik ilişki, iki kişinin kurduğu, bireylerin özgür iradeleriyle tercih ettiği bir birliktelik sürecini ifade eder. Bu romantik ilişkinin diğer ilişki türlerinden ayırt edici özellikleri vardır. Bağlanma, tutku ve yakınlığın daha ön planda olduğu katılım, eş seçimi, ilişki içeriği, ilişki kalitesi ve bilişsel duygusal süreçleri olan bir ilişkidir (Linder, Crick, ve Collins, 2002); Sümer ve Arıcak, 2018; Steinberg, 1986).

Romantik ilişkilerde alınan doyumunu Doğaner (2014) ilişkinin kişideki türlü ihtiyaçlara cevap verdiği ölçüde alınan tatmin olarak tanımlamaktadır. Sağlıklı romantik ilişkiler geliştirmek yaşanılan ilişkinin doyum düzeyi ile ilişkilidir (Saraç, Hamamcı, Güçray, 2015). İlişki doyumu; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermez (Sümer ve Arıcak, 2018) ancak narsistik kişilik eğilimi

(Doğaner,2014), romantik kıskançlık (Sümer ve Arıcak, 2018), yeni deneyimlere açıklık durumu, aşka dair geliştirilen tutumlar, yaşanan ilişki sayısı, yaşanılan ilişkinin süresi (Budak, 2011), ilişkide eşlerin birbirine tanıdığı tolerans, empatik davranış (Steinberg,1986), ilişkide tutku düzeyi (Türk ve Yıldız, 2017), erken dönem uyum bozucu şemalar (Yiğit ve Çelik, 2016), ilişkideki güç dengesi (Aydın ve Çağ, 2017), problem çözme becerileri (Metts ve Cupach, 1990 Akt. Saraç, Hamamcı ve Güçray, 2015), ebeveynle çocuk arasındaki etkileşim, ebeveynlerin kendi arasında geçen çocuğun gözlemlediği iletişim (Karre, 2015), bağlanma stilleri(Aydın ve Çağ, 2017; Budak, 2011; Doğaner, 2014; Saraç Hamamcı ve Güçray, 2015; Sümer ve Arıcak, 2018; Türk ve Demirli Yıldız, 2017; Yiğit ve Çelik, 2016) ve ilişkiye dair akılcı olmayan inançlar (Sığırcı, 2010; Stackert ve Bursik, 2003) gibi değişkenlerde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Romantik ilişkisinde problem yaşayan, ilişkisinden doyum alamayan bireylerin, partnerleri ve ilişkileri hakkında akılcı olmayan inançlara sahip olduklarını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Sarı ve Owen, 2015; Saraç, Hamamcı ve Güçray 2015; Stackert ve Bursik, 2003).

Akılcı Olmayan İnançlar bireylerin mutluluğunu, hayatta kalmalarını ve temel hedef ve amaçları başarmalarını engelleyen inançlardır (Ellis, 1993). Ellis (1980)'e göre uzun süreli akılcı olmayan inançlar, bazı durumlarda patolojiye yol açabilecek şekilde bireylerin yaşamlarında kalıplar haline gelebilirler. Bu İnançlar çocukluk döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden, değişmesi zor özelliklerdir. İnsanlar başarılı olmaya, onanmaya gereksinim duymaktadırlar ve bu gereksinim sonucunda insanların kendini değerli hissetmek için başkalarının onayının olması gerektiğine inanması, başarılı sayılabilmek için her alanda ve hep başarılı olmak zorunda hissetmesi ya da yaşamda olan biten her şeyi kontrol edilebileceğine inanmak gibi akılcı olmayan inancalara örnek verilebilecek inançlarla gereksinimlerini gidermeye çalışmaktadırlar (Savaşır, Boyacıoğlu ve Kabakçı, 1996 Akt. Bilgin, 2001; Ortakale, 2008). Yapılan araştırmalar sonucunda bireylerin ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançları, bu inançların aileden gelen değer aktarımı, çocuklukta öğrenilen sosyal öğrenmeler, erken ebeveyn-çocuk etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bireyin yaşadığı ilişkiden beklentilerinden, çevreyi, yaşanılan olayları ve kendisini algılama biçimlerinden oluşmaktadır (Karre, 2015; Önem, 2010; Sarı ve Owen, 2015).

Söz konusu ilişkiler göz önünde bulundurularak, Bu araştırmada, romantik ilişki deneyimlerinde babayla çocuk arasındaki ilişkinin yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında, çocukların anneleriyle olan etkileşim ve bağları üzerine birçok araştırma yapılmıştır, ancak babalarla olan etkileşim ve bağlarla ilgili çalışma sayısı sınırlıdır. Oysaki yapılan sınırlı sayıda araştırma bize çocuğun sağlıklı gelişimi üzerinde anne kadar babanın da önemi olduğunu gösteriyor (Karre, 2015; Mercan ve Tezel Şahin, 2017; Taşkın, 2011). Birey gelişimini tamamlarken başkalarıyla kurduğu ilişkinin kalitesini ve doyum düzeyini şekillendirmede gelişim sürecinde yaşadıkları, sahip olduğu inançları ve algıları belirlemektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın, babalık algısı, romantik ilişki doyumu ve kalitesi ve sahip olunan akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkinin incelenmesi bakımından alanyazına ve ileride yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan problem cümlesi "Üniversite Öğrencilerinin babalarıyla olan ilişkileri, akılcı olmayan inançlar, romantik ilişki kalitesi ve doyumu gibi romantik ilişki deneyimleriyle arasındaki ilişkiyi açıklar mı?" şeklindedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, var olan durumu betimlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar olay ya da olguyu doğrudan betimler, bu olay ve olgulara etkisi veya ilişkisi bulunan değişkenlerin etki veya ilişki derecesini doğrudan ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Bununla birlikte, iki ya da daha çok değişken arasındaki lineerliğin (doğrusallığın) gücünü (derecesini) ve yönünü incelemek, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koyabilmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Değişken sayısının ikiden fazla olması sebebiyle çoklu regresyon yöntemi kullanılmıştır (Gorard, 2001).

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, İstanbul'daki devlet üniversitelerinde öğrenimine devam eden ve araştırmaya gönüllü katılan 418 genç yetişkinden oluşmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem (convenience sampling) belirleme yönteminden (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, "Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği, Baba Varlığı Ölçeği, İlişki Doyumu Ölçeği ve Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği" ile toplanmıştır.

Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği

Fletcher ve diğerleri (2000) tarafından algılanan genel romantik ilişkisini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek Sağkal ve Özdemir (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Sağkal ve Özdemir (2018) yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin 6 maddeli ve tek boyutlu bir yapıda olduğunu raporlamış ve ölçeğin Cronbach alfa katsayısını .85 ve üzeri olarak rapor etmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Katılımcılar ölçeği 7'li Likert olarak cevaplamaktadır. Ölçek maddelerinden elde edilen puanlar, toplam puan üzerinden 6 ile 42 arasında değişmektedir. Elde edilen puanın artması kişilerin algıladıkları romantik ilişki kalitesinin arttığını göstermektedir.

Baba Varlığı Ölçeği

Krampe ve Newton (2006) tarafından geliştirilen BVÖ 94 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek baba varlığını üç domain açıklar:1) babayla ilişki (2) kuşaklararası aile etkileri (3) babalığa dair kültürel inançlar. Her bir domain bağımsız olarak da ölçüm yapmaya izin veren alt boyutlardan meydana gelir. İlgili domainler ve alt boyutlar şöyledir: (1) Babayla ilişki domaini= (i)baba hakkındaki hisler, (ii) babayla fiziksel ilişki, (iii) baba katılım algısı, (iv) baba-çocuk ilişkisinde anne desteği, (v) anne-baba ilişkisi); (2) kuşaklararası aile etkileri domain= (i) annenin kendi babasıyla ilişkisi, (ii) babnın kendi babasıya ilişkisi ve (3) babalığa dair kültürel inançlar= (i) baba etkisine ilişkin kavramlar

Türk kültürüne Çelik ve Bulut (2019) tarafından uyarlanan BVÖ'nün 3 domainli yapısı Türk kültürü içinde doğrulanmıştır: ($\chi 2/df$ =1.82, CFI= .954, TLI=.953, RMSEA=.04, SRMR= .04). Yapılan güvenilirlik analiz sonuçları ayrımsama alt ölçeğinin iç tutarlılık (α) değerlerinin .82 ve .95 arasında değer aldığı belirlenmiştir.

İlişki Doyumu Ölçeği

Hendrick (1998) tarafından genel ilişki doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek Curun (2001) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Curun (2001) yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin 7 maddeli ve tek boyutlu bir yapıda olduğunu raporlamış ve ölçeğin Cronbach alfa katsayısını .86 olarak rapor etmiştir. Ölçekte 4. Ve 7. maddeler ters madde olarak belirlenmiştir. Katılımcılar ölçeği 5'li Likert olarak cevaplamaktadır. İlişki Doyumu Ölçeğinden elde edilen puanın artması kişilerin ilişki doyumlarının arttığını göstermektedir (Akt. Sarı, 2008).

Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği

Ölçek Sarı ve Korkut-Owen (2015) tarafından romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin 30 maddesi olduğu ve 6 boyuttan oluştuğu raporlanmıştır. Bu 6 boyut "Aşırı beklenti", "Sosyal zaman kullanımı", "Fiziksel yakınlık", "Zihin okuma", "Cinsiyet farklılıkları" ve "Farklı düşünmek" olarak tanımlanmıştır. Ölçekte 1. ve 22. maddeler ters madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .84 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .85

olarak raporlanmıştır. Katılımcılar ölçeği 5'li Likert olarak cevaplamaktadır. Ölçekten elde edilen puanların artması kişilerin romantik ilişkilerinde akılcı olmayan inançlarının arttığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz aşamasında ilk olarak çalışmada kullanılacak istatistiksel tekniklerin öngörülen varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle kayıp veri oranı yüksek olan bireylerin ölçekleri değerlendirme dışı bırakılmıştır. Verilerin normal dağılım özelliğine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla ölçeklerin çarpıklık katsayısı ile basıklık katsayısı, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölünmüş ve -1.96 ile +1.96 arasında kalan değerler belirlenmiştir. Bu doğrultuda, 5 kişiye ait ölçek elenerek 418 anketle analizler yapılmıştır.

Bulgular

Analizlere başlanmadan önce öğrencilere ait demografik değişkenler gruplandırılmış ve uygulanan ölçekler (Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği, Baba Varlığı Ölçeği, İlişki Doyumu Ölçeği ve Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği) puanlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar değişkenlerinin demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla fark analizlerinden yararlanılmıştır.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Bulgular

Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançların cinsiyet değişkeni bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere gerçekleştirilen "Bağımsız Gruplar t Testi" analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 1. Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlara ait puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

	Gruplar	N	x	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Babalık algısı	Kadın	260	131,707	29,233	2,512	416	,012
	Erkek	158	124,613	25,822			
Romantik ilişki doyumu	Kadın		33,888	10,220	,929	416	,353
	Erkek		32,974	8,909			
İlişki kalitesi	Kadın		29,446	10,689	,470	374,639	,638
	Erkek		28,987	9,000			
Romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar	Kadın		90,650	16,766	-,120	416	,905
	Erkek		90,848	15,814			

Babalık algısı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(416)=2,512$, $p<0,05$. Erkeklerin babalık algıları ($X=131,70$), kadınlara ($X=124,61$) göre daha olumludur. Bu bulgu cinsiyete göre babalık algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer değişkenler ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlişki Durumu Değişkeni Açısından Bulgular

Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançların ilişki durumu değişkeni bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere gerçekleştirilen "ANOVA" analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 2. Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlara ait puanlarının ilişki durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA Testi sonuçları

N, SS ve $\bar{x}$ Değerleri					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Babalık algısı	**Var**	140	131,628	25,389	**G.Arası**	1439,883	3	479,961	,603	,613
	Yok	161	127,751	30,617	**G. İçi**	329538,827	414	795,988		
	Hiç olmadı	113	127,601	28,193	**Toplam**	330978,711	417			
		418	129,026	28,172						
Romantik ilişki doyumu	**Var**		39,621	7,409		8020,723	3	2673,574	35,053	,000
	Yok		31,205	8,259		31577,001	414	76,273		
	Hiç olmadı		29,601	10,366		39597,725	417			
			33,543	9,744						
İlişki kalitesi	**Var**		35,707	5,791		9462,479	3	3154,160	39,729	,000
	Yok		27,428	8,779		32868,430	414	79,392		
	Hiç olmadı		24,132	11,581		42330,909	417			
			35,707	5,791						
Romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar	**Var**		90,407	16,504		390,816	3	130,272	,483	,694
	Yok		89,931	16,588		111686,546	414	269,774		
	Hiç olmadı		92,115	15,829		112077,361	417			
			90,724	16,394						

Yapılan ANOVA testi sonucuna göre romantik ilişki doyumu değişkeninin ilişki durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. $F(3,414)=35,05$, $p<0,05$. İlişki kalitesi değişkeninin ilişki durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. $F(3,414)=39,72$, $P<0,05$. Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Söz konusu farklılık ilişki doyumu için romantik ilişkisi olanların lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

İlişki Türü Değişkeni Açısından Bulgular

Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançların ilişki türü değişkeni bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere gerçekleştirilen "ANOVA" analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 3. Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlara ait puanlarının ilişki türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA Testi sonuçları

N, SS ve $\bar{x}$ Değerleri					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**Var. K.**	**K.T.**	**Sd**	**K.O.**	**F**	**p**
Babalık algısı	**İlişkisi olm.**	202	127,920	29,744	**G.Arası**	632,239	4	158,060	,198	,940
	Flört	186	129,838	27,515		330346,472	413	799,870		
	Nişanlı	11	131,818	24,367	**G. İçi**	330978,711	417			
	Evli	17	131,941	20,169	**Toplam**					
	Boşanmış	2	125,000	1,414						
Romantik ilişki doyumu	**İlişkisi olm.**		30,311	9,342		4354,867	4	1088,717	12,758	,000
	Flört		36,623	8,542		35242,858	413	85,334		
	Nişanlı		37,090	10,396		39597,725	417			
	Evli		36,941	13,296						
	Boşanmış		25,000	16,970						
İlişki kalitesi	**İlişkisi olm.**		25,544	10,181		5913,966	4	1478,492	16,767	,000
	Flört		33,150	7,886		36416,943	413	88,177		
	Nişanlı		31,000	9,949		42330,909	417			
	Evli		31,235	13,103						
	Boşanmış		19,000	18,384						
Romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar	**İlişkisi olm.**		91,079	16,573		119,714	4	29,929	,110	,979
	Flört		90,408	16,091		111957,647	413	271,084		
	Nişanlı		90,090	18,261		112077,361	417			
	Evli		89,764	18,525						
	Boşanmış		96,000	4,242						

Yapılan ANOVA testi sonucuna göre romantik ilişki doyumu değişkeninin ilişki türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. $F(3,414)=12,75$, $p<0,05$. İlişki kalitesi değişkeninin ilişki türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. $F(3,414)=12,76$, $p<0,05$. Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Söz konusu farklılığın ilişki doyumu ve ilişki kalitesi değişkenlerinde ilişkisi olmayan ya da flört aşamasında olanların lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Yaşanılan Bölge Değişkeni Açısından Bulgular

Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançların yaşanılan bölge değişkeni bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere gerçekleştirilen "ANOVA" analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 4. Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlara ait puanlarının yaşanılan bölge değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA Testi sonuçları

N, SS ve $\bar{x}$ Değerleri					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	**N**	**$\bar{x}$**	**SS**	**Var. K.**	**K.T.**	**Sd**	**K.O.**	**F**	**p**
Babalık algısı	**Akdeniz**	33	128,090	28,513	**G.Arası**	1961,733	6	326,955	,408	,873
	Ege	22	129,863	25,559	**G. İçi**	329016,978	411	800,528		
	Marmara	251	129,123	29,573	**Toplam**	330978,711	417			
	Karadeniz	26	124,923	27,853						
	İç Anadolu	32	135,093	28,962						
	Doğu Anadolu	32	125,968	20,749						
	Güney Doğu Anadolu	22	128,954	23,793						
Romantik ilişki doyumu	**Akdeniz**		31,575	11,502		323,202	6	53,867	,564	,759
	Ege		33,454	9,772		39274,523	411	95,558		
	Marmara		33,697	9,769		39597,725	417			
	Karadeniz		33,576	9,542						
	İç Anadolu		35,625	9,550						
	Doğu Anadolu		33,343	8,771						
	Güney Doğu Anadolu		32,045	8,962						
İlişki kalitesi	**Akdeniz**		28,000	9,921		627,541	6	104,590	1,031	,405
	Ege		29,181	7,804		41703,368	411	101,468		
	Marmara		29,513	10,261		42330,909	417			
	Karadeniz		29,269	10,494						
	İç Anadolu		31,218	9,178						
	Doğu Anadolu		29,843	9,412						
	Güney Doğu Anadolu-		24,863	11,630						
Romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar	**Akdeniz**		94,484	16,965		2497,273	6	416,212	1,561	,157
	Ege		92,363	13,250		109580,088	411	266,618		
	Marmara		90,187	16,981		112077,361	417			
	Karadeniz		92,538	13,535						
	İç Anadolu		84,062	15,466						
	Doğu Anadolu		93,906	15,579						
	Güney Doğu Anadolu		92,500	15,531						

Yapılan ANOVA testi sonucuna göre babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar değişkenleri yaşanılan bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Aile Kökeni Değişkeni Açısından Bulgular

Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançların aile kökeni değişkeni bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere gerçekleştirilen "ANOVA" analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 5. Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlara ait puanlarının aile kökeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA Testi sonuçları

N, SS ve $\overline{x}$ Değerleri					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	**N**	$\overline{x}$	**SS**	**Var. K.**	**K.T.**	**Sd**	**K.O.**	**F**	**p**
Babalık algısı	**Akdeniz**	37	125,702	27,703	**G.Arası**	3331,225	6	555,204	,696	,653
	Ege	24	132,458	21,494	**G. İçi**	327647,485	411	797,196		
	Marmara	85	132,517	27,144	**Toplam**	330978,711	417			
	Karadeniz	80	124,837	31,680						
	İç Anadolu	72	129,847	32,648						
	Doğu Anadolu	90	129,833	25,096						
	Güney Doğu Anadolu	30	127,266	23,834						
Romantik ilişki doyumu	**Akdeniz**		29,272	10,075		633,072	6	105,512	1,113	,354
	Ege		32,459	11,084		38964,652	411	94,805		
	Marmara		32,833	9,253		39597,725	417			
	Karadeniz		35,588	7,700						
	İç Anadolu		32,850	10,320						
	Doğu Anadolu		34,347	10,415						
	Güney Doğu Anadolu		32,322	9,958						
İlişki kalitesi	**Akdeniz**		27,918	9,601		834,245	6	139,041	1,377	,222
	Ege		28,750	8,613		41496,664	411	100,965		
	Marmara		31,600	7,964		42330,909	417			
	Karadeniz		28,012	11,217						
	İç Anadolu		29,819	10,677						
	Doğu Anadolu		29,200	10,048						
	Güney Doğu Anadolu		27,033	11,920						
Romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar	**Akdeniz**		93,918	16,192		1371,811	6	228,635	,849	,533
	Ege		88,375	16,944		110705,550	411	269,357		
	Marmara		90,458	16,244		112077,361	417			
	Karadeniz		90,012	16,787						
	İç Anadolu		89,986	15,387						
	Doğu Anadolu		92,744	15,719						
	Güney Doğu Anadolu		87,033	19,852						

Yapılan ANOVA testi sonucuna göre babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar değişkenleri aile kökenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Ebeveynlik İlişkisi Değişkeni Açısından Bulgular

Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançların ebeveynlik ilişkisi değişkeni bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere gerçekleştirilen "ANOVA" analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 6. Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlara ait puanlarının ebeveynlik ilişkisi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA Testi sonuçları

N, SS ve $\bar{x}$ Değerleri					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**Var. K.**	**K.T.**	**Sd**	**K.O.**	**F**	**p**
Babalık algısı	**Yakın ve Sıcak**	302	135,788	24,832	**G.Arası**	51900,470	6	8650,078	12,739	,000
	Soğuk	25	110,160	31,160	**G. İçi**	279078,240	411	679,022		
	İlgisiz	29	108,172	23,792	**Toplam**	330978,711	417			
	Çatışmalı ve Gergin	59	113,830	30,602						
Romantik ilişki doyumu	**Yakın ve Sıcak**		34,476	9,589		2046,377	6	341,063	3,733	,001
	Soğuk		30,120	10,740		37551,348	411	91,366		
	İlgisiz		32,379	10,410		39597,725	417			
	Çatışmalı ve Gergin		31,559	8,377						
İlişki kalitesi	**Yakın ve Sıcak**		30,029	9,835		1596,472	6	266,079	2,685	,014
	Soğuk		26,880	12,507		40734,437	411	99,111		
	İlgisiz		28,379	11,403		42330,909	417			
	Çatışmalı ve Gergin		27,593	8,532						
Romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar	**Yakın ve Sıcak**		90,874	16,713		707,248	6	117,875	,435	,855
	Soğuk		87,360	16,075		111370,114	411	270,974		
	İlgisiz		93,034	16,454		112077,361	417			
	Çatışmalı ve Gergin		89,881	15,259						

Yapılan ANOVA testi sonucuna göre babalık algısı değişkeninin ebeveynlik ilişkisine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. $F(6,411)= 12,739$, $p<0,05$. Romantik ilişki doyumu değişkeninin ebeveynlik ilişkisine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. $F(6,411)= 3,733, p<0,05$ ve İlişki kalitesi değişkeninin ebeveynlik ilişkisine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. $F(6,411)= 2,685$, $p<0,05$. Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Söz konusu farklılığın ilişki doyumu ve ilişki kalitesi değişkenlerinde yakın ve sıcak baba-çocuk ilişkisine sahip olanların lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Babalık Algısının, Romantik İlişki Doyumu, İlişki Kalitesi ve Romantik İlişkide Akılcı Olmayan İnançlar Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular

Babalık algısı puanlarının, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisini incelemek amacıyla "Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizi" yapılmış ve regresyon analizi modelinde babalık algısı puanları yordayıcı değişken, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inanç puanları ise yordanan/bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Uygulanan analizler sonucunda elde edilen bulguların sunumunda öncelikli olarak bağımlı değişken ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki değerleri (r) ile aritmetik ortalama ($\boldsymbol{x}$), ve standart sapma (ss) değerlerine yer verilmiştir. Yordayıcı ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Moment Korelasyon Katsayısı'ndan yararlanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 8. Babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçları

Değişkenler	X	SS	İlişki D.	İlişki K.	Akılcı O. İ.
1. Babalık algısı	129.02	28.17	.155(**)	.114(*)	.123(*)
2. İlişki doyumu	33,54	9.74		.836(**)	.053
3.İlişki kalitesi	29.27	10.07			.061
4.Akılcı olm. inançlar	90.72	16.39			

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. * Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8'de görüldüğü gibi, babalık algısı, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; Babalık algısı ile ilişki doyumu (r=.155; p<.01), ilişki kalitesi (r=.114; p<.05), akılcı olmayan inançlar (r=.123; p<.05) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. İlişki kalitesi ve ilişki doyumu arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r=.836; p<.01). Ancak akılcı olmayan inançlar ile ilişki kalitesi ve ilişki doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p>.05).

Tablo 9. Babalık algısı puanlarının, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar üzerindeki yordayıcı etkisine dair bulgular

Yordayıcı Değişkenler	**B**	**Standart Hata**	**β**	**t**	**p**	**R2**	**F**	***p***
Romantik ilişki doyumu	,566	,254	,196	2,230	,026			
İlişki kalitesi	-,158	,246	-,056	2,399	,017	.03	5.46	.01
Romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar	,199	,083	,116	-,641	,522			

Yapılan eşzamanlı çoklu regresyon analizi sonucunda, romantik ilişki doyumu, ilişki kalitesi ve romantik ilişkide akılcı olmayan inançlar değişkenleri birlikte katılımcıların babalık algısı puanlarını anlamlı düzeyde [F(19.5) = 5.46; p<.05] yordamaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada, romantik ilişki deneyimlerinde babayla çocuk arasındaki ilişkinin yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen araştırma bulguları algılanan baba-çocuk ilişki kalitesinin

romantik ilişki deneyimleri üzerinde %19 düzeyinde belirleyici etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın tarandığında da araştırma bulgularını destekler şekilde baba-çocuk ilişkisinin romantik ilişki deneyimlerinde önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Rohner,1998; Karre,2015). Yani kişilerin babalarıyla kurdukları ilişki kalitesinin, romantik ilişki kalitesi, ilişki doyumu ve ilişkide akılcı olmayan inançlar gibi romantik ilişki deneyimleri üzerinde etkisi vardır.

Babalık algısı ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre erkeklerin babalık algıları (X=131,70), kadınlara (X=124,61) göre daha olumludur. Karre (2015) araştırmasında babalık algısının cinsiyete göre farklılaştığını ve erkeklerin babalık algılarının baba ile geliştirdiği ilişkiye bağlı olarak daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karadayı (2001) araştırmasında babalık algısının cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymakla birlikte, kadınların babalık algısının erkeklerin babalık algısına göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Yani erkeklerin babalık algılarının kadınlara oranla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İlişki kalitesi değişkeninin ilişki durumu ve ilişki türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Seven (2019) araştırmasında kişilerin algılanan romantik ilişki kaliteleri ile ilişki durumu ve türünün anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada nişanlı/ sözlü olan kişilerin algıladıkları romantik ilişki kalite düzeylerinin sevgili/flört olan kişilere göre daha fazla olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yani ilişkide evliliğe yakınlık düzeyi arttıkça ilişkinin kalitesi arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Romantik ilişki doyumu değişkeninin ilişki durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Satıcı (2018) araştırmasında romantik ilişkisi olanların ilişkisi olmayanlara göre ilişki doyumlarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şu an ilişkisi olan ilişkisi olmayan kişilere göre ilişkilerinden daha fazla doyum almaları, ilişkisi olmayanların ayrılık sebebi veya hiç ilişkisi olmamış olma durumlarını göz önüne almayla açıklanabilir.

Babalık algısı ile ilişki doyumu, ilişki kalitesi, akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu ile ilgili ülkemizde çok az çalışma vardır. Babalık algısı ile ilgili yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar ise daha çok bebek yetiştirme ve babaların kendi babalıklarını algılayışlarıyla ilgilidir. (Çıldır, Karakoç ve Karaca, 2014; Telli ve Özkan, 2016; Demiriz ve Baran, 2018).

Karre (2015) çalışmasında babalık algısının romantik ilişki kalitesiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Diğer bir taraftan, ilişki kalitesi ve ilişki doyumu arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.836$; $p<.05$). Araştırmanın bu bulgusu ile ilgili Sağkal ve Özdemir (2018) çalışmasında ilişki kalitesi ve ilişki doyumu arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır (Sağkal ve Özdemir, 2018). Yani romantik ilişki kalitesi ve ilişki doyumu arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Bu çalışmada, akılcı olmayan inançlar ve ilişki doyumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=.053$; $p>.05$). Araştırmanın bu bulgusu ile ilgili Öcal Yüceol (2016) çalışmasında akılcı olmayan inançlar ve ilişki doyumu arasında ilişki bulamamış ancak alt boyutlar ele aldığında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir (Öcal Yüceol, 2016). Saraç, Hamamcı ve Güçray (2015) yaptığı çalışmasında akılcı olmayan inançların alt boyutlarını ele alarak ilişki doyumunu anlamlı şekilde yordadığını bulunmuştur (Saraç, Hamamcı ve Güçray, 2015). Literatürde başka araştırmalarda da akılcı olmayan inançlar ve ilişki doyumu arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Sığırcı, 2010; Stackert ve Bursik, 2003).

Kaynakça

Ainsworth, M. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of infant-mother relationships. *Child Development. 40*, 969-1025

Ainsworth, M.S. & Bell, S.M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*. Marc; 49-65.

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Walls. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Hillsdale, N, J; Erlbaum

Amato, P.R. (1987). *Children in australian families: The growth of competence*. New York: Prentice-Hall.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469-480.

Arnett, J. J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in american ethnic groups. *New Dir Child Adolesc Dev, 100*, 63-75.

Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (2009). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, *55*(5), 469.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61* (2), 226-244

Belsky, J. (2002). Developmental origins of attachment styles. *Attachment & Human Development, 4*(2); 166-170.

Belsky, J. & Cassidy,J. (1994). *Attachment: Theory and evidence. In M.L. Rutter, D.F.Haya & S. Baron-Cohen (Eds).Development through Life: A Handbook for Clinicians*, (pp: 373-402). Oxford, England: Blackwell.

Bilgin, M. (2001). Üniversite öğrencilerinin değerlerinin ve fonksiyonel olmayan tutumlarının bazı değişkenler açısından irdelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(8), 40-48.

Bowlby, J. (1969*). Attachment and loss: Volume I. attachment. (2nd Ed) London.* Hogart Pres, New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Volume II. Separation: anxiety and anger*. London. Hogart Pres, New York: Basic Books

Bowlby, J. (1977). The Making and breaking of affectional bonds: Etiology and psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychiatry, 130*; 201-210.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Volume III: Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.

Budak, B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin aşka ilişkin tutumları ve ilişki doyumlarının kişilik özellikleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi University, Ankara, Turkey.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (Genişletilmiş 17. baskı). Ankara: Pepem Yayıncılık

Brenner, C. (1998). *Psikanaliz temel kavramlar*. (Çev: Işık-Yusuf Savaşır). Ankara: HYB Yayıncılık.

Çelik, H., & Bulut, O. (2019). Examining turkish adults' recalled experiences of their father's presence. *Journal of Family Issues, 40*(9), 1224-1251.

Çıldır, G., Karakoç, A., & Karaca, S. (2014). Babalarin bebek bakımına katılımının değerlendirilmesi. *Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tip Bilimleri Dergisi, 1.*

Demir, M. (2007). Sweetheart, you really make me happy: Romantic relationship quality and personality as predictors of happiness among emerging adults. *Journal of Happiness Studies, 9*(2), 257-277.

Demiriz, G., & Baran, B. H. (2018). 'Babalık Deneyimleri'nde Erkekliklerin Değiş (mey) en Yüzü: Blogger Babaların Anlatıları Üzerinden Bir Analiz. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 17(3).

Doğaner, B. (2014). *Romantik ilişkileri olan üniversite öğrencilerinin narsistik kişilik eğilimi düzeylerine göre ilişki bağlanımı, ilişki doyumu ve benlik saygılarının incelenmesi: İstanbul İli Örneği* (Yayımlanmış Yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Dunham, S. M., & Woolley, S. R. (2012). Creating secure attachment. *poisonous parenting: Toxic relationships between parents and their adult children*. New York: Routledge.

EliAydın, G., & Çağ, P. (2017). İlişkilerde güç algısı ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*(2), 217-225.

Ellis, A. (1993). Reflections on rational-emotive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(2), 199-201.

Ellis, A. (1980). Rational emotive therapy and cognitive behaviour therapy: Similarities and differences. *Cognitive Therapy and Research, 4* (4), 325-340.

Eryilmaz, A., & Doğan, T. (2013). The mediator role of need satisfaction between subjective well-being and romantic relationships quality. *Eurasian Journal of Educational Research*(53), 79-96.

Gorard, S. (2001) *Quantitative methods in educational research: The role of numbers made easy*, London: Continuum.

Karadayı, F. (2001). Gençlerin babalık rolüne ilişkin tutumları, kendi babalarının davranışı ve sosyo-demografik faktörlerle ilişkisi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(8), 165-188.

Karre, J. K. (2015). Fathering behavior and emerging adult romantic relationship quality: Individual and constellations of behavior. *Journal of Adult Development, 22*(3), 148-158.

Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1229- 1259.

Krampe, E. M. (2009). When is the father really there? A conceptual reformulation of paternal presence. *Journal of Family Issues, 30*, 875-897.

Krampe, E. M., & Newton, R. R. (2006). The father presence questionnaire: A new measure of the subjective experience of being fathered. *Fathering: A Journal of Theory, Research & Practice about Men as Fathers*, *4*(2).

Lamb, M. E. (2002). Infant–father attachments and their impact on child development. In C. S. Tamis-LeMonda & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement* (pp. 93-117). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Linder, J. R., Crick, N. R., & Collins, W. A. (2002). Relational aggression and victimization in young adults' romantic relationships: Associations with perceptions of parent, peer, and romantic relationship *Quality Social Development, 11*(1).

Mercan, Z., & Tezel Şahin, F. (2017). Babalık rolü ve farklı kültürlerde babalık rolü algısı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 2(*2).

Morman, M. T. & Floyd, K. (2002). A changing culture of fatherhood: effects on affectionate communication, closeness, and satisfaction in men's relationships with their fathers and their sons. *Western Journal of Communication, 66*, 395– 411.

Muir, R. (1989). Fatherhood from perspective of object relations theory and relational system theory.In S. A. Cath, A. Gurwitt, & L. Gunsberg (Eds.), *Fathers and their families* (pp. 47-62.). Hillsdale, NJ: The Analytic Press

Ortakale, M. Y. (2008). *Akılcı davranış eğitimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Önem, Ç. (2010). *Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin akılcı olmayan inançlar ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Öcal Yüceol, S. E. (2016). *Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Palkovitz, R. (2002). *Involved fathering and men's adult development*. Provisional balances. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Perry, B.D. (1996). *Bonding and attachment in maltreated children: consequence of emotional neglect in childhood. Maltreated Children: Experience, Brain Development the Next Generations*. New-York: W.W. Norton & Company.

Pierce, G. R., Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1991). General and relationship-based perceptions of social support: Are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(6), 1028-1039.

Pierce, G. R., Saroson, I. G., Sarason, B. R., Solky-Butzel, J. A., & Nagle, L. C. (1997). *Assesing the quality of personal relationship. Journal of Social and Personal Relationship, 14*(3), 339-356.

Rohner, R. P. (1998). Father love and child development: history and curren evidence. *Current Directions in Psychological Science, 7*, 157-161

Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology, 5,* (4), 382-405.

Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2018). Algılanan romantik ilişki kalitesi ölçeği'nin (ARİKÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (46), 22-40.

Salmon, C. A. & Shackelford, T. K. (2008). Towards an evolutionary psychology of the family. In C. A. Salmon & T. K. Shackelford (Eds.), *The Oxford Handbook of Evolutionary Psychology*. Oxford University Press.

Saraç, A., Hamamcı, Z., & Güçray, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunun yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(43).

Sarı, T. (2008). *Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançlar, bağlanma boyutları ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sarı, T., & Korkut Owen, F. (2015). Romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences, 12*(1). doi:10.14687/ijhs.v12i1.3068

Satıcı, B.(2018). *Genç yetişkinlerde mükemmeliyetçilik ile romantik ilişki doyumu arasında duygusal zeka ve bilinçli farkındalığın aracılık rollerinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi:İstanbul.

Seven, N.(2019). *Üniversite öğrencilerinde romantik ilişki kalitesinin evlilik inançlarına etkisi: Selçuk Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Selçuk Üniversitesi:Konya

Siğirci, A. (2010). *Evli bireylerde bağlanma biçimleri ve evliliğe dair inançlarin evlilik doyumu ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977).Attachment as an organizational construct.*Child Development, 48*, 1184-1199.

Stackert, R. A., & Bursik, K. (2003). Why am I unsatisfied? Adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs, and young adult romantic relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences, 34*(8), 1419-1429. doi:10.1016/s0191-8869(02)00124-1

Steinberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review, 93*(2), 119-135.

Sümer, S., & Arıcak, T. (2018). Romantik ilişkilerde bağlanma stilleri, romantik kıskançlık ve ilişki doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Psikoloji Araştırmaları, 3(*6), 6-13

Taşkın, N. (2011). Çocukların gelişiminde katkıları unutulanlar: Babalar. *Eğitim Bir Sen Dergisi, 20*, 43-47.

Telli, A. A., & Özkan, H. (2016). Determination of fatherhood role perception of fathers with children aged 3-6 years and the affecting factors. *Journal of Dr Behcet Uz Children s Hospital*. doi:10.5222/buchd.2016.127

Türk, E. G., & Yıldız, A. D. (2017). Aşk biçemleri, ilişki doyumu ve yalnızlık: Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7*(48).

Yiğit, İ., & Çelik, C. (2016). İlişki doyumunun erken dönem uyum bozucu şemalar, kişilerarası ilişki tarzları ve kendilik algısı açısından değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları* (yayın aşamasında).

Yuan, A. S. V., & Hamilton, H. A. (2006).Stepfather involvement and adolescent wellbeing.*Journal of Family Issues, 27* (9), 1191-1213.

Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Pozitiflik ve Hoşgörü

(Positivity and Tolerance as Predictors of Loneliness in University Students)

Mehmet Boyacı [a1],

(a) İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

Özet

Bu araştırmanın amacı pozitiflik ve hoşgörünün üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini manidar bir şekilde yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenimine devam eden 398'i kadın ve 220'si erkek olmak üzere toplam 618 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 20.02 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Pozitiflik Ölçeği ve Hoşgörü Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırma pozitiflik ve hoşgörünün yalnızlıkla arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere verilerin analizinde Bağımsız Gruplar t Testi, ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar, pozitiflik ve hoşgörü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, olduğunu göstermiştir. Ayrıca hem pozitiflik hem de hoşgörü ile yalnızlık arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Pozitiflik ve hoşgörünün yalnızlığı ne düzeyde yordadığını test etmek amacıyla uygulanan çoklu regresyon analizi neticesinde pozitiflik ve hoşgörünün üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($R2 = .15$, $p < .01$). Bu bulguların yanı sıra sonuçlar, üniversitesinden memnun olan öğrencilerin memnun olmayanlara göre pozitiflik puanlarının yüksek yalnızlık puanlarının düşük olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yalnızlık, pozitiflik, hoşgörü, üniversiteye uyum.

Abstract

The aim of this study is to investigate whether positivity and tolerance predict the loneliness levels of university students. The research sample is composed of university students continue their education in Turkey. A total of 618 university students, 398 of whom were women and 220 of them were male. Personal information form, UCLA Loneliness Scale, Positivity Scale and Tolerance Scale were used as data collection instruments. This research is a correlational model that aims to determine the relationships between positivity and tolerance and loneliness. In order to test the objectives of the study, Independent Groups t Test, ANOVA, Pearson Product Moment Correlation and Multiple Regression Analysis were used to analyze the data. The results obtained from the analyzes showed that there was a significant positive relationship between positivity and tolerance. In addition, there was a negative and significant relationship between both positivity and tolerance with loneliness. As a result of multiple regression analysis, it was concluded that positivity and tolerance were a significant predictor of loneliness levels of university students ($R2 = .15$, $p <.01$). In addition to these findings, the results showed that students who were satisfied with their university had higher scores of positivity and lower scores of loneliness than those who were not satisfied.

Keywords: Loneliness, positivity, tolerance, university adaptation.

Giriş

Yalnızlık bireyin ilişki kurmakta ya da sürdürmekte zorlanması biçiminde ortaya çıkan bireyin ilişkiler ağındaki nitelik ve niceliksel yoksunluğu ifade etmektedir (Wheeler, Reis ve Nezlek, 2018). Bu yoksunluk durumu bireyi rahatsız eden onun huzurunu bozan bir durum olarak görülmektedir

[1] Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, mehmet.boyaci@medeniyet.edu.tr

(Matthews ve diğerleri, 2016). Yalnızlığın tanımına bakıldığında; sosyal ilişkilerde yetersizlik, yalnızca fiziksel bir durum olmayıp niteliksel olarak da görülebilmesi ve birey için olumsuz bir yaşantı olması noktalarının vurgulandığı söylenebilir (Donovan ve diğerleri, 2017; Wheeler ve diğerleri, 2018). Bireyin uzun süreli bir yalnızlık yaşaması; depresyon, intihar riskini arttırma, oyun bağımlılığı, alkol bağımlılığı, suça yönelme, sosyal görünüş kaygısı, yabancılaşma (Matthews ve diğerleri, 2016; Stickley ve Koyanagi, 2016) gibi pek çok farklı soruna da neden olabilmektedir.

Araştırmanın diğer değişkeni olan pozitiflik ise bireyin ruh sağlığına katkı sunan ve mutluluğunu etkileyen olumlu bir özellik olarak değerlendirilmektedir (Caprara, Eisenberg, Alessandri, 2017). Günümüzde ruh sağlığı çalışmalarında psikopatoloji odaklı görüş giderek yerini bireyin olumlu özelliklerinin geliştirilmesini amaçlayan pozitif psikoloji çalışmalarına bırakmaktadır (Lopez, Pedrotti ve Snyder, 2018). Pozitiflik te pozitif psikolojinin önemli bir kavramı olarak gerek ruh sağlığının korunmasında gerek bireylerin iyi oluşlarının artırılmasında anahtar bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Caprara ve diğerleri, 2012). Pozitifliğin, ego-güçlülüğü, prososyal davranış, sosyal destek, belirsizliklerle mücadele, öfke kontrolü, utangaçlık, mutluluk, yaşam doyumu vb. değişkenlerle ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Caprara, Eisenberg, Alessandri, 2017; Çıkrıkçı, Çifçi ve Gençdoğan, 2015; Lauriola ve Iani, 2015). Hızla gelişen ve değişen dünyada bunu en yakından yaşayan üniversite öğrencilerinin bu değişime karşı ne kadar olumlu bir bakış açısına sahip olurlarsa o derece başarılı uyum sağlayabilecekleri söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan bireylere sosyal ilişkilerde farklılıkları kabul etmeyi ve onlarla bir arada yaşamayı gösteren önemli bir değişkendir (Reardon, 2000). Üniversiteler de farklılıkların bir arada bulunduğu değişik kültürlerden farklı özelliklere sahip öğrencilerin birlikte yaşadıkları sosyal ortamlardır. Farklılıkların yoğun olarak görüldüğü bu tarz ortamlarda çatışma, zorbalık vb. olayların yaşanmaması adına öğrencilerde evrensel bir değer olan hoşgörünün geliştirilmesinin faydalı olacağı bilinmektedir (Boyacı ve Ersever, 2017). Çünkü hoşgörünün tanımında bireysel farklılıklara saygı ve diğer insanları anlayışla karşılamak bulunmaktadır (Almond, 2010). Sosyal yaşamda karşılaşılan anlaşmazlıkların kaynağının iletişim çatışmaları olduğu (Hunt ve Colander, 2013) düşünüldüğünde hoşgörünün sorunların ortaya çıkmadan önlenmesine katkı sağlayacağı aşikârdır.

Bu çalışmanın odağını oluşturan üniversite öğrencileri toplumun geleceğini oluşturmaktadır. Üniversiteyle birlikte ailesinden ve alışmış olduğu sosyal çevresinden ayrılan bireyde ekonomik, sosyal, kültürel ve duygusal zorlanmalar görülebilmektedir (Özhan ve Boyacı, 2018). Bu zorlanmalar bireyde anksiyete, yabancılaşma, yalnızlık ve depresyon gibi farklı sorunlara neden olabilmektedir (Lyvers, Hanigan ve Thorberg, 2018; Yavuzer, Albayrak ve Keldal, 2018). Yaşanan bu tarz sorunlarda breyde hem eğitsel başarı düşürmekte hem de okul terkine neden olabilmektedir (Bruffaerts ve diğerleri, 2018). Böylelikle üniversitede öğrenim gören ve yalnızlık yaşayan bireylerin risk grubunda olduğu değerlendirilebilir. Bu bağlamda yalnızlığın ilişkili olduğu değişkenlerin ve yordayıcılarının tespit edilmesi önleme çalışmalarının planlanmasına katkı sunacaktır. Bu araştırmanın amacı da pozitiflik ve hoşgörünün üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini manidar bir şekilde yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Ayrıca araştırma kapsamında, yalnızlık, pozitiflik ve hoşgörünün üniversiteden memnuniyet, kalınan yer, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleriyle olan ilişkisi de incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde yalnızlık, pozitiflik ve hoşgörü arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamada değişkenler arasındaki ilişkileri anlamaya ve açıklamaya çalışan nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma deseni tercih edilmiştir (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları İstanbul'da farklı özel ve devlet üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden 398'i kadın ve 220'si erkek, toplam 618 üniversite öğrencisinden öğrenciden oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 20.02 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılara ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Betimsel Bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	398	64.4
	Erkek	220	35.6
Kalınan Yer	Aile Yanı	209	33.9
	Yurt/Pansiyon	270	43.7
	Arkadaş/Ev	139	22.3
Sınıf Düzeyi	Hazırlık ya da 1. Sınıf	267	43.2
	2. Sınıf	233	37.7
	3. Sınıf	60	9.7
	4. Sınıf ve Üzeri	58	9.4
Üniversiteden Memnuniyet	Evet	331	53.6
	Hayır	119	19.3
	Karasızım	168	27.2
Toplam		618	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak için katılımcılara, araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu (KBF), UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu (UCLA-8), Pozitiflik Ölçeği (PÖ) ve Hoşgörü Ölçeği (HÖ) uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırma kapsamında katılımcılardan demografik bilgi toplamak maksadıyla kullanılmak üzere kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. KBF'de katılımcıların, yaş cinsiyet, kalınan yer, üniversiteden memnuniyet durumları ve sınıf düzeyleri konusunda sorular sorulmuştur.

UCLA Yalnızlık Ölçeği

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini tespit etmek maksadıyla orijinali Hays ve DiMatteo (1987) tarafından geliştirilen (20 madde), Wu ve Yao (2008) tarafından 8 maddelik formu oluşturulan UCLA yalnızlık ölçeği (ULS-8) kullanılmıştır. UCLA yalnızlık ölçeği Türkçe'ye Doğan, Akıncı-Çötok ve Göçet-Tekin (2011) tarafından uyarlanmıştır. UCLA Yalnızlık ölçeği 8 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçme aracıdır. Uyarlama çalışmasında öncelikle AFA yapılmış ve ölçeğin toplam varyansın %36.69'unu açıklayan tek faktörlü yapıda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan DFA analizinde bu yapının doğrulandığı uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve .72. olarak bulunmuştur. Sonuç olarak UCLA Yalnızlık ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Doğan, Akıncı-Çötok ve Göçet-Tekin, 2011). Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .71'dir.

Pozitiflik Ölçeği (PÖ)

Araştırma kapsamında katılımcıların pozitiflik düzeylerini ölçmek maksadıyla Caprara ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen Pozitiflik Ölçeği (PÖ) kullanılmıştır. PÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması Çıkrıkçı, Çiftçi ve Gençdoğan (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. 5'li likert tipi bir ölçme aracı olan PÖ 8 maddeden oluşmaktadır. PÖ'nün güvenirliği test etmek amacıyla uygulanan Cronbach alfa katsayısı .73 olarak tespit edilmiştir. PÖ'nün test tekrar test güvenirlik katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. PÖ'nün yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmiş ve uyum değerlerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($x2$ (17)= 49.75, $p<.001$; $x2/sd$= 2.92; RMSEA = .06; CFI = .95; IFI = .95; GFI = .97; AGFI = .94; NFI = .92; NNFI = .92; SRMR = .04; RFI = .88). Ayrıca ölçüt bağıntılı geçerliği incelenmiş ve PÖ ile mutluluk ve yaşam doyumuyla arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çıkrıkçı, Çiftçi ve Gençdoğan, 2015).

Hoşgörü Ölçeği (HÖ)

Katılımcıların hoşgörülerini değerlendirmek için Demirci (2017) tarafından geliştirilmiş olan 6 maddeli *Hoşgörü Ölçeği (HÖ)* kullanılmıştır. HÖ 5'li likert tipinde bir ölme aracıdır. Ölçek geliştirme çalışmasında HÖ'nün yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile yapılmıştır. AFA sonucunda HÖ'nün toplam varyansın yaklaşık %42'sini açıklayan tek boyutlu bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada, ölçeğin tek boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmiş ve uyum indeksi değerlerinin [$\chi^2_{(9, N = 450)} = 12{,}92$, $p < .001$; CFI = .99; NFI = .98; NNFI = .99; SRMR = .025; RMSEA = .031] kabul edilebilir olduğu görülmüştür. HÖ'nün Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .72 olarak ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .79 olarak bulunmuştur (Demirci, 2017). Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .73'tür.

İşlem Süreci

Araştırmada veriler katılımcılardan sınıf ortamında yüz yüze ve elektronik ortamda online formlar yardımıyla toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra bilgisayarda SPSS 21 paket programına kodlanmıştır. Analizlere başlamadan önce alan yazına uygun biçimde (George ve Mallery, 2016). Tabachnick ve Fidell, 2013). verilerin normallik dağılımını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Verilerin normal dağılım kriterlerini karşıladığı görüldükten sonra regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle çoklu doğrusallık varsayımı incelenmiş ve VIF değerlerinin uygun aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki oto-korelasyonun test edildiği Durbin-Watson testi sonuçları araştırmada oto-korelasyon riski olmadığını (DW = 1.615) da gösterdikten sonra veri setinde frekans, yüzde ve aşamalı çoklu regresyon analizi ile araştırma problemi doğrultusunda veriler analiz edilmiştir.

Bulgular

Analiz kısmında öncelikle araştırmanın bağımlı değişkeni olan *"yalnızlık"* ile ve bağımsız değişkenleri olan *"pozitiflik"* ve *"hoşgörü"* arasındaki ilişkileri test etmek maksadıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca değişkenlere ilişkin ortalamalar ve standart sapma değerleri de hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Betimsel Bilgiler ve Değişkenler Arası İlişkinin İncelenmesi

Değişken	**Ort.**	**Ss**	**r**		
			1	2	3
1. Yalnızlık	15.17	2.85	-	-.364**	-.244**
2. Pozitiflik	28.63	4.91		-	.307**
3. Hoşgörü	24.09	3.48			-

*: p< .05, **: p< .01

Tablo 2'de de görüldüğü gibi katılımcıların yalnızlık toplam puanları pozitiflik puanları ile arasında (r=-.36, p< .01) negatif yönlü ve orta düzeyde, hoşgörü puanları ile yalnızlık arasında ise yine negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=-.244, p< .01). Bunun yanında katılımcıların hoşgörü puanları ile pozitiflik puanları (r= .307, p< .01) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yalnızlık ile bağımsız değişkenleri olan hoşgörü ve pozitiflik arasındaki ilişkiler incelendikten sonra, pozitiflik ve hoşgörünün, yalnızlığı manidar biçimde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Uygulanan aşamalı çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yalnızlığın Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Aşama	Bağımsız Değişken	B	SH_B	β	t	F	R	R^2	ΔR^2
Yalnızlık	1	Sabit	21.23	.63	-.36	33.50**	94.16**	.36	.13	.13
		Pozitiflik	-.21	.02		-9.70**				
	2	Sabit	23.37	.84		27.56**	55.09**	.39	.15	.15
		Pozitiflik	-.18	.02	-.32	-8.18**				
		Hoşgörü	-.12	.03	-.14	-3.74**				

*: p< .05, **: p< .01

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların pozitiflik puanlarının yalnızlık puanlarına ait varyansın %13'ünü [F:94.16, R = .36, R^2 = .13, p< .01] açıkladığı görülmektedir. Analizin ikinci aşamasında bağımsız (yordayıcı) değişken grubuna hoşgörü puanının da dâhil edilmesi ile yalnızlık puanlarına ait varyansın bağımsız (yordayıcı) değişkenler tarafından açıklanan oranı %15'e yükselmektedir [F: 55.09, R = .39, R^2 = .15, p< .01]. Bir başka ifade ile "yalnızlık" puanlarının aşamalı olarak yordanmasında, "*pozitiflik*" puanları "hoşgörü" puanlarına göre daha yüksek yordayıcı etkiye sahiptir. Ayrıca pozitiflik puanları hoşgörü puanları ile birlikte yalnızlık puanlarına ait varyansın toplam % 15'ini açıklamaktadır.

Araştırmada öğrencilere üniversiteden memnuniyet durumları sorulmuş, "Evet Memnunum", "Hayır Değilim" ve "Kararsızım" olarak üç gruba ayılmıştır. Katılımcıların üniversiteden menuniyet durumlarına göre Yalnızlık, Pozitiflik ve Hoşgörü Puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı Tek Yönlü ANOVA ile analiz edilmiş sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Üniversiteden Memnuniyet Durumlarına Göre, Yalnızlık, Pozitiflik ve Hoşgörü Puanlarının Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	sd	F	p	Fark (TUKEY)
Yalnızlık	Memnun (1)	331	14.69	2	10.93	**.00****	1-2, 1-3
	Memnun Değil (2)	119	15.93	615			
	Kararsızım (3)	168	15.58	617			
Pozitiflik	Memnun (1)	331	29.77	2	20.50	**.00****	1-2, 1-3
	Memnun Değil (2)	119	27.26	615			
	Kararsızım (3)	168	27.35	617			
Hoşgörü	Memnun (1)	331	24.30	2	1.87	.15	
	Memnun Değil (2)	119	23.59	615			
	Kararsızım (3)	168	24.04	617			

Tablo 4'te üniversite öğrencilerinin yalnızlık, hoşgörü pozitiflik puanları arasında üniversiteden memnuniyet durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [F(2-617) = 4.66, p=.00<.01]. Farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre üniversitesinden memnun olan öğrencilerin yalnızlık ve pozitiflik puanları memnun olmayan ve kararsızlara göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Ayrıca yapılan T-Testi ve ANOVA analizleri neticesinde, kalınan yer, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre öğrencilerin, yalnızlık, pozitiflik ve hoşgörü puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tartışma

Araştırmada üniversite öğrencilerinde pozitiflik ve hoşgörünün yalnızlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Pozitifliğin hoşgörüye nazaran daha güçlü bir yordayıcı olduğu

söylenebilir. Değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitiflik ile yalnızlık arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Pozitifliğin bireyin iyi oluşuna katkı sağladığı (Caprara ve diğerleri, 2017) ve ruhsal belirtilerle negatif bir ilişki içinde olduğu (Lauriola ve Iani, 2015) bilindiğine göre bu bulgunun alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Benzer biçimde hoşgörü ve yalnızlık arasında da negatif bir ilişki bulunmuştur. Hoşgörü zorbalık, şiddet vb. istenmeyen değişkenlerle negatif bir ilişki içerisindedir (Almond, 2010; Boyacı ve Ersever, 2017; Hunt ve Colender, 2013). Bu açıdan arkadaşlarını hoşgörüyle yaklaşan bireylerin yalnızlık sorunundan uzaklaşmaları beklenilen bir sonuçtur. Araştırmada ayrıca pozitiflik ile hoşgörü arasında ise pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki bu ilişkiler anlamlı olmakla birlikte yüksek bir ilişkiyi göstermemektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordanmasına ilişkin çok güçlü sonuçlar elde edildiği söylenemez. Bu durumun nedeni olarak kullanılan ölçme araçlarının uyarlama olması Türk örnekleminde geliştirilmemiş olması olabilir. Bu bağlamda Türk örnekleminde kültürel özellikleri de göz önünde bulunduran ölçme araçları geliştirilebilir.

Araştırma kapsamında kalınan yer, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre öğrencilerin, yalnızlık, pozitiflik ve hoşgörü puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Benzer biçimde Boyacı ve Ersever'de (2017) cinsiyet ile hoşgörü arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Üniversitesinden memnun olan öğrencilerin, yalnızlık puanlarının karasız ve memnun olmayanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Üniversitesinden memnun olan öğrencilerin, pozitiflik puanlarının karasız ve memnun olmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Memnuniyet ile yalnızlık arasında bulunan bu ilişkinin de alan yazınla tutarlı olduğu söylenebilir (Mellor ve diğerleri, 2008).

Araştırmada yalnızca nicel veriler toplanması araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Nicel ölçme araçları değişkeni önceden belirlenmiş sorular yardımıyla ele aldığı için sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla nicel bulguların nitel bulgularla desteklenmesi sonuçları çok boyutlu ele almak açısından faydalı olabilir. Araştırma bulgularına bakıldığında üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve pozitiflik düzeyleri üniversiteden memnuniyete göre farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin üniversiteden memnuniyetinin artırılmasına yönelik çalışmalar planlanabilir. Okullarda uygulanan oryantasyon programlarının yıl içerisine yayılması, akran rehberliği programları, psiko-eğitim çalışmaları ve çeşitli sosyal kültürel faaliyetlerin artırılması bu konuda yapılacak çalışmalara örnek oluşturabilir. Özellikle üniversitelerde kurulacak psikolojik danışma ve araştırma merkezleri aracılığıyla uygulamalı çalışmalar yaparak etkililiğinin test edilmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

Almond, B. (2010). Education for tolerance: cultural difference and family values. *Journal of Moral Education, 39*(2), 131-143.

Boyaci, M., & Ersever, O. G. (2017). Effect of the tolerance tendency enhancement program to 5th grade students' tolerance and bullying level. *Egitim ve Bilim*, *42*(189).

Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., ... & Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of affective disorders*, *225*, 97-103.

Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., & Abela, J. (2012). The Positivity Scale. Psychological Assessment, *24*, 701-712.

Caprara, G. V., Eisenberg, N., & Alessandri, G. (2017). Positivity: The dispositional basis of happiness. *Journal of Happiness Studies*, *18*(2), 353-371.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* London: Pearson.

Çıkrıkçı, Ö., Çiftçi, M., & Gençdoğan, B. (2015). Pozitiflik ölçeği türkçe formu'nun psikometrik özellikleri. *The Journal of Happiness &Well-Being*, *3*(1), 57-76.

Donovan, N. J., Wu, Q., Rentz, D. M., Sperling, R. A., Marshall, G. A., & Glymour, M. M. (2017). Loneliness, depression and cognitive function in older US adults. *International journal of geriatric psychiatry*, *32*(5), 564-573.

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference, 23.0 update (14 ed.)* New York & London: Routledge.

Hunt, E. F. ve Colander, D. C. (2013). Social science: An introduction to the study of society. (15. bs.). NewYork: Routledge

Lauriola, M., & Iani, L. (2015). Does positivity mediate the relation of extraversion and neuroticism with subjective happiness?. *PloS one*, *10*(3), e0121991.

Lopez, S. J., Pedrotti, J. T., & Snyder, C. R. (2018). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage Publications.

Lyvers, M., Hanigan, C., & Thorberg, F. A. (2018). Social interaction anxiety, alexithymia, and drinking motives in Australian university students. *Journal of psychoactive drugs*, *50*(5), 402-410.

Matthews, T., Danese, A., Wertz, J., Odgers, C. L., Ambler, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2016). Social isolation, loneliness and depression in young adulthood: a behavioural genetic analysis. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *51*(3), 339-348.

Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y., & Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and individual differences*, *45*(3), 213-218.

Reardon, B. A. (2000). Hoşgörü: barışa açılan kapı (2. Bs.) (T. Asrak Hasdemir ve N. Ziyal, Çev.). Ankara: UNESCO Yayınları.

Stickley, A., & Koyanagi, A. (2016). Loneliness, common mental disorders and suicidal behavior: Findings from a general population survey. *Journal of affective disorders*, *197*, 81-87.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013) *Using Multivariate Statistics (Sixth ed.)* Pearson, Boston.

Wheeler, L., Reis, H. T., & Nezlek, J. (2018). Loneliness, social interaction, and sex roles. In *Relationships, Well-Being and Behaviour* (pp. 300-316). Routledge.

Yavuzer, Y., Albayrak, G., & Keldal, G. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişki: Problem Çözme Becerilerinin Aracılık Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, *33*(1), 242-255.

Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Becerileri Üzerinde Ebeveyn Kabul- Red Tutumlarının ve Kullanılan Düşünce Kontrol Yöntemlerinin Yordayıcı Rolünün İncelenmesi

(Does Parental Maltreatment and Thought Control Ability Predict Coping Strategies: A Study with University Students)

Aslı Burçak Taşören[a], Gizem Akcan[b], Nadire Gülçin Yıldız[c]

(a)Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD (İngilizce), E-posta: abtasoren@medipol.edu.tr

(b)Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Uygulamalı Psikoloji ABD, E-posta: gakcan@bartin.edu.tr

(c) Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD (İngilizce), E-posta: ngyildiz@medipol.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerinin ebeveyn kabul- red tutumları ve kullanılan düşünce kontrol yöntemleri tarafından yordanıp yordanmadığının inecelenmesidir. Bu çalışmanın örneklemini, 204 kadın ve 72 erkek olmak üzere toplam 276 İstanbul Medipol Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği – Yetişkin formu, Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeği, Ebeveyn Kabul Red Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere verilerin analizinde Betimsel İstatistikler ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, ebeveyn kabul red ölçeğinin anne formu ve düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin toplam puanının stresle başa çıkma yöntemlerini yordadığı görülmüştür. Ayrıca, stresle başa çıkma yöntemlerinin ebeveyn kabul red ölçeğinin anne formu, düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin toplam puanı ve düşünce kontrol yöntemleri ölçeğinin dikkat dağıtma ve yeniden değerlendirme alt boyutları tarafından yordandığı görülmüştür. Ayrıca, stresle başa çıkma yöntemlerinin ebeveyn kabul red ölçeğinin baba formunun ve düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin kendini cezalandırma alt boyutu tarafından da yordandığı ve ilişkinin negatif yönde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn kabul red, stresle başa çıkma, düşünce kontrol yeteneği

Abstract

The aim of the present study was to investigate whether parental maltreatment and thought control ability predicted stress coping strategies in a group of university students. The sample consisted of 204 female and 72 male students from İstanbul Medipol University and Bartın University. A Demographic Information Questionnaire, Parental Acceptance Rejection Questionnaire (PARQ), Coping Responses Inventory –Adult form, and The Thought Control Ability Questionnaire (TCAQ) was used. Descriptive Analysis and Multiple Regression Analyses were conducted. Results showed that the PARQ mother form and TCAQ total scores predicted Coping Responses Inventory scores. Also coping strategies were determined by the mother and father form of the PARQ and the distraction, punishment (negative) and reappraisal subscales of the TCAQ.

Keywords: Parental maltreatment, coping strategies, thought control ability

Giriş

1. Ebeveyn Kabul Red (Ebeveyn Tutumları) Kuramı

Birçok birey, hayatlarındaki önemli gelişmelerin ve problemlerin diğer bireylerle olan ilişkilerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Özellikle çocukların ebeveynleri ile olan ilişkileri onların en güçlü kaynağıdır. Yavuz ve Özmete (2012), anne-babaların çocuklarına karşı serbest, baskıcı, disiplinli-

kontrolcü tutumlar sergilemesinin ve özellikle de çatışmalardan sonra uyguladıkları ceza yönteminin çocukların kişilik oluşumunda oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Ebeveyn tutumlarının çocukların davranışlarını şekillendirdiği, öğrenme ve kişilik kuramcıları tarafından da kabul edilmektedir. Ebeveyn ve çocuk arasında yaşanan çatışmalar, çocuklarda değersizlik ve yetersizlik algısına yol açmakta ve çocukların kaygı düzeylerini arttırmaktadır (Apter, 2009; Oktay ve Yurtsever, 2011).

Ronald P. Rohner tarafından (1975;1986) geliştirilmiş olan Ebeveyn Kabul-Red Kuramı (EKAR, Parental Acceptance and Rejection Theory–PARTheory), tüm bireylerin kendileri için önemli olan kişilerden olumlu tepki alma; yani sıcaklık hissetme ihtiyacının olduğunu savunmaktadır (Rohner, 1986). Bu içsel ihtiyaç, farklı kültürden, ırktan, fiziksel özelliklerden, sosyal statüden, dilden ve coğrafyadan birçok insanda ortak olarak görülür (Rohner, 1975; 1986).

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, çocuklar ile ebeveynleri arasındaki ilişkinin kalitesinin çocukların psikososyal gelişiminde belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı hissettikleri sıcaklık, sevgi, bakım verme, yakınlık, sevgi, sevgiyi sözel ve fiziksel ifade etme, "ilişkinin kalitesi'' kavramının en önemli bileşenlerini oluşturmaktadır (Rohner ve Veneziano 2001). Ebeveyn-çocuk ilişkisi açısından bu kavramların, ebeveyn kabul-reddi veya ebeveynliğin sıcaklık boyutu altında ele alındığı görülmektedir.

"Ebeveyn kabulü" ve "ebeveyn reddi", bu boyutun iki ucunu oluşturmaktadır. Her birey, çocukluk çağlarında temel bakım verenleri tarafından az ya da çok sevgi görmüştür ve bu nedenle süreklilik gösteren bu boyutun herhangi bir noktasında yer almaktadır (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2012). Sıcaklık boyutu, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağın kalitesini göstermektedir. Kabul etme kavramı, ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri sıcaklığı, şefkati, bakımı, ilgiyi, beslemeyi, destek olmayı; yani sevgiyi kapsamaktadır. Rohner, Khaleque ve Cournoyer (2005), duygusal bağ ve duyguların fiziksel, sözel ve sembolik davranışlar ile ifade edildiğini belirtmektedir. Sözel davranışlar, çocuğu övmek, takdir etmek, çocuğa iltifat etmek ve çocuk hakkında olumlu şeyler söylemek olarak nitelendirilebilir. Fiziksel davranışlar ise, çocuğa gülümseme, öpme, okşama, sarılma ve onaylama gibi tutumları ifade eder (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2012). Kabul edici ebeveynlere sahip çocuklar, bu davranışların farklı şekillerini deneyimlemektedirler.

Rohner (1986), sıcaklık gösteren anne-babaların bazen reddedici tutumlarının da olabildiğini belirtmektedir. Ebeveyn reddi, çocuğa karşı olan yakınlığın ve sevginin geri çekilmesi, çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmaması ve çocuğa karşı fiziksel ve psikolojik zarar veren davranışların olması olarak tanımlanır. Ebeveyn reddinin fiziksel ifadesi, çocuğu dövme, ısırma, itekleme, çimdikleme ve çocuğun fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmaması; sözel ifadesi ise, çocukla alay etme, çocuğa küfretme, çocuğu küçük görme şeklindeki tutumlar ve çocuğun sorularına kaba sözlerle cevap verme benzeri davranışlardan oluşmaktadır (Khaleque ve Rohner 2002).

Ebeveyn reddinin, psikopatolojinin davranış problemleri, psikolojik uyum problemleri, madde kullanımı, bağlanma bozuklukları, akademik problemler ve sorunlu kişisel ilişkiler gibi farklı boyutları ile ilişkili olduğu savunulmaktadır. Ebeveyn kabulü ise, çocuklarda olumlu sosyal davranışların (empati, yardımseverlik) geliştirilmesi, ergenlerde olumlu akran ilişkileri, yetişkinlerde mutluluk hissi, yaşam doyumu ve düşük düzeydeki psikolojik problemleri yansıtan psikolojik iyi olma durumu ile ilişkilidir (Rohner ve Britner, 2002). Ayrıca, reddedilme neticesinde psikolojik olarak örselenen bireylerin strese karşı dayanıklılıklarının, anne-babaları tarafından kabul edilmiş bireylere göre daha az olduğu dikkat çekmektedir. Ebeveyn reddi deneyimleyen bireylerin, duygusal tutarlılıklarının ve strese dayanıklılıklarının daha düşük olduğu ve stresli durumlardan daha fazla etkilendikleri bulunmuştur (Rohner, 1986; Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2007).

Bunların yanı sıra Batum Panayırcı (2012) düzenlediği araştırmada, düşünce kontrol yöntemlerinin de ebeveynlik boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiğini tespit etmiştir. Buna göre hem anneler hem babalar için puanlanan ebeveynlik boyutlarından kuralcı/kalıplayıcı, küçümseyici/kusur bulucu, kötümser/endişeli ve aşırı koruyucu/evhamlı ebeveynlik ile Düşünce Kontrol Ölçeği (DKÖ)

toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Yorulmaz ve Gençöz (2008), istenmeyen düşüncelerden ve yaşanan sıkıntıdan kurtulmak için bireylerin, kendini inandırma, destek arama, düşünceyi analiz etme, fiziksel aktiviteler (dikkat dağıtma gibi), düşünce değiştirme, düşünceyi bastırma gibi farklı stratejiler kullandıklarını belirtmektedir. Hangi yaklaşımın seçileceğini de, düşüncenin yoğunluğu, yorumlanması, ortam ve ruhsal durum belirlemektedir (Ladouceur, ve ark., 2000).

2. Düşünce Kontrol Yeteneği

Üst bilişin; üst bilişsel bilgi, üst bilişsel deneyim, üst bilişsel beceri/strateji olmak üzere üç farklı şekli bulunmaktadır (Flavell, 1979; Wells, 2000). Üst bilişsel bilgi, bilişsel süreçlerle ilgili sahip olunan ve açıklayıcı bir şekilde depolanan bilgiyi temsil etmektedir. Düşünceler hakkındaki inançlar, bellek, algı ve dikkat işlemleri ile ilişkilidir ve aynı zamanda bilişsel görevler hakkındaki bilgi ve bilginin edinilmesi için gerekli olan farklı stratejileri de kapsamaktadır. Üst bilişsel bilginin, öğrenme deneyimleri ile yenilendiği, şekillendiği ve bilginin farkına varılması üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Üst bilişsel deneyimlerin, güven veya bilme hissi benzeri üst bilişsel duygular olabileceği ve bu duyguların, bireylerin algılanan tehlikenin doğasını ve yoğunluğunu değerlendirmelerinde ve baş etme tepkilerini seçmelerinde onlara rehberlik ettiği düşünülmektedir (Wells, 2000). Üst bilişsel deneyimlerin bir diğer şekli de, düşünceleri değerlendirme, bilişsel işlemleme rutininin farkındalık seviyesinin ve doğasının birey tarafından deneyimlenmesidir. Üst bilişsel yetenek ve stratejilerin ise, bilişin kontrolünün düzenlenmesi ve işlemleme için gerekli olan bilgi veya planların işlem için kavramsallaştırılması anlamına geldiği bilinmektedir (Fisher ve Wells, 2009). Üst bilişsel kontrol stratejilerinin, istem dışı üst bilişsel deneyimleri abartma ve yoğunlaştırma eğilimine yol açtığı görülmekte ve bu durumun da üst bilişsel bilginin uyumlu değişimine engel olabildiği göze çarpmaktadır. Üst bilişsel kuram, bireylerin düşüncelerini kontrol edebilmek ve deneyimlediği olumsuz yaşantılardan kurtulabilmek adına baş etme yöntemleri kullanabildiğini savunmaktadır.

Üst bilişsel bir inanç alanı olduğu düşünülen düşünceyi kontrol etme ihtiyacı neticesinde bireyler dikkat dağıtma (bilinçli olarak dikkati bir başka düşünceye yönlendirme), sosyal kontrol (başkalarına sorma veya düşünceyi başkalarıyla tartışma), endişe etme (diğer endişelere odaklanma), kendini cezalandırma (düşünceyi düşünmekten dolayı kendine kızma) ve düşünceyi yeniden değerlendirme (düşünceyi yeniden analiz etme, yorumlama) gibi beş farklı düşünce kontrol stratejisi geliştirebilmektedir (Wells, 1997; Wells ve Davies, 1994). Ancak düzenlenen araştırmalar, düşünceyi kontrol etmeye veya bastırmaya yönelik aşırı kontrol çabalarının başarısızlıkla sonuçlandığını ve düşüncenin tamamen bastırılamayacağını göstermektedir (Purdon ve Clark, 1999).

Bireyler istenmeyen düşünceler ile karşılaştıklarında bu düşünceleri bilinçlerinden uzaklaştırmak için zihinsel bir başa çıkma yöntemi olarak düşünce bastırma metodunu kullanmaktadırlar (Gross, 2002). Araştırmacılar, düşünce bastırma yönteminin istenmeyen düşüncelerin engellenmesi açısından etkili bir yöntem olmadığını belirtmekte ve düşünce bastırmada yaşanılan başarısızlıkların kontrol kaybı şeklinde değerlendirebildiğine dikkat çekmektedirler (Wegner ve Zanakos, 1994; Wells, 2009), Moore ve Abramowitz (2007) tarafından düzenlenen çalışmada da, işlevsel olmayan düşünce kontrol yöntemlerinin girici düşünceleri tetiklediği ve arttırdığı bulunmuştur.

3.Stresle Başa Çıkma

Başa çıkma kavramı, kaynakların başarılı bir şekilde kullanılması, aktif olarak davranışta bulunma ve etkili çözümlerle taleplerin azaltılması gibi özellikleri kapsamaktadır (Marsella ve Jash-Scheuer, 1988). Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, farklı pek çok stresle başa çıkma yönteminin olduğu göze çarpmaktadır (Lazarus, 1966; Moos ve Billings, 1982). Bu yöntemlerden birisi de, Moos'un (1993) geliştirdiği başa çıkmanın odak ve metodunu vurgulayan ve çok boyutlu bir model olan etkileşimci modeldir. Başa çıkmaya odaklanmanın, probleme doğru bireyin yönelmesi; metodun ise, bireyin stresi gidermek için bilişsel veya davranışsal olarak harekete geçmesi anlamına geldiği görülmektedir. Odak bakış açısına göre bireyler, problemleri çözmek ve stres yaratan duruma adapte

olmak için aktif çaba harcamaktadırlar (yaklaşma) veya problemden kaçınmayı ve çatışma ile ortaya çıkan duyguyu yönetmeyi denemektedirler (kaçınma). Metot perspektifine göre ise insanlar, stresten kaçınmak veya yaklaşmak için bilişsel veya davranışsal eylemleri kullanabilmektedirler.

Düşünce baskılamanın stres zamanlarında daha az etkili olduğu göz önüne alındığında (Wegner, 1994), düşünce kontrol kabiliyetinin de stresten olumsuz etkilendiği söylenebilir. Bireylerin düşüncelerini kontrol etme yeteneğine olan inançlarının bir tür psikolojik başa çıkma mekanizmasını temsil ettiği ve stresi azalttığı düşünülmektedir (Peterson, Klein, Donnelly ve Renk, 2009).

Ayrıca, bir düşünce kontrol yöntemi olan endişenin stres belirtileri ile pozitif (Roussis ve Wells, 2008), travma sonrası stres bozukluğunun iyileşmesi ve depresyon ile ise negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Reynolds ve Wells, 1999). Holeva, Tarrier ve Wells (2001) tarafından yürütülen çalışmada da, düşünce kontrol stratejilerinden biri olan endişenin stres belirtileri ile ilişkili olduğu ve travma sonrası stres bozukluğunun gelişiminde etkili rol oynadığı bulunmuştur.

Stresle başa çıkma üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir diğer değişken de algılanan ebeveyn reddidir. Reddedilen çocukların ve yetişkinlerin kızgınlık ve olumsuzluk duygularının onların stresle etkili şekilde başa çıkmalarını engellediği düşünülmektedir (Basılgan, 2012). Kabul görmüş (sevilen) bireyler stresli durumlar ile karşılaştıklarında daha büyük bir duygusal soğukkanlılıkla başa çıkabilirken; reddedilen bireyler genellikle duygusal olarak alt üst olurlar, ağlamaklı ve kızgın bir ruh haline bürünürler.

Algılanan ebeveyn yetiştirme davranışları ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, ergenlerde algılanan ebeveyn reddinin pasif baş etme stratejilerinin kullanımı ile (Meesters ve Muris, 2004), algılanan ebeveyn sıcaklığının ise aktif baş etme stratejilerinin kullanımı ile (Wolfradt, Hempel ve Miles, 2003) pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Reddedilmiş bireylerin, kabul gören bireylerle kıyaslandıklarında, daha az duygusal durağanlık (emotionally stable) gösterdikleri ve genellikle stresli durumlarla yüzleşmeleri durumunda üzgün hissettikleri gözlemlenmiştir. Algılanan red ile ilişkili tüm bu acı verici hislerin bireylerin olumsuz dünya görüşünü arttırdığı savunulmaktadır (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005). Rohner (1986), ebeveynleri tarafından reddedildiğini algılayan çocukların ego gelişimlerinin sekteye uğraması nedeniyle kabul algılayan çocuklara göre duygusal açıdan daha az tutarlı olduklarını ve günlük hayatlarında karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkmada zorluk çektiklerini savunmaktadır.

Kavak ve Yalçın (2013) düzenlediği araştırmada, baba kabul/reddinin psikolojik uyumu yordama düzeyinin, anne kabul/reddinin psikolojik uyumu yordama düzeyinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Amato (1994) tarafından yürütülen araştırmada baba sevgisinin, psikolojik iyi oluş, davranışsal ve psikolojik problemlerle ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, bireylerin kendilerini babalarına yakın hissetmelerinin, erkek ve kız çocuklarda mutluluk, yaşam doyumu ve psikolojik stresin düşük olmasında etkili olduğu dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Gürel (2013) de, babaları tarafından reddedildiğini algılayan ergenlerin psikolojik uyum düzeylerinin daha düşük olduğunu ve bu nedenle kişiler arası ve akademik stres durumlarında sosyal destek arama, problem çözme, yatıştırıcı duygu düzenleme ve öfkeyle bağlantılı duygu düzenleme gibi başa çıkma stillerini daha az kullandıklarını tespit etmiştir.

Bowlby (1988), çocuklukta anne ile kurulan ilişkinin niteliğinin (birincil bağlanma objesi) bireylerin bugünkü yaşamlarının kalitesi üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Veneziano ve Rohner (1998) de, baba sevgisinin çocuk gelişimi üzerinde en az anne sevgisi kadar ve bazen de annenin etkisinden bağımsız olarak oldukça önemli sonuçlara yol açabileceğini ifade etmektedir. Benzer biçimde Lamb (2000) da, kültürler arasında farklı rollerinin olmasına rağmen babaların çocuk gelişimi üzerinde önemli bir yere sahip olduğunu savunmaktadır.

Şimdiye kadar düzenlenen çalışmalar incelendiğinde, çocukluk çağı deneyimlerinin bireyin sosyal, duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişiminde anahtar rol oynadığı; bir başka ifade ile, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarının çocuklarda görülebilecek olan gelişimsel, davranışsal ve ruhsal hastalık

belirtilerine zemin hazırladığı görülmektedir (Öztürk, 2016; Aydın,2018). Bu bulguları destekler şekilde Rohner (1998) da, çocukluk çağında ebeveynlerin sergiledikleri kabul-red tutumlarının bireylerin bilişsel, davranışsal, duygusal ve kişilik gelişiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın amacı, bireylerin stresle başa çıkma becerileri üzerinde ebeveyn kabul- red tutumlarının ve kullanılan düşünce kontrol yöntemlerinin rolünün incelenmesidir.

Bu çalışmada düşünce kontrol yeteneği ile stresle başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ayrıca ebeveyn kabul/reddinin ve düşünce kontrol yeteneğinin toplam puanlarının ve alt boyutlarının stresle başa çıkma yöntemlerini yordayıp yordamadığına bakılmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmaya 204 kadın, 72 erkek olmak üzere toplam 276 İstanbul Medipol Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 25 arasında değişmektedir. Çalışmaya 161 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 48 felsefe, 7 psikoloji öğrencisi katılmıştır, çalışmaya katılan 60 öğrenci ise diğer sosyal bilimler bölümlerinde öğrenim görmektedir.

Ölçekler

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formunda katılımcılara yaşları, cinsiyetleri, okudukları üniversite ve bölümü ve medeni durumlarını belirtmeleri istenen sorular sorulmuştur.

Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği – Yetişkin formu

Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği (Moos, 1993) tarafından, stresli yaşam olayları karşısında kullanılan başa çıkma yöntemlerini ölçmek üzere geliştirilen bir öz-değerlendirme ölçeğidir. Ölçek 18 yaş ve üstü yetişkinlerle kullanılmak üzere geliştirilmiş 48 soruluk 4'lü likert türü bir ölçektir. Ölçek Yaklaşma Başa Çıkma Stratejileri ve Kaçınma Başa Çıkma Stratejileri adıyla iki bölümden oluşur. Yaklaşma Başa Çıkma Stratejileri bölümü Mantıksal Analiz, Pozitif Yeniden Değerlendirme, Rehberlik ve Destek Arama ve Problem Çözme olmak üzere 4 boyuttan; Kaçınma Başa Çıkma Stratejileri bölümü ise, Bilişsel Kaçınma, Kabul veya istifa, Alternatif Ödüller Yaratma ve Duygusal Boşalma olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Her bölümde bilişsel ve davranışsal başa çıkma yaklaşımı ölçülmektedir. Her bölümün ilk iki başa çıkma yaklaşımı bilişsel, son iki başa çıkma yaklaşımı ise davranışsaldır. Katılımcıların yaşamlarının son 12 ayında karşılaştıkları en stresli olayı düşünerek sorulara yanıt vermeleri istenir. Cronbach'ın alfası ile ölçülen iç tutarlılık kadınlar için 0.60 ile 0.71, erkekler için 0.61 ile 0.74 arasında değişmektedir. Ölçeğin Yaklaşma Başa Çıkma Stratejileri bölümünün Türkçe güvenirlik ve geçerlilik çalışması Ballı ve Kılıç (2016) tarafından yapılmıştır. Cronbach'ın alfası ile ölçülen iç tutarlılık katsayısı 0.73 ile 0.91 arasındadır.

Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeği

Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeği algılanan istenmeyen araya girici düşünceleri ölçmek üzere geliştirilen 25 soruluk 5'li likert tipi bir ölçektir (Luciano, Algarabel, Tomas ve Martinez, 2005). Cronbach'ın alfası ile ölçülen iç tutarlılık katsayısı 0.92'dir. Ölçeğin Türkçe güvenirlik ve geçerlilik çalışması Sarıçam ve Çelik (2017) tarafından yapılmış ve Cronbach'ın alfası ile ölçülen iç tutarlılık katsayısı 0.70 olarak hesaplanmıştır.

Ebeveyn Kabul Red Ölçeği – Yetişkin formu

Ebeveyn Kabul Red Ölçeği (EKRÖ), yetişkinlere uygulanan ve çocukluk dönemlerini göz önüne alarak yanıtladıkları, ebeveynlerine dair algıladıkları kabul ve reddi ölçen 4'lü likert tipi bir ölçektir (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005). Ölçek anne ve baba formundan oluşmaktadır, uzun formu 60 sorudan, kısa formu ise 24 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmada 24 soruluk kısa form kullanılmıştır. Ölçekte, Sıcaklık/Şefkat, Düşmanlık/Saldırganlık, İhmal/Kayıtsızlık ve Ayrışmamış Red olmak üzere 4 tane alt boyut vardır. Sıcaklık/şefkat alt ölçeği ters olarak puanlanmaktadır. Puanların artması reddin arttığını göstermektedir. Ölçeğin ayrıca bir yetişkin ve ebeveyn formu vardır. Ölçeğin Türkçe

uyarlama çalışması Anjel ve Erkman (1993) tarafından yürütülmüştür. Anne formunun dilsel eş değerlilik, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Anjel (1993) tarafından yürütülmüştür. Cronbach'ın alfası ile ölçülen iç tutarlılık katsayısı 0.88 ile 0. 89 arasında hesaplanmıştır.

Uygulama

Bu çalışma, niceliksel bir çalışma olup, betimleyici desen kullanılmıştır. Betimsel modelde, bir konudaki mevcut durum araştırılır ve betimsel araştırmalar, öz aktarım araştırmaları ve gözlem araştırmaları olmak üzere iki şekilde düzenlenebilir. Öz aktarım çalışmalarının verileri anketler aracılığıyla yazılı olarak veya görüşmeler yoluyla sözlü olarak örneklemde yer alan bireylerin kendilerinden bilgi alma yoluyla toplanır (Özdamar, 1999). Bu çalışmada da katılımcılara ölçeklerin verilmesi ile bilgi toplanmıştır. Araştırmacılar tarafındanİstanbul Medipol Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi öğrencilerine ölçekler verilmiş ve gönüllü olarak çalışmaya katılabilecekleri belirtilerek ölçekleri doldurabilecekleri söylenmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin sınıf gruplarına ölçeklerin Google Doc linki gönderilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak normallik analizi yapılmış ve basıklık çarpıklık katsayılarının +2 ile -2 arasında olmadığı bulunmuştur. Bu bağlamda, verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistiklerinden frekans ve yüzde değerleri; yaş değişkeni ve ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin ise minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerini incelemek amacıyla non parametrik testlerden Spearman Brown korelasyon kat sayısı kullanılmıştır. Bağımlı değişken olan stresle başa çıkma yöntemleri ile anlamlı ilişkiler gösteren bağımsız değişkenlerin bağımsız değişken üzerindeki yordayıcı etkisi ise Çoklu Regresyon Analizi ile incelenmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Betimsel Analizler

	N	Yüzde	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
Kadın	204	73.9				
Erkek	72	26.1				
Yaş	276		18	25	20.27	1.50
PDR	161	58.3				
Sosyal bilimler diğer	60	21.7				
Felsefe	48	17.4				
Psikoloji	7	2.5				
Bekar	272	98.6				
Evli	4	1.4				
EKRÖ Anne			108	183	156.28	11.97
EKRÖ Baba			115	240	163.53	18.58
Düşünce kontrol yeteneği ölçeği			40	120	71.12	11.86
Stresle başa çıkma yöntemleri ölçeği			24	120	87.76	15.32

Tablo 1'de betimsel analiz sonuçları rapor edilmiştir. Araştırmaya 276 üniversite öğrencisi katılmıştır, bunlardan 204'ü kadın, 72'si erkektir, öğrencilerin yaşları 18 ile 25 arasında değişmektedir. Örneklem sosyal bilimler alanında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır ve çoğunluğunu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 2. Düşünce kontrol yeteneği ile stresle başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkinin Spearman Brown korelasyon katsayısı ile hesaplanması

Düşünce kontrol yeteneği ölçeği alt boyutları	Stresle başa çıkma yöntemleri ölçeği alt boyutları			
	Mantıksal analiz	Pozitif değerlendirme	Destek arama	Problem çözme
Dikkat dağıtma	0.35**	0.38**	0.27**	0.34**
Sosyal kontrol	0.03	0.10	0.20**	0.12*
Endişe	-0.07	-0.03	0.04	-0.02
Kendini cezalandırma	-0.21**	-0.15*	0.02	-0.20
Yeniden değerlendirme	0.45**	0.42**	0.32**	0.44**

*P<0.05 **p<0.01

Düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin alt boyutları ile stresle başa çıkma yöntemleri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki Spearman Brown korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.
Düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin dikkat dağıtma alt boyutu ve yeniden değerlendirme alt boyutu ile stresle başa çıkma yöntemleri ölçeğinin mantıksal analiz (r=0.35, r=0.45), pozitif değerlendirme (r=0.38, r=0.42), destek arama (r=0.27, r=0.32) ve problem çözme (r=0.34, r=0.44) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin sosyal kontrol alt boyutu ile stresle başa çıkma yöntemleri ölçeğinin destek arama (r=0.20) ve problem çözme (r=0.12) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin kendini cezalandırma alt boyutu ile stresle başa çıkma yöntemleri ölçeğinin mantıksal analiz (r= -0.21) ve pozitif değerlendirme (r= -0.15) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Tablo 3. Çoklu regresyon analizinde stresle başa çıkma yöntemlerinin yordayıcıları (Ölçek toplam puanları ile)

	R	R2	Adj. R2	*β*	*SE B*	t	p
	0.33	0.11	0.10				
EKRÖ Anne				0.28	0.21	2.91	0.04*
EKRÖ Baba				-0.96	-0.12	-1.63	0.10
Düşünce kontrol yeteneği ölçeği				0.37	0.30	4.87	0.00**

Çoklu regresyon analizinde ebeveyn kabul red ölçeğinin anne formu ve düşünce kontrol yeteneği toplam puanının, stresle başa çıkma yöntemlerini yordadığı görülmüştür. Tablo 3'de görüldüğü gibi stresle başa çıkma yöntemlerindeki değişimin (F(3.22)= 9.82), R^2 =0.11) %11'i ebeveyn kabul red ölçeğinin anne formu ve düşünce kontrol yeteneği toplam puanı tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 4. Çoklu regresyon analizi ile stresle başa çıkma yöntemlerinin yordayıcıları (Ölçek alt boyutları ile)

	R	R2	Adj. R2	F	*β*	*SE B*	t	p
	0.60	0.36	0.34	25.61				
EKRÖ Anne					0.16	0.12	1.96	0.05*
EKRÖ Baba					-0.12	-0.15	-2.47	0.01**
Düşünce kontrol yeteneği ölçeği alt boyutları								
Dikkat dağıtma					1.13	0.28	4.67	0.00**
Kendini cezalandırma					-0.81	-020	-3.65	0.00**
Yeniden değerlendirme					1.80	0.40	6.60	0.00**

Uygulanan çoklu regresyon analizinde (Tablo 4), stresle başa çıkma yöntemlerinin ebeveyn kabul red ölçeğinin anne formu, düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin dikkat dağıtma ve yeniden değerlendirme alt boyutları tarafından yordandığı görülmüştür. Stresle başa çıkma yöntemlerinin ayrıca ebeveyn kabul red ölçeğinin baba formunun ve düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin kendini cezalandırma alt boyutu tarafından da yordandığı ve ilişkinin negatif yönde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4'de görüldüğü gibi, stresle başa çıkma yöntemlerindeki değişimin (F(5.22)= 25.61, $p<0.05$, $p<0.01$), R2=0.36) %36'sı yordayıcı değişkenler tarafından açıklanmaktadır.

Tartışma

Birey bir düşünce kontrol biçimi olarak istenmeyen düşünce ve sıkıntılardan kurtulmak için bazı stratejiler kullanır. Kendini inandırma, düşünce değiştirme, düşünceyi bastırma, düşünceyi analiz etme, dikkat dağıtma gibi kullanılan stratejilerin literatürde de birbirleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bir düşünce kontrol biçimi olarak hangi yaklaşımın seçileceği de rasgele değil, düşüncenin yoğunluğu, yorumlanması, ortam ve ruhsal duruma göre değişiklik göstermektedir (Freeston ve Ladoceur, 1997; Ladouceur, Freeston, Rheaume, Dugas, Gagnon ve Thibodeau, 2000). Bu çalışmada da düşünce kontrol becerisinin stresle başa çıkma yöntemleri ile ilişkisi araştırılmış ve ebeveyn kabul/reddi ile beraber stresle başa çıkma yöntemlerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Çoklu regresyon analizinde ebeveyn kabul red ölçeğinin anne formu ve düşünce kontrol yeteneği toplam puanının stresle başa çıkma yöntemlerini yordadığı görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ise, düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin dikkat dağıtma ve yeniden değerlendirme alt boyutları ile stresle başa çıkma yöntemleri ölçeğinin mantıksal analiz, pozitif değerlendirme, destek arama ve

problem çözme boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin sosyal kontrol alt boyutu ile stresle başa çıkma yöntemleri ölçeğinin destek arama ve problem çözme alt boyutları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin kendini cezalandırma alt boyutu ile stresle başa çıkma yöntemleri ölçeğinin mantıksal analiz ve pozitif değerlendirme alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Düşünceyi kontrol etme veya bastırma ile ilgili araştırmalar, aşırı kontrol çabalarının düşünceyi tamamen bastırmada başarısız olduğunu göstermektedir (Purdon ve Clark, 1999). Bunun yanında, birey düşüncelerini kontrol etmek için dikkat dağıtma, yeniden değerlendirme gibi daha işlevsel bazı düşünce kontrol yöntemleri geliştirebilmektedir (Wells ve Davies, 1994). Üstbilişsel modele göre, birey üstbilişsel inançlarının yanı sıra, düşüncelerini kontrol etmede bazı içsel yöntemler, yani üstbilişsel kontrol stratejileri kullanır (Wells, 1997; Wells, 2009). Beynin öz düzenleme kapasitesinin artması prefrontal korteks bölgesindeki gelişimsel süreçler ile bağlantılıdır. Bu gelişimsel süreçler prefrontal korteks bölgesindeki fokal aktivasyon ile artan bilişsel kontrol arasındaki bağlantı ve öz düzenlemeyi kapsar (Diamond, Casey ve Munakata, 2011). Benzer şekilde, planlama gibi yönetici işlev fonksiyonlarında daha iyi bir performans gösteren çocukların kendi bilişleri ile ilgili farkındalıklarının da daha gelişmiş olduğu bilinmektedir (Sabbagh ve diğerleri, 2006). Bu araştırma örnekleminde yer alan gençlerin, dikkat dağıtma ve yeniden değerlendirme gibi düşünce kontrol stratejileri kullanmalarının, mantıksal analiz, pozitif değerlendirme, destek arama ve problem çözme gibi başa çıkma davranışları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu araşturma sonuçları ile tutarlı olarak, litaratürde, dikkat dağıtma ve destek arama gibi stratejilerin birbiri ile ilişkili olduğuna rastlanmaktadır (Freeston ve Ladoceur, 1997; Ladouceur, Freeston, Rheaume, Dugas, Gagnon ve Thibodeau, 2000). Beyin plastisitesi ve yaşamın hassas dönemlerinde stres yaratan tecrübelerin beyin yapısı ve fonksiyonları üzerindeki etkisi de göz önüne alınarak, bu süreçlerin sağlıklı gelişim için temel oluşturduğu bilinmektedir (National Scientific Council on the Developing Child, 2005/2014). National Scientific Council on the Developing Child (2005/2014) raporlarına göre, stresle başa çıkma mekanizmalarının uzun süreli aktif olması, öğrenme, bellek ve bazı strese karşı tepki sistemlerine ilişkin becerilerin yeterli ölçüde gelişmesine engel teşkil edebilir. Dolayısı ile bu kısıtlı stres kontrol mekanizmalarının çok sık ve uzun süre aktif kalmaları genel sağlık ve iyilik hali için zarar vericidir. Bu örneklem grubunda yer alan gençler için anlamlı bulunan bu ilişkiler, onların yönetici işlevlerinin (özellikle önleyici kontrol ve bilişsel esneklik gibi) erken dönem bilişsel ve sosyal gelişimlerinde kritik bir yapı-taşı rolü oynadığı ifade edilebilir (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). Önleyici kontrol ve bilişsel esneklik gibi yönetici fonksiyon becerileri erken dönem bilişsel ve sosyal gelişim kapasitesinin gelişiminde kritik bir yapı-taşı rolü oynar (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). Belirtildiği gibi, erken dönemlerde yaşanan kronik ve yoğun korkuların stres tepkilerinin gelişimini ve duygusal bellek süreçlerini etkilediği bilinmektedir (Nemeroff, 2004). Araştırma sonuçları incelendiğinde, örneklem grubundaki gençlerin bir önleyici kontrol biçimi olarak destek arama ve problem çözme eğilimi gösterebilecekleri şeklinde bir çıkarımın mevcut litaratür ile de uyumlu olduğu görülmektedir.

Çoklu regresyon analizinde yine düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin alt boyutları işleme alındığında, dikkat dağıtma ve yeniden değerlendirme alt boyutlarının ve ebeveyn kabul red ölçeğinin anne ve baba formunun stresle başa çıkma yöntemlerini yordadığı görülmüştür. Ayrıca, stresle başa çıkma yöntemlerinin ebeveyn kabul red ölçeğinin baba formu ve düşünce kontrol yeteneği ölçeğinin kendini cezalandırma alt boyutu tarafından da yordandığı ve ilişkinin negatif yönde olduğu belirlenmiştir.

Moos'un (1995) modelinin temelinde insanların yaşam kontekstlerini şekillendiren aktif bir yapıya sahip oldukları ve aynı zamanda yaşam (kontekst) faktörlerinin insanların sağlığı ve iyi oluş hallerini etkilediği yatar. Hedef, yaşam stresleri ve baş etme süreçlerini kaynaklar dahilinde anlamaktır. Yaşam kontekstine ilişkin faktörler, sağlıklı bireylerde mücadele gücünü ve adaptasyonu şekillendirirken, depresyon ve alkol kullanımı gibi sorunların başlaması ve devamında, ayrıca düzelmesi ve nüksetmesinde etkindir. Bunun yanı sıra süregelen stres yaşantıları ve sosyal kaynaklar, insanların yaşam olaylarını nasıl değerlendirdiklerini (appraise) ve baş etme stratejilerinin seçilmesini ve

sonuçlarını belirler. Ebeveyn kabul/reddi ile ölçülen çocukluk dönemi kötü davranımı, bahsedilen temel stres yaşantılarından biridir.

İstenmeyen tekrar edici düşüncelerle baş etmek ve yaşanılan sıkıntılardan kurtulmak için kullanılan düşünce kontrol yöntemlerinden olan dikkat dağıtma ve yeniden değerlendirme bir çeşit uyumlu baş etme (adaptive coping) yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Bireyin bu gibi baş etme mekanizmalarını kullanması, kaygı ve yönetici işlev yetersizliği arasındaki olumsuz ilişkiye karşı koruyucu bir tampon olma özelliği taşır (O'Rourke, Halpern and Vaysman, 2018). Literatürde de kendini inandırma, yeniden değerlendirme ve dikkat dağıtma gibi stratejilerin birbirleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Grech ve arkadaşları (2016) pozitif yeniden değerlendirme ve diğer baş etme mekanizmalarının (i.e., gowth coping, adaptive coping, and active coping) kaygı, depresyon veya stres yaratan durumlara karşı aracı rol oynayarak, koruyucu işlev gördüğünü ifade eder.

Wells ve Davies (1994)'e göre, kişi bu tür durumlarda bir başa çıkma yöntemi olarak mevcut durumu yeniden değerlendirebilmeyi kullanarak pozitif çıkarımlar yapma eğilimi gösterecektir. Diğer bir deyişle, bu örneklem grubunda yer alan bireyler, bir düşünce kontrol biçimi olarak dikkat dağıtma ve yeniden değerlendirme stratejileri kullanırlarken belki de bunun bir uzantısı olarak mantıksal analiz, pozitif değerlendirme, destek arama ve problem çözme davranışları göstermektedirler. Sonuç olarak, katılımcıların istenmeyen süregelen düşünceleri ile başa çıkmak ve yaşadıkları stres ile baş etmek için mantıksal analiz, pozitif değerlendirme, destek arama ve problem çözme yöntemlerini benimsedikleri ve bu sonucun da mevcut alanyazın ile tutarlı olduğu ifade edilebilir. Çocukluk dönemi kötü davranımı olsun veya olmasın, sakin kalabilme ve problemi analiz etme gibi pozitif stresle baş etme yöntemlerinin, başkalarından fikir alma ve eylem planı yapabilmenin, psikolojik sağlığın belirleyicilerinden olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan planların işe yaradığına inanmak, çalışarak başarılı olduğuna inanmak ve kişinin yaşamını kendi eylemleriyle belirleyebileceğine inanmak da yine psikolojik sağlık ile ilişkili bulunmuştur (Cheung ve ark., 2018). Ergen katılımcılarla yürütülen çalışmalarda da bağlantılı olarak, kötü davranıma maruz kalan ergenlerin kaçınma ve geri çekilme (görmezden gelme, hiçbir şey yapmama, uyuma vb.) gibi baş etme davranışlarına daha sık başvurdukları görülmüştür (Milojevich, Levine, Cathcart ve Quas, 2018).

Araştırmalara göre, psikolojik zorlukları ifade eden bir terim olarak, strese karşı yüksek fizyolojik reativite, olumsuz fiziksel ve ruhsal sağlık sonuçları ile ilişkilendirilmektedir (McEwen, 2000). Erken yaşam dönemlerinde zorluklar yaşayan bireyler, yönetici fonksiyonlarında da yetersizlik ve eksiklikler gösterirler ki bu normal beklenen gelişimlerinin seyrinin aksine bir durumdur (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). Dürtülerini fark edip kontrol edebilme becerisi önemli bir öz düzenleme yetisi olarak karşımıza çıkar ki içsel ve dışa dönük şiddeti önlemede önemli bir faktördür (Perry, 2004; 2008). Sonuç olarak, bu araştırma örnekleminde yer katılımcıların istenmeyen tekrar edici düşünceleri ve stres yaratan durumlar ile başa çıkmak için mantıksal analizler aracılığı ile yaşadıkları durumu değerlendirme eğilimi içinde oldukları ifade edilebilir.

Şimdiye kadar düzenlenen çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak, üstbilişlerin ve işlevsel olmayan üstbilişsel kontrol yöntemlerinin algılanan ebeveynlik biçimlerinden etkilendiği görülmektedir. Ayrıca, yaşamın erken dönemlerinde ihtiyaçları ve beklentileri karşılanmayan, duyarsız veya tutarsız ebeveynlik davranışları deneyimleyen bireylerin güvensiz bağlanma geliştirdikleri, yakın ilişkilerde sorun yaşadıkları ve aynı zamanda stresle başa çıkmada işlevsel olmayan davranışlar göstermeleri nedeniyle psikopatolojiye yatkınlık gösterebildikleri dikkat çekmektedir (Bowlby, 1973). Ebeveyn reddi deneyimleyen çocukların benlik algıları olumsuz yönde etkilenmekte, ve bu nedenle kabul algılayan çocuklara nazaran duygusal açıdan daha tutarsız davranmakta ve günlük hayatlarında karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkmada zorluk çekmektedirler (Rohner, 1986). Bu bağlamda, ebeveyn reddi nedeniyle benlik saygısı düşük olan bireylerin düşüncelerini kontrol etme yeteneklerine olan inançlarının da düşük olacağı ve bu nedenle de stresle baş etmede zorlanacakları düşünülebilir. Bu nedenle, çocuk yetiştirme tarzları konusunda ebeveynlerin bilgilendirilmesinin ve ebeveynlerin bu konuda daha hassas davranmalarının ilerleyen yıllarda bireylerin stresle başa çıkma becerileri ve düşünce kontrol tutumları açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Kaynakça

Amato, P. R. (1994). Father-Child Relations, Mother-Child Relations, and Offspring Psychological Well-Being in Early Adulthood. Journal of Marriage and the Family, 56 (4), 1031-1042.

Anjel, M. (1993). The Transliteral Equivalence, Reliability and Validity Studies of the Parental Acceptence. Rejection Questionnaire (PARQ) Mother-Form: A tool for Assessing Child Abuse. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Apter, T. (2009), "Domestic Intelligence: Teens and Parents in Conflict", Psychology Today, http://www.psychologytoday.com/blog/domestic-intelligence/200901/teens-andparents-in-conflict, Erişim Tarihi: 19 Ocak 2011.

Aydın, E. (2018). Çocukluk Çağı Travmatik Yaşantılarının Psikolojik Sağlamlık ve Depresyon Belirtileri Üzerine Etkisi (Master's Thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bacıoğlu, S. D., & Özdemir, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2(2), 169-187.

Ballı, A. İ. ve Kılıç, K. C. (2016). Stresle başa çıkma yöntemleri öçleğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(3), 273-286.

Basılgan, F. (2012). Annelerin Kabul Red Düzeyleri ile Çocukların Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Batum Panayırcı, P. (2012). Obsesif Kompulsif Belirtilerin Yordanmasında Algılanan Ebeveynlik Biçimleri, Üstbilişsel İnançlar, Obsesif İnançlar Ve Düşünce Kontrol Yöntemlerinin Rolü: Üstbilişsel Model Çerçevesinde Bir İnceleme.

Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss, vol. II: Separation. Basic Books.

Bowlby, J. (1988). A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. New York: Basic Books.

Center on the Developing Child at Harvard University (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.

Cheung, K., Taillieu, T., Turner, S., Fortier, J., Sareen, J., MacMillan, H. L.,…Afifi, T. O. (2018). Individual-level factors related to better mental health outcomes following child maltreatment among adolescents. *Child Abuse & Neglect, 79*, 192-202.

Diamond, A., Casey, B. J. & Munakata, Y. (2011). Developmental cognitive neuroscience. New York: Oxford University Press.

Erkman, F., Anjel, M. (1993). Comparison of Children's and Their Mothers' Perception of Parental Acceptance Rejection. First Balkan Caucasian and Middle East Conference on Child Abuse and Neglect konferansında sunulan bildiri, Ankara, Türkiye.

Fisher, P., & Wells, A. (2009). Metacognitive Therapy: Distinctive Features. Routledge.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive–Developmental Inquiry. American Psychologist, 34(10), 906.

Freeston, M. H., & Ladouceur, R. (1997). What Do Patients Do with Their Obsessive Thoughts? Behaviour Research and Therapy, 35(4), 335-348.

Grech, L. B., Kiropoulos, L. A., Kirby, K. M., Butler, E., Paine, M., & Hester, R. (2016). Coping mediates and moderates the relationship between executive functions and psychological adjustment in multiple sclerosis. Neuropsychology, 30(3), 361-376.

Gross M.U. M. (2002). Musings: Gifted Children and The Gift of Friendship. Open Space Communications, Understanding Our Gifted, 14(3), 27–29.

Holeva, V., Tarrier, N., & Wells, A. (2001). Prevalence and Predictors of Acute Stress Disorder and PTSD Following Road Traffic Accidents: Thought Control Strategies and Social Support. Behavior Therapy, 32(1), 65-83.

Karataş, Z. (2017). Bağlanma Kuramı Açısından Kurum Bakımının Çocuklar Üzerindeki Etkileri. Journal of International Social Research, 10(54).

Kavak, G. Y., & Yalçın, İ. T. D. (2013). Üniversite Öğrencilerinde Ebeveyn Kabulü İle Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Doctoral Dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı).

Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. Journal of Marriage and Family, 64(1), 54-64.

Ladouceur R1, Dugas MJ, Freeston MH, Léger E, Gagnon F, Thibodeau N. (2000). Efficacy of a cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder: evaluation in a controlled clinical trial. Journal of Consultation Clinical Psychology. 68(6), 957-64.

Ladouceur, R., Freeston, M. H., Rhéaume, J., Dugas, M. J., Gagnon, F., Thibodeau, N., & Fournier, S. (2000). Strategies Used With İntrusive Thoughts: A Comparison of OCD Patients With Anxious And Community Controls. Journal of Abnormal Psychology, 109(2), 179.

Lamb, M. E. (2000). The History of Research on Father Involvement: An Overview. Marriage and Family Review, 29, 23 – 42.

Lazarus, R.S. (1976). Patterns of Adjusment. New Jersey: McGraw-Hill Book Company.

Luciano, J. V., Algarabel, S., Tomas, J. M., & Martinez, J. L. (2005). Development and validation of the Thought Control Ability Questionnaire. Personality and Individual Differences, 38, 997–1008.

Marsella, A.J., & Jash-Scheuer, A. (1988). Coping, Culture, And Healthy Human Development: A Research and Conceptual Overview. In P.R. Dasen, S.W. Berry, N.Sartorius (Ed). Health and Cross Cultural Psychology Toward Applications. London: Sage Publication.

McEwen, B. S. (2000). The neurobiology of stress: From serendipity to clinical relevance. Brain Research, 886, 172–189.

Meesters, C., & Muris, P. (2004). Perceived Parental Rearing Behaviours and Coping in Young Adolescents. Personality and Individual Differences, 37(3), 513-522.

Milojevich, H. M., Levine, L. J., Cathcart, E. J., & Quas, J. A. (2018). The Role of Maltreatment in The Development of Coping Strategies. Journal of Applied Developmental Psychology, 54, 23-32.

Moore, E. L. ve Abramowitz, J. S. (2007). The Cognitive Mediation Of Thought-Control Strategies. Behaviour Research and Therapy, 45, 1949-1955

Moos, R.H. (1993). Coping Responses Inventory: CRI Adult Form. Professional Manual. Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc.

Moss, P. A. (1995). Themes and Variations in Validity Theory. Educational Measurement: Issues and Practice, 14(2), 5-13.

Moos, R. (2004). Coping Responses Inventory: An update on research application and validity manual supplement. Psychological Assessment Resources, Inc. printed in the U.S.A.

Moos, R. H., & Billings, A. G. (1982). Conceptualizing And Measuring Coping Resources And Processes. Handbook of Stress: Theoretical And Clinical Aspects.

Mutluoğlu, S. ve Bulut Serin, N. (2010). İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi (Kuzey Kıbrıs örneklemi). International Conference on New Trends in Education and Their Implications (İCONTE), 858-864

National Scientific Council on the Developing Child (2005/2014). Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper No. 3. Updated Edition. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.

Nemeroff, C. B. (2004). Neurobiological consequences of childhood trauma. Journal of Clinical Psychiatry, 65(1), 18-28.

Oktay, A. ve Yurtsever, M. (2011), Ebeveyn Otoritesinin Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi, I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

O'Rourke, E. J., Halpern, L. F., & Vaysman, R. (2018). Examining the Relations Among Emerging Adult Coping, Executive Function, and Anxiety. Emerging Adulthood, 2167696818797531.

Öztürk, E. (2016). Psikotarih Açısından Çocuk Yetiştirme Tarzları ve Çocuk İstismarı. Türkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine-Special Topics, 2(3).

Perry, B. D. (2008). Child maltreatment: A neurodevelopmental perspective on the role of trauma and neglect in psychpathology. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.), Child and adolescent psychopathology (pp. 93-128). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Perry, D. B. (2004). Maltreated children: Experience, Brain Development, and the Next Generation. New York: W.W. Norton.

Peterson, R. D., Klein, J., Donnelly, R., & Renk, K. (2009). Predicting Psychological Symptoms: The Role of Perceived Thought Control Ability. Cognitive Behaviour Therapy, 38(1), 16-28.

Purdon, C. ve Clark, D. A. (1999). Metacognition and obsessions. Clinical Psychology and Psychotherapy, 6, 102-110.

Reynolds, M., & Wells, A. (1999). The Thought Control Questionnaire– Psychometric Properties in a Clinical Sample and Relationship with PTSD and Depression. Psychological Medicine, 29, 1089 –1099.

Rohner, R.P. (1975). They Love Me, They Love Me Not: A Worldwide Study of the Effects of Parental Acceptance and Rejection. New Haven, CT: HRAF Press.Rohner,

Rohner, R.P. (1986). The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance Rejection Theory. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. Cross-Cultural Research, 36(1), 16-47.

Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. Review of general Psychology, 5(4), 382-405.

Rohner RP, Khaleque A, Cournoyer DE (2005). Parental Acceptance-Rejection: Theory, Methods, Cross Cultural Evidence, and Implications. Ethos. 33:299–334.

Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2007). Parental acceptance-rejection theory, methods, and implications. Handbook for the study of parental acceptance and rejection.

Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to parental acceptance-rejection theory. Retrieved February, 28, 2014.

Roussis, P., & Wells, A. (2008). Psychological Factors Predicting Stress Symptoms: Metacognition, Thought Control, and Varieties of Worry. Anxiety, Stress, & Coping, 21(3), 213-225.

Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (pp. 226-299). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. https://doi.org/10.1002/9780470147658

Sabbagh, M. A., Xu, F., Carlson, S. M., Moses, L. J., & Lee, K. (2006). Executive functioning and theory of mind in preschool children from Beijing, China: Comparisons with U.S. preschoolers. Psychological Science, 17, 74-81.

Sarıçam, H. ve Çelik, İ. (2017). Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [The Turkish adaptation of Thought Control Ability Questionnaire: Validity and reliability study]. 2. Eurasian Congress of Positive Psychology, at İstanbul, Türkiye, Volume: 2 Doi:10.13140/RG.2.2.28296.32004

Veneziano, R. A., & Rohner, R. P. (1998). Perceived Paternal Acceptance, Paternal Involvement, and Youths' Psychological Adjustment İin a Rural, Biracial Southern Community. Journal of Marriage and The Family, 335-343.

Wegner, D.M., 1994. Ironic Processes of Mental Control. Psychol. Rev. 101, 34–52.

Wegner, D. M. ve Zanakos, S. (1994). Chronic Thought Suppression. Journal of Personality, 62, 615-640

Wells, A. (1997). Cognitive therapy of anxiety disorders: a practice manual and conceptual guide. Chichester, UK: Wiley

Wells, A. (2000). Emotional disorders and metacognition: innovative cognitive therapy. Chichester, UK: Wiley.

Wells, A. (2009). Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression. New York: Guilford Press.

Wells, A. ve Davies, M. (1994). The Thought Control Questionnaire: A Measure of İndividual Differences in The Control of Unwanted Thoughts. Behaviour Research and Therapy, 32, 871-878.

Wells, A. ve Matthews, G. (1994). Attention and Emotion: A Clinical Perspective. Hove, UK: Erlbaum.

Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. (2003). Perceived Parenting Styles, Depersonalisation, Anxiety and Coping Behaviour in Adolescents. Personality and Individual Differences, 34(3), 521-532.

Yavuz, S. ve Özmete, E. (2012). Türkiye'de Genç Bireyler ve Ebeveynleri Arasında Yaşanan Sorunların "Aile Yapısı Araştırması" Sonuçlarına Göre Değerlendirilmesi. Sosyal Politika Çalışmaları, 7(29), 9-27.

Yorulmaz, O., & Gençöz, T. (2008). OKB Semptomlarında Yorumlama ve Kontrol Süreçlerini Değerlendiren İstem Dışı Düşünceleri Yorumlama Envanteri, Obsessif İnanışlar Anketi ve Düşünceleri Kontrol Anketi'nin Psikometrik Özellikleri. Türk Psikoloji Yazıları, 11, 1-13.

Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Esnekliğin Belirleyicisi Olarak Farkındalık

(Mindfullness As a Determinant of Psychological Flexibility in University Students)

Hilal ÇELİK[a1],

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. İstanbul

Özet

Günümüz dünyası mücadelelerin ve çelişkilerin çok yoğun yaşandığı, yaşam koşullarının hızlı ve sürekli değişim gösterdiği bir zemin üzerinde şekillenmektedir. Değişen yaşam koşullarına hızlı ve uygun bir şekilde uyum sağlama becerisi psikolojik iyi-oluşu etkileyen temel olgulardan biri olarak göze çarpar. Dinamik olarak psikolojik iyi oluş ve yaşam refahının kalitesi ise özellikle günümüz dünyasında iki anahtar kavramla; *psikolojik esneklik ve farkındalık* ile ilişkilendirilerek açıklanır. Son dönem araştırmaları psikolojik esnekliğin dikkatin istemli bir biçimde ve yargılamadan içinde yaşanılan an'a yoğunlaştırılması ve an içinde gerçekleşenlerin ayırdında olabilme becerisi olarak tanımlanan farkındalıkla ilişkili olabileceğini işaret etmektedir. Bu çalışmada farkındalığın psikolojik esneklik becerisi üzerinde belirleyici bir etkisinin olup olmadığı incelenmesi hedeflenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın örneklem gurubunu Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan lisans ve pedagojik formasyon öğrencileri oluşturmuştur (18-35 yaş aralığı; 223 erkek ve 354 kadın). Çalışmada veri toplama aracı olarak "Psikolojik Esneklik Anketi" ve "Philadelphia Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS-22 paket programından yararlanılmıştır. Eşzamanlı çoklu regresyon analiz sonuçları farkındalık boyutlarının *(ayrımsama ve kabul)* psikolojik esneklik becerileri üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

A**nahtar Kelimeler:** Esneklik, Psikolojik Esneklik, Farkındalık, Ayrımsama, Kabul.

Abstract

Today's world is shaped on a ground where conflicts and contradictions are very intense and living conditions are changing rapidly and continuously. The ability to adapt quickly and appropriately to these situations stands out as one of the basic phenomena affecting psychological well-being. Especially in today's world, qualities of psychological well-being and life satisfaction are closely related to two main concepts: psychological flexibility and mindfulness.. Recent research suggests that psychological flexibility may be related to mindfulness that is conceptualized as the tendency to be highly aware of one's internal and external experiences in the context of an accepting, nonjudgmental stance toward those experiences. In this study, it is aimed to examine the predictive role of mindfulness on psychological flexibility skills. The sample of this study, which uses a relational screening model, consists of undergraduate and pedagogical formation students studying at various departments of Marmara University (age range 18-35; 354 females, 223 males). "The Philadelphia Mindfulness Scale" and "The Psychological Flexibility Questionnaire" were used as measuring tools. To analyze gathered data the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS–22) was utilized. The simultaneous multiple regression analysis showed that main components of mindfulness (awareness and acceptance) have a predictive role in psychological flexibility skills.

Keywords: Flexibility, Psychological Flexibility, Mindfulness, Awareness and Acceptance

[1] Dr. Hilal Çelik. Marmara Üniversitesi, hilalcelik@marmara.edu.tr, celikhilal@gmail.com

Giriş

Öğrencilerin psiko-sosyal gelişimleri için yeni ve farklı öğrenme fırsatları sunan üniversite yaşamı birçok genç için önemli değişimleri beraberinde getiren bir deneyimidir. (Friedlander, Reid, Shupak, ve Cribbie, 2007; Tao, Dong, Pratt, Hunsberger, ve Pancer, 2000). Genellikle aile iletişiminin ve desteğinin azalmasını ve alışılagelmiş sosyal yaşantının değişimiyle karakterize olan bu deneyim (Friedlander ve ark., 2007; Gall, Evans, ve Bellerose, 2000) çeşitli mücadelelerin ve akut stresin de kaynağı olabilir. Çünkü üniversite deneyimi genellikle bireylerin bir dizi akademik, kişilerarası, ekonomik ve kültürel zorlukla karşılaştığı bir alanıdır (Beiter ve ark., 2015; Dwyer ve Cummings, 2001; Vaez ve Laflamme, 2008). Kimi zaman öğrencilerin sahip oldukları içsel ve dışsal kaynaklar bu zorluklarla ektin bir şekilde başa çıkmalarında yetersiz kalmakta ve sonuçta akademik performansın düşüşüne, fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarının artışına neden olabilmektedir (Hunt ve Eisenberg, 2010; Lee, Olson, Locke, Michelson, ve Odes, 2009). Son dönem araştırmaları üniversite öğrencilerinde psikolojik sorunların hem görülme sıklığında, hem de ciddiyetinde önemli artışların olduğunu rapor etmektedir (Benton, Robertson, Tseng, Newton ve Benson, 2003; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley, ve Audin, 2006; Stallman, 2010).

Üniversite bünyesinde öğrencilere profesyonel psikolojik destek hizmeti sunan psikolojik danışma servisleri (ör: MARPAM, BÜPEM) öğrencilerin karşılaştığı stres kaynaklarıyla etkin bir şekilde başa çıkmada önemli bir rol oynar. Ancak çeşitli değişkenler örneğin psikolojik danışma servislerindeki profesyonel sayısının yetersizliği, danışma sürecine dair bilgi eksikliği, damgalanma kaygısı, yetersizlik algısı, mahremiyet sorunları, psikolojik danışmanın potansiyel etkililiğe ilişkin önyargılar (Hunt ve Eisenberg, 2010; McKinney, 2009; Zivin, Eisenberg, Gollust ve Golberstein, 2019) öğrencilerin bu hizmetten yararlanmalarının önünde engel olabilir. Bununla birlikte üniversitelerin maliyet ve erişilebilirlik açısından kalabalık öğrenci popülasyonunun geniş kapsamlı gereksinimlerini karşılayacak hem önleyici, hem de iyileştirici nitelikte psikolojik danışma hizmeti sunmada zorlanmaları bu süreci daha da olumsuz etkilemektedir. Bu ve buna benzeri nedenler üniversite öğrencilerinin son yıllarda "kendi kendine yardım" ve/veya "online danışma" hizmetleri arayışına yönelme süreçlerini hızlandırmıştır (Grist & Cavanagh, 2013; Richards & Richardson, 2012; Spek ve ark., 2007).

Farkındalık temelli yaklaşımlar son yıllarda kendi kendine yardım ve online danışma hizmetlerinde en çok kullanılan yaklaşımlardan bir olarak göze çarpar (Räsänen, Lappalainen, Muotka, Tolvanen ve Lappalainen 2016). Regehr, Glancy ve Pitts (2013) meta-analiz çalışmalarında bilişsel, davranışsal ve farkındalık temelli psikolojik danışma müdahalelerin üniversite öğrencilerinde gözlenen kaygı ve/veya depresyon temelli psikolojik sorunların sağaltımında etkili bir yaklaşım olduğunu rapor etmektedir. Farkındalık ve bilişsel-davranışçı terapi modellerinin çatısı altında yer alan önemli yaklaşımlardan biri "Kabul ve Kararlılık Terapisi"dir (Twohig, 2012). Bu yaklaşım en temelde farkındalık, kabul ve değerlere dayalı süreçleri vurgulayarak psikolojik esnekliği arttırmaya odaklanır

Psikolojik esneklik özellikle günümüzde hızlı ve ani değişen yaşam koşullarına uyum sağlamada önemli bir rol oynayan, duygusal, bilişsel ve davranışsal yönleri olan karmaşık bir yapıdır (Ben-Itzhak, Bluvstein ve Maor, 2014; Kashdan ve Rottenberg, 2010) ve açık olma, mevcut an içinde kalabilme, ana odaklanma, değişen iç ve dış koşullara göre davranışlarda gereken değişikliği yapabilme veya uygun davranışı sürdürebilme yeteneği olarak tanımlanır (Williams, 2010). Esneklik bir anlamda gereksiz savunma olmaksızın mevcut anda ortaya çıkan düşünce ve duyguların farkına vararak ve ortaya çıkmakta olan durumun nelere bağlı olarak geliştiğine dikkat ederek temel ihtiyaç ve hedeflere ulaşmak için davranışlarını sürdürme veya değiştirme becerisi olarak kabul eddilir (Hayes, Follette ve Linehan, 2004). Daha geniş kapsamlı bir tanımda ise Kashdan ve Rottenberg (2010) psikolojik esnekliği, çeşitli durumsal taleplerin farkına varma ve onlara uyum sağlama; düşünce yapısını veya davranışsal repertuarları kişisel veya sosyal işleyişe zarar verdiğinde değiştirme; önemli yaşam alanları arasındaki dengeyi sağlama; derinlemesine bağlı olunan değerlerle uyumlu olan davranışların farkına varma, açıklık ve bu değerlere bağlı kalabilme yeteneği olarak tanımlar.

Kişisel olduğu kadar kişilerarası bir kavram olan psikolojik esneklik gerçek dünyadaki çeşitli koşulları deneyimleme ve "iç seslerin" çeşitliliğine uyum sağlama isteğini ifade etmenin de bir yoludur. Bir bireyin uyum sağlama potansiyeli, duygu düzenleme tekniklerinin kullanımıyla, yani değişen koşullar

karşısında mevcut duygusunu arttırması, sürdürmesi veya azaltmasıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir (Ben-Itzhak, ve ark., 2014). Psikolojik esneklik, negatif duyguya karşı pozitif duyguyu savunan teoriler veya evrensel açıklamalar yerine belirli bir duygu veya başa çıkma tarzının işlevselliğinin bağlamsal değerlendirilmesine odaklanır. Psikolojik esneklik temel teorisine göre tek bir deneyim, duygu veya başa çıkma tarzı tek başına optimal değildir; duygunun, deneyimin veya başa çıkmanın faydası ancak kendi özel bağlamı içinde değerlendirildiğinde ve kişinin sahip olduğu diğer deneyimler, duygular ve başa çıkma tarzlarıyla ilişkilendirildiğinde anlaşılır (Kashdan ve Rottenberg, 2010).

Psikolojik esneklik özünde bireyin kendi değerlerine dayalı olarak deneyimlere karşı açık olabilme ve tam bir farkındalıkla mevcut an içinde kalabilme yeteneğidir (Harris, 2009; Kashdan ve Rottenberg, 2010). Bu yönüyle kendi kendine yardım stratejilerinde sıklıkla kullanılan önemli yaklaşımlardan biri olan farkındalıkla teorik açıdan yakından ilişkilidir. Farkındalık, dikkatin anlık deneyimlere odaklanmasını ve o anda ortaya çıkan içsel deneyimlerin gözlemlenmesini kapsayan bir zihin-beden pratiğidir (Kabat-Zinn, 2003). Farkındalığın ne olduğuna dair farklı tanımlar yapılmasına karşın tüm tanımlarda iki ortak noktaya vurgu yapılır: *(i) mevcut deneyimine karşı sürekli/sürdürülebilir dikkat=ayrımsama, (ii) açık olma, merak ve kabul hali=kabul.* (Bishop ve ark., 2004). Ayrımsama geçmiş, ve gelecekteki olaylarla meşgul olmak yerine mevcut an içinde deneyime odaklanarak, deneyimi kesintisiz bir şekilde izlemeyi, temelde dikkati tek bir uyarana sabitlemeyi ve yönlendirmeyi kapsar. Kabulse, her hangi bir inanç veyahut inançsızlık durumu olmadan, mevcut anın gerçekliğinde kalmayı başararak, bireyin olayları herhangi bir savunma olmaksızın olduğu halleriyle deneyimlemesidir. Kabul durumunda birey, içsel olayları yargılanmayı ve detaylandırmayı bırakarak deneyimi değiştirme ve deneyimden kaçma girişiminde bulunmaz (Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra & Farrow, 2008). Olumsuz veyahut olası olumsuz deneyimlere karşı merak ve anlayışın eşlik etiği kabul ve ayrımsama süreçleri bu bakımdan psikolojik esnekliğinde temel öncüllerinden biridir (Kashdan ve Rottenberg, 2010).

Psikolojik esnekliği güçlendirmeyi de hedef olan farkındalık yaklaşımları temelde bireylerin dikkatlerini istemli bir şekilde ve herhangi bir yargılama olmadan mevcut "an"a yoğunlaştırılmalarını ve an içinde gerçekleşmekte olanın ayırdına varılabilme becerilerini güçlendirmeyi hedefler (Brown ve Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003, 2009). Psikolojik esnekliği güçlü olan birey, karşılaştığı durum karşısında neye ihtiyaç duyduğunun farkında olur, baskın, genel-geçer ve otomatik stratejiler kullanmak yerine karşı karşıya kaldığı deneyime uygun stratejiler düzenleme ve önceliklendirme becerisi sergiler. Psikolojik esneklik gösterebilen bireyler stres karşısında sosyal açıdan uygun olan duygusal tepkiler verebilir ve öngörülmeyen zorlu durumlar karşında sakin kalarak bu durumlarla daha kolay başa çıkabilirler (Kashdan ve Rottenberg, 2010; Smeekens, Risksen-Wlreven ve Bakel, 2007).

Araştırma bulguları psikolojik esneklik ve farkındalık temelli terapi müdahalelerinin, insanların kendi değerleri doğrultusunda daha esnek ve anlamlı bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olduğunu ve aynı zamanda farklı psikolojik veya fiziksel sağlık sorunlarıyla daha güçlü ve etkin bir şekilde baş edebildiklerini ortaya koymuştur (Powers, Zum Vörde Sive Vörding, & Emmelkamp, 2009). Bu bakımdan özellikle İstanbul gibi bir metropolde yaşamlarını devam ettiren öğrenciler için üniversite yaşamının beraberinde getirdiği hızlı ve ani değişen yaşam koşullarına uyum sağlamada psikolojik esneklik becerisi oldukça önem kazanır. Çünkü üniversiteye gelinceye kadar ailesiyle yoğun duygusal ve ekonomik bağ kuran Türkiyede'ki gençler (Fişek, 2018; Kağıtçıbaşı, 2010; Sunar ve Fişek, 2005) için üniversite yaşamı, aileden uzakta veya bağımsız yaşama, ergenlikten genç yetişkinliğe geçiş sürecinin temel gelişim görevlerini gerçekleştirme, sosyal çevrenin değişimine uyum sağlama, yeni sosyal destek kaynakları edinme, sosyal ve duygusal adaptasyon sağlama, artan akademik ve ekonomik beklentileri karşılama gibi zorlayıcı talepleri de beraberinde getirir (Dwyer ve Cummings, 2001). Tüm bu zorlayıcı talepleri aynı zamanda öğrencilerin başa çıkmaları gereken stres kaynaklarıdır. Bu açıdan farkındalık odaklı psikolojik esneklik becerilerine sahip olma öğrencilerin hem ruh sağlıklarını korumaya hem de iyileştirmelerine önemli katkı sağlayabilir niteliktedir. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri ve farkındalık becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik becerileri, farkındalık becerileri tarafından açıklanmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli ve çalışma grubu

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini Marmara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 18-35 (x = 4.53, ss =4.63) yaş aralığındaki lisans öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmaya 223 erkek (%39) ve 354 kadın (%61) olmak üzere toplam 577 gönüllü öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 46'sı düşük düzey, 490'ı orta düzey ve 41'i yüksek düzey sosyo ekonomik statüye sahip ailelerden gelen bireyler oluğu belirlenmiştir. Anne-baba eğitim düzeyine göre katılımcıların dağılımları incelendiğinde ise katılımcıların annelerinin %53.7'nin (n=310) ilkokul, %15.8'nin (n=91; n=91) orta okul ve lise, %9'unun (n=52) okur-yazar olmadığı ve %5.7'sinin (n=33) ise üniversite mezunu olduğu; babaların %38.5'nin (n=222) ilkokul, %24.6'sının (n=142) lise, %20.8'inin (n=210) ortaokul, %14.9'unun üniversite mezunu olduğu ve %1.7'sinin ise okur-yazar olmadığı belirlenmiştir.

Veri toplama araçları

Çalışmada Psikolojik Esneklik Anketi (PEA) ve Philadelphia Farkındalık Ölçeği (PFÖ)' den yararlanılmıştır. Bu araçlara ek olarak katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır.

Psikolojik Esneklik Anketi (PEA): Ben-Itzhak ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen PEA, 20 maddeden oluşan altılı Likert tipi bir ölçme aracıdır. Anket psikolojik esnekliği *(i) değişimi olumlu algılama, (ii) esnek benlik tanımı, (iii) açık ve yenilikçi benlik tanımı, (vi) gerçekliği dinamik ve değişken olarak algılama* ve *(v) gerçekliği çok yönlü algılama* olmak üzere beş boyutta değerlendirmektedir (Ben-Itzhak vd., 2014). Yapılan analizler neticesinde PEA'nın iç tutarlılık değerinin α=.918 olduğu belirlenmiştir. PEA'nın uyum geçerliği için yapılan analizler sonucunda PEA ve öz-yeterlik arasında (r = .461), PEA ve açıklık arasında (r = .355) anlamlı ilişkinin olduğunu buna karşın dogmatizm ve psikolojik esneklik arasında (r = .461) anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (Ben-Itzhak ve ark., 2014).

Türk kültürüne Uğur (2015) tarafından uyarlanan PEA'nın Türkçe ve İngiliz formları arasındaki dilsel eşdeğerlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Yapılan DFA analizi neticesinde PEA'nın beş faktörlü yapısı Türk kültürü için doğrulanmıştır (χ^2/df = 2.28, RMSEA = .057, GFI = .96, AGFI = .95, CFI = .90, IFI = .90, NNFI = .88). PEA için yapılan güvenirlik analizleri sonuçları ise anketin iç tutarlığının α=.89 olduğunu ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin ise .34 ve .66. arasında değiştiği göstermiştir (Uğur, 2015).

Philadelphia Farkındalık Ölçeği (PFÖ): Cardaciotto ve çalışma arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen PFÖ 20 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Farkındalığı 2 alt boyutta (*ayrımsama* ve *kabul)* inceleyen bu ölçekten toplam puan elde edilmemektedir. PFÖ'nün herhangi bir psikolojik tanı almayan örneklem gurubu üzerindeki geçerlik çalışmaları ölçeğin iki faktörlü yapısının (χ^2/df = 1.6, CFI=.91, RMSEA=.05) doğrulandığı ve her iki alt ölçeğin tüm madde yüklerinin p<.000 düzeyinde anlamlı olduğu göstermiştir. PFÖ için yapılan güvenirlik analizleri ise ayrımsama alt ölçeğinin iç tutarlılık değerinin α=75; düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerinin .34 ve .51; maddeler arası korelasyon değerlerinin ise .13 ve .36 değiştiğini; benzer şekilde kabul alt ölçeğinin iç tutarlılık değerinin α=.82, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerinin .13 ve .36 ve maddeler arası korelasyon değerlerinin ise .17 ve .53 arasında değiştiğini göstermiştir (Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra & Farrow, 2008)

Türk kültürüne Çelik ve Onat (2018) tarafından uyarlanan PFÖ'nün iki faktörlü yapısı (herhangi bir psikolojik tanı almayan örneklem grubu üzerinde) doğrulanmıştır: (χ^2/df =2.44, CFI= .93, TLI=.92, RMSEA=.04, SRMR= .04). Yapılan güvenilirlik analiz sonuçları ayrımsama alt ölçeğinin iç tutarlılığının iyi (α = .80), kabul alt ölçeğinin uygun (α = .78) olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada ayrımsama alt-ölçeğinin madde-toplam korelasyonlarının .32 ile .60 arasında, madde ayırt ediliciliğinin 29.89 ile 69.90 arasında değer aldığı ve test-tekrar-test korelasyonunun .74 olduğu tespit edilmiştir. Kabul alt ölçeğinin madde- toplam korelasyonlarının .39 ile .63, madde ayırt ediliciliğinin 36.62 ile 58.39 arasında değer aldığı, test- tekrar test korelasyonunun .80 olduğu belirlenmiştir.

PFÖ'nün uyum geçerliliği için yapılan korelasyon analizi sonuçları ise anlamlı pozitif ilişkiler ortaya koymuştur.

Uygulama

Araştırmaya ait uygulamalar araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra, önceden belirlenen tarih ve saat dilimi arasında tüm katılımcıların gönüllü katılımı esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmanın amacı ve uygulayıcıların vereceği cevaplardaki samimiyetin önemi hakkında katılımcılara bilgiler verilmiştir. Herhangi bir süre kısıtlamasının olmadığı uygulama ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

Veri analizi

Bu çalışmanın temel amacı iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada yordayan ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak ve regresyon modeli oluşturmak için Pearsons korelasyon analizi uygulanmıştır. Ardından bağımsız değişkenlerin yordayıcı etkisini sınamak için Eşzamanlı çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi yapılmadan önce regresyon analizi gerçekleştirmenin temel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı sınanmıştır. Sonuçta yordayan ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu ve normal dağılım sergilediği belirlenmiştir. Ayrıca yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığına bakılmış ve tolerans değerinin .20'den büyük olduğu ve yordayıcı değişkenlerin varyans faktörleri arasında (variance inflation factor of the predictor) yüksek bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda yordayan ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları ve değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenler İçin Aritmetik Ortalama($\bar{x}$), Standart Sapma (ss) ve Korelâsyon Katsayısı (r) Değerleri (N=577)

Değişkenler	x	ss	1	2	3	4	5	6	7
1	39,35	5,42	1	,35***	,31***	,44***	,39***	,40***	,38***
2	24,62	6,02		1	,12***	,15***	,17**	,17***	,15***
3	21,32	2,78			1	,51***	,41***	,31***	,38***
4	23,31	3,79				1	,58***	,47***	,48***
5	14,63	2,25					1	,51***	,54***
6	18,36	2,80						1	,50***
7	14,84	2,17							1

Not. 1=Ayrımsama, 2= Kabul, 3= Değişimi olumlu algılama, 4= Esnek benlik tanımı, 5= Açık ve yenilikçi benlik tanımı, 6= Gerçekliği dinamik ve değişken olarak algılama, 7= Gerçekliği çok yönlü algılama
*$p < .05$, **$p < .001$, *** = $p < .000$

Tablo 1 ayrımsama ve kabul boyutu ile psikolojik esneklik alt boyutları *(değişimi olumlu algılama, esnek benlik tanımı, açık ve yenilikçi benlik tanımı, gerçekliği dinamik ve değişken olarak algılama, gerçekliği çok yönlü algılama)* arasında istatistiksel açıdan doğrusal ve anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Değişimi Olumlu Algılama Puanlarının Ayrımsama ve Kabul Değişkenlerine Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	$Sh._B$	β
Sabit	15,27	1,13	
Ayrımsama	,16	,02	,31***
Kabul	-,01	,02	,01

Not: *R^2 = .09; F(2; 574) = 30.99; p < .000*

Üniversite öğrencilerinin değişimi olumlu algılama puanları için yapılan regresyon analizi sonucu ayrımsama ve kabul değişkenlerinin birlikte katılımcıların değişimi olumlu algılama puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı şekilde [F(2; 574) = 30.99; p<.000] yordadığını ve değişimi olumlu algılama puanlarının toplam varyansının %9'unu açıkladığını göstermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin β ve t-Testi sonuçları yalnızca ayrımsama değişkeninin (β= .31; p<.000) anlamlı bir yordayıcılığının olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Esnek Benlik Tanımı Puanlarının Ayrımsama ve Kabul Değişkenlerine Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	$Sh._B$	β
Sabit	11,15	1,45	
Ayrımsama	,31	,03	,44***
Kabul	,00	,03	,01

Not: *R^2 = .19; F(2; 574) = 67.99; p < .000*

Üniversite öğrencilerinin esnek benlik tanımı puanları için yapılan regresyon analizi sonucu ayrımsama ve kabul değişkenlerinin birlikte katılımcıların esnek benlik tanımı puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [F(2; 574) = 67.99; p<.000] yordadığını ve esnek benlik tanımı puanlarının toplam varyansının %19'unu açıkladığı ortaya koymaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin β ve t-Testi sonuçları ise yalnızca ayrımsama değişkeninin (β= .44; p<.000) anlamlı bir yordayıcılığının olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Açık ve Yenilikçi Benlik Tanımı Puanlarının Ayrımsama ve Kabul Değişkenlerine Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	$Sh._B$	β
Sabit	8,68	,88	
Ayrımsama	,16	,02	,38***
Kabul	,01	,01	,03

Not: *R^2 = .16; F(2; 574) = 53.06; p < .000*

Üniversite öğrencilerinin açık ve yenilikçi benlik tanımı puanları için yapılan regresyon analizi sonucu ayrımsama ve kabul değişkenlerinin birlikte katılımcıların açık ve yenilikçi benlik tanımı puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [F(2; 574) = 53.06; p<.000] yordadığını ve açık ve yenilikçi benlik tanımı puanlarının toplam varyansının %16'sını açıkladığı ortaya koymaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin β ve t-Testi sonuçları ise yalnızca ayrımsama değişkeninin (β= .38; p<.000) anlamlı bir yordayıcılığının olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Gerçekliği Dinamik ve Değişken Olarak Algılama Puanlarının Ayrımsama ve Kabul Değişkenlerine Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	$Sh._B$	β
Sabit	10,76	1,09	
Ayrımsama	,20	,02	,39***
Kabul	,01	,02	,03

Not: *R^2 = .16; F(2; 574) = 55.57; p < .000*

Katılımcıların gerçekliği dinamik ve değişken olarak algılama puanları için yapılan regresyon analizi sonucu ayrımsama ve kabul değişkenlerinin birlikte katılımcıların gerçekliği dinamik ve değişken olarak algılama puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [F(2; 574)= 55.57; p<.000] yordadığını ve gerçekliği dinamik ve değişken olarak algılama puanlarının toplam varyansının %16'sını açıkladığı ortaya koymaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin β ve t-Testi sonuçları ise yalnızca ayrımsama değişkeninin (β= .39; p<.000) anlamlı bir yordayıcılığının olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Gerçekliği Çok Yönlü Algılama Puanlarının Ayrımsama ve Kabul Değişkenlerine Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	$Sh._B$	β
Sabit	9,16	,85	
Ayrımsama	,15	,02	,37***
Kabul	,01	,02	,02

Note: *R^2 = .15; F(2; 574) = 49.22; p < .000*

Katılımcıların gerçekliği çok yönlü olarak algılama puanları için yapılan regresyon analizi sonucu (Tablo 6) ayrımsama ve kabul değişkenlerinin birlikte katılımcıların gerçekliği çok yönlü algılama puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [F(2; 574) = 49.22; p<.000] yordadığını ve gerçekliği çok yönlü algılama puanlarının toplam varyansının %15'ini açıkladığı ortaya koymaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin β ve t-Testi sonuçları ise yalnızca ayrımsama değişkeninin (β= .37; p<.000) anlamlı bir yordayıcılığının olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik becerilerinin farkındalığın alt boyutları olan ayrımsama ve kabul değişkenlerine göre açıklanıp açıklanmadığını belirlemek üzere yapılan bu çalışma ayrımsama ve kabul özelliklerinin birlikte üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik becerilerini anlamlı düzeyde açıkladığını açıkça ortaya koymuştur.

Yapılan ilişki analizleri katılımcıların ayrımsama ve kabul düzeyleri arttıkça değişimi olumlu algılama, esnek benlik tanımı, açık ve yenilikçi benlik tanımı, gerçekliği dinamik ve değişken olarak algılama, gerçekliği çok yönlü algılama düzeylerinin de arttığını ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları ayrımsama ve kabul boyutlarının birlikte üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

Elde edilen bu sonuçlar alanda yapılan diğer çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özellikle son dönem araştırma bulguları, psikolojik esneklik ve farkındalık ölçütleri arasında önemli bir ilişki olduğuna işaret etmektedir (Baer, Smith ve Allen, 2004; Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney, 2006; Hayes ve diğerleri, 2004). Çalışmalar ayrıca bireylerin farkındalık kapasitelerinin artmasının psikolojik sağlık ve iyi oluş üzerinde önemli etkilerinin olduğunun rapor etmektedir (Baer, 2003; Hofmann, Sawyer, Witt, & Oh, 2010; Murphy, Mermelstein, Edwards, & Gidycz, 2012),

Bu çalışmadan elde edilen bulgular teorik açıdan kabul ve kararlılık teorisinin temel varsayımlarıyla da örtüşmektedir. Kabul ve kararlılık teorisi odağına farkındalık süreçlerini alarak bireylerin psikolojik esnekliklerini arttırmayı hedefler (Harris, 2009; Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006). Psikolojik esneklik bireylerin tam bir farkındalık ve açıklıkla yaşadığı deneyimin değerinin ayırdında olabilme ve mevcut an içinde kalabilme yeteneğidir ve bu yetenek Kashdan ve Rottenberg, (2010) ve Ben-Itzhak ve arkadaşlarının da (2014) ileri sürdüğü gibi çok boyutlu bir yapıdır. Psikolojik esnekliğinin boyutlarından biri olan değişimi olumlu algılama yaşamın getirdiği değişimleri olumlu bir mesele olarak görme, değişimlere hızlı ve ektin bir şekilde uyum sağlama yeteneğidir. Esnek benlik tanımı, kişinin esnek bir kişilik örüntüsüne sahip olduğuna dair inancını temsil eder. Bu beceri içsel ve dışsal değişimleri dikkatle takip edebilme ve onlara karşı duyarlı olabilme yeteneğini kapsar. Açık ve yenilikçi benlik tanımı, kişinin yeni ve farklı deneyimlere ilgi duyması ve bu deneyimlere karşı açık olabilme yeteneğini tanımlar. Gerçekliği dinamik ve değişken olarak algılama gerçekliğin göreceli, değişken ve çatışmalarla karakterize olabileceğine dair kabulüdür. Gerçekliği çok yönlü algılama ise bir durumu anlamak veya onun üstesinden gelebilmek için birden fazla olasılığın ve yolun olabileceğine dair inancı temsil eder (Ben-Itzhak ve ark., 2014).

Bu açılardan değerlendiğinde farkındalık becerilerinin psikolojik esneklik becerileri üzerinde belirleyici etkisinin olması manidardır. Çünkü farkındalık becerileri bireyleri otomatik düşüncelerinden, alışkanlıklarından ve sağlıksız davranış örüntülerinden uzak durabilmelerine yardımcı olur (Baer, Fischer ve Huss, 2005). Farkındalık becerileriyle insana kazandırılması istenen şey iç ve dış dünyadaki deneyimlere, onlar ortaya çıkmaya başladığı andan itibaren an be an dikkati yoğunlaştırabilmektir. Farkındalıkta dikkatin sadece deneyimlere odaklanması değil aynı zamanda bireyin bu deneyimlere verdiği tepkilerin neler olduğunun ayırdına varabilmelerini ve onlara açık olabilmelerini sağlamak hedeflenir (Williams, 2010). Yaşamın getirdiklerine karşı açık olmak ve duygusal deneyimleri kabul etmek, önemli değerlerin sürekliliğini sağlamak için mücadele etmeye istekli olmak, bir kişinin daha zengin ve anlamlı bir yaşam sürdürmesinde önemli bir rol oynar (Kashdan, Breen, Julian, 2010).

Çalışmalar psikolojik esneklik ve farkındalık becerileri yüksek olan bireylerin yaşamlarını daha anlamlı kılabildiklerini, yaşamdan aldıkları doyum düzeyinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Çalışmalar ayrıca psikolojik esneklik yeteneğini geliştirmenin duygu ve düşünceyi ayırt edebilme yeteneğini de geliştirdiği, bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyini düzenlediğini ve geliştirdiğini buna karşın psikolojik esneklik yetersizliğinin ise kaygı, depresyon, ruminasyon gibi psikolojik sağlık sorunlarıyla yakından ilişkili olduğunu bildirmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010; Landstra, Ciarrochi, Deane ve Hillman, 2013; McCracken, Gutierrez-Martinez ve Smyth, 2013; Nolen-Hoeksema, Wisco ve Lyubomirsky, 2008).

Räsänen ve çalışma arkadaşları (2016) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada kabul kararlılık terapisi odaklı online psikolojik danışma müdahale yöntemlerinin öğrencilerin psikolojik iyi oluş, psikolojik esneklik ve farkındalık becerilerini arttırdığını ve stres ve depresyon düzeylerinin ise kontrol grubunda yer alan öğrencilere (yüz-yüze psikolojik danışma için bekleme listesinde yer alan) kıyasla anlamlı düştüğünü tespit etmişlerdir.

Tüm bu sonuçlar üniversite öğrencilerinin karşılaştığı stres faktörleriyle mücadelede psikolojik esneklik becerilerinin ve bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak farkındalık becerilerinin önemini ortaya koymaktadır. Üniversitedeki öğrenci sayısının fazlalığı, danışma merkezlerinde çalışan profosyonel sayısının artan öğrenci taleplerini karşılamada yetersiz kalması, üniversite yaşamının getirdiği yeniliklere ve değişimlere uyum sağlayabilmenin psikolojik ve fiziksel sağlığa olan katkısı bu önemi bir kat daha arttırmaktadır. Gelecek dönem çalışmaların farkındalık temelli psikolojik esneklik becerini arttırmaya yönelik psikolojik danışma müdahale programlarını hazırlamaları ve bu programların etkililiğini sınamaları önerilmektedir.

Kaynakça

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13,* 27–45.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10,* 125-143.

Baer, R. A., Fischer, S., & Huss, D. B. (2005). Mindfulness and acceptance in the treatment of disordered eating. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 23,* 281-300

Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self- report. *Assessment, 11,* 191- 206.

Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., et al. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders, 173,* 9096.

Ben-Itzhak, S., Bluvstein, I., & Maor, M., (2014). The psychological flexibility questionnaire: Development, reliability and validity. *Webmed Central Psychology,5*(4), 1-10

Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W. C., Newton, F. B., & Benson, S. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice, 34,* 66-72.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11,* 230-241

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,* 822-848.

Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment, 15*(2), 204– 223.

Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological wellbeing of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling, 34,* 505-517.

Çelik, H. ve Onat-Bocabıyık, O. (2018). Philadelphia farkındalık ölçeği (PFÖ)'nin Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 48,*128–144

Dwyer, A. L. & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling, 35*(3), 208-220.

Fişek, G. O. (2018). *İlişki içinde ben: Kültür, aile, bireyselleşme ve psikanalitik arayışlar* Istanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları

Friedlander, L.J., Reid, G.J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development, 48(*3), 259-274.

Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(4), 544-567.

Grist, R., & Cavanagh, K. (2013). Computerised cognitive behavioural therapy for common mental health disorders, what works, for whom under what circumstances? A systematic review and metaanalysis. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 43,* 243-251.

Harris, R. (2009). *ACT made simple.* Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy, 44,* 1-25.

Hayes, S., Follette, V., & Linehan, M. (2004). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive behavioral tradition.* New York: Guilford Press

Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness- based therapy on anxiety and depression: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78,* 169-183.

Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and helpseeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46,* 3-10.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice,10,* 144–56.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life.* Hachette UK.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi kültürel psikoloji.* Istanbul: Koç Üniversitesi Yayınları

Kashdan, T.B., Breen, W.E., & Julian, T. (2010). Everyday strivings in war veterans with posttraumatic stress disorder: suffering from a hyper-focus on avoidance and emotion regulation. *Behavioral Therapy, 41(3),*350-63.

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 865-878.

Landstra, J., Ciarrochi, J., Deane, F. P., and Hillman, R. J. (2013). Identifying and describing feelings and psychological flexibility predict mental health in men with HIV. *British Journal of Health Psychology, 18,* 844–857.

Lee, D., Olson, E. A., Locke, B., Michelson, S. T., & Odes, E. (2009). The effects of college counseling services on academic performance and retention. *Journal of College Student Development, 50,* 305-319.

McCracken, L. M., Gutiérrez-Martínez, O., & Smyth, C. (2013). "Decentering" Reflects Psychological Flexibility in People With Chronic Pain and Correlates With Their Quality of Functioning. *Health Psychology, 32*(7), 820-823.

McKinney, K. G. (2009). Initial evaluation of active minds: a student organization dedicated to reducing the stigma of mental illness. *Journal of College Student Psychotherapy, 23,* 281-301.

Murphy, M.J., Mermelstein, L.C., Edwards, K. M. & Gidycz , C.A. (2012). The benefits of dispositional mindfulness in physical health: A longitudinal study of female college students. *Journal of American College Health, 60,* 341-348,

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science, 3*(5), 400-424.

Powers, M. B., Zum Vörde Sive Vörding, M. B., & Emmelkamp, P. M. G. (2009). Acceptance and commitment therapy: A meta-analytic review. *Psychotherapy and Psychosomatics, 78,* 73-80.

Räsänen, P., Lappalainen, P., Muotka, J., Tolvanen, A., & Lappalainen, R. (2016). An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial. *Behaviour Research and Therapy, 78,* 30-42.

Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and metaanalysis. *Journal of Affective Disorders, 148,* 1-11.

Richards, D., & Richardson, T. (2012). Computerbased psychological treatments for depression: a systematic review and metaanalysis. *Clinical Psychology Review, 32,* 329-342.

Smeekens, S., Risksen-Walraven, J. M., & Bakel, H. J. A. (2007). Cortisol reactions in five-year-olds to parent–child interaction: The moderating role of ego-resiliency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48,* 649−656

Spek, V., Cuijpers, P., Nyklícek, I., Riper, H., Keyzer, J., & Pop, V. (2007). Internet based cognitive behaviour therapy for symptoms of depression and anxiety: A meta-analysis. *Psychological Medicine, 37,* 319-328.

Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist, 45,* 249-257.

Sunar, D., & Fişek, G. (2005). Contemporary Turkish families. In U. Gielen & J. Roopnarine (Eds.), *Families in global perspective* (pp. 169-183). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 123-144.

Twohig, M. P. (2012). Acceptance and commitment therapy: Introduction. *Cognitive and Behavioral Practice, 19,* 499-507.

Uğur, E. (2015). The psychological flexibility scale: Psychometric properties of the Turkihs version. The 5th Multidisciplinary Aeademic Conferenee. Prague

Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, selfrated health and academic achievement: a longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 36,* 183-196.

Williams, J. M. (2010). Mindfulness and psychological process. *Emotion, 10,* 1–7.

Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E., & Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. Journal of Affective Disorders, 117, 180-185.

Travmatik Yaşantısı Olan Danışanla Bilişsel- Davranışçı Terapi: Bir Örnek Vaka

(An Experimental Study on the Effectiveness of Cognitive- Behavioral Therapy on a Traumatic Client: A Case Example)

Baki BÜYÜKSEVİNDİK[a1], Galip YÜKSEL [b]

(a) Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD, Bayburt

(b) Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD, Ankara

Özet

Üniversitelerde verilen psikolojik yardım hizmetleri sadece öğrencileri kapsamamakta aynı zamanda diğer üniversite mensupları için de yardım çalışmaları yürütülmektedir. Yapılan araştırmalar, Bilişsel- Davranışçı kavramsallaştırmaya dayalı sunulan psikolojik yardımın travmatik yaşantı süreçleri bulunan danışanlarda etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, travmatik yaşam olayları bulunan yetişkin bir kadın üniversite çalışanına, BDT'nin teknik ve uygulamaları kullanılarak psikolojik yardım hizmetinin sunulması ve sunulan bu yardımın etkililiği ele alınmaktadır. Araştırma deseni olarak, bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırma deseni olan tek denekli araştırma kullanılmış ve çalışma tek denekle yürütülmüştür. Çalışmada danışana sunulan BDT yaklaşımına dayalı psikolojik yardım desteğinin etkisini incelemek amacıyla A-B-A deseni kullanılmıştır. Danışanın psikolojik durumunun değerlendirilmesi için Beck Depresyon Envanteri, Beck Umutsuzluk Ölçeği, Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Bu ölçekler psikolojik danışmanın başlangıç, sonlandırma ve izleme aşamalarında danışana uygulanmıştır. Araştırma sürecinde danışan ile haftanın bir günü ortalama 55- 60 dakika süren psikolojik danışma oturumları yapılmıştır. Yapılan danışma oturumları 10 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda zorlu yaşam olayları ve uyum problemleri yaşayan yetişkin danışan için kullanılan BDT yaklaşımına dayalı teknik ve müdahalelerin genel anlamda etkili olduğu görülmekle birlikte BDT'nin travma deneyimi olan danışanlarda etkililiğini doğrulamak ve etkililiğini karşılaştırmak için daha fazla araştırmaya gerek vardır.

Anahtar Kelimeler: Tek denekli desen, psikolojik danışma, bilişsel- davranışçı yaklaşım, üniversite personeli.

Abstract

Counseling services at universities do not only help students but also staff members. Researches show that psychological help based on cognitive-behavioral approach is effective in clients with traumatic experiences. By using the techniques and applications of cognitive-behavioral approach, this study aims to provide counseling for an adult female university staff with traumatic life experiences and to evaluate the effectiveness of this help. The research is conducted using A-B-A single-subject design, which requires the evaluation of the effectiveness of the application in each subject by taking repeated measurements under standard conditions from one or several subjects; one single subject in this case. Beck Depression Inventory, Beck Hopelessness Scale, State-Trait Anxiety Inventory were used to evaluate the psychological state of the client. These scales were applied to the client at the introduction, end and follow-up stages of the psychological counseling. During the research process, psychological counseling sessions were held with the client once a week around 55-60 minutes. Psychological counseling sessions lasted 10 weeks. The results of the study suggest that the techniques and interventions based on cognitive-behavioral approach used for adult clients who have difficulty in life events and adaptation problems were generally effective. The findings were discussed within the limitations of A-B-A model and some suggestions were made.

Keywords: Single subject design, Psychological counseling, cognitive- behavioral approach, university staff member.

[1] Araştırma görevlisi, Bayburt Üniversitesi, baki.sevindik@gmail.com

Giriş

Travma yaşamış bireylerde sıklıkla ortaya çıkan ve Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı' nda (DSM) yer alan bozukluklardan birisi de Travma Sonrası Stres Bozukluğudur (TSSB). TSSB belirtileri travmatik yaşantının hemen ardından ortaya çıkabileceği gibi, aylar yıllar sonra gecikmeli olarak da ortaya çıkabilmektedir (McNally, 2009). TSSB belirtilerinin yaşam boyu görülme sıklığı %7.8 olarak kaydedilmiştir (Kessler, Sonnega, Bromet, Hughes & Nelson, 1995). Bir başka çalışmada ise her üç kişiden birinin hayatlarının belli bir evresinde travmatik bir olaya maruz kaldığı bunlardan %10-15'i TSSB belirtileri gösterdiği bilinmektedir (Özgen ve Aydın, 1999). Travma yaşamış danışanlar için kullanılan psikolojik danışma kuramlarından birisi de Bilişsel-Davranışçı Terapi (BDT) yaklaşımıdır. BDT yaklaşımı ilk ortaya çıktığında depresyonun tedavisinde kullanılırken daha sonra birçok psikolojik rahatsızlık için uygulanmıştır. Bilişsel-davranışçı yaklaşım kişinin kendisiyle ilgili düşünce hatalarının ve sağlıksız düşüncelerinin yerine alternatif sağlıklı ve gerçekçi düşünceler geliştirme yoluyla psikolojik sıkıntıları ortadan kaldıran, yatıştıran teori ve uygulamaları kapsamaktadır. Bu yaklaşıma göre, düşünceler duyguları belirlemektedir, danışanın duygularına onun düşünceleri yoluyla ulaşılabilir. Bundan dolayı hatalı inançları/ düşünceleri düzelterek danışanın uygunsuz ve aşırı duygusal tepkilerinin ortaya çıkması azaltılabilir (Beck, 2008).

Bilişsel-davranışçı kuramın tüm danışanlar için geçerli olan ilkelerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Hedef yönelimli ve problem odaklıdır.
2. İşbirliğini vurgular ve danışanın aktif katılımını da gerektirir.
3. Danışma sürecinin başında "şimdi" yi vurgular.
4. Eğitime dayalı bir terapidir.
5. Sınırlı- süreli olmayı hedefler.
6. Oturumlar yapılandırılmıştır (danışanın ruh durumu, geçen hafta özeti, gündem oluşturma, ev ödevlerinin kontrolü vb. gibi)
7. İşlevsel olmayan düşünce ve inançların değiştirilmesi öğretilir (Leahy, 2007; Türkçapar, 2007).

Travmayla çalışırken bilişsel- davranışçı terapide genel amaç, travmatik olayı tanımlamak, işlemlemek, bunun üzerinde gerçekçi bir bakış açısına ulaşmak, kişinin eski sağlıklı yaşamına dönmesine yardımcı olmak ve yaşadığı problemlerde işlevsel olmayan düşünce, duygu ve davranışlarını değiştirebilmektir (Freidman, 2000).

TSSB yaşayan danışanlara, BDT' ye dayalı olarak sunulan psikolojik danışma yardımının amaçları üç başlık altında toplanmaktadır (Ehlers ve Clark, 2000):

- Travma hafızasını tamamen işleme ve böylece yeniden yaşanmayı azaltmak
- Devam eden tehdit duygusunu koruyan yararsız değerlendirmeleri tanımlama ve değiştirmek,
- Danışanın güvenli davranışlarını artırmak.

Yapılan çalışmalar, psikolojik müdahale programlarının TSSB yaşayan danışanlarda etkili olduğunu göstermektedir (Sloan, Feinstein, Gallagher, Beck & Keane, 2011). Yetişkinlerde görülen TSSB'ye yönelik psikolojik müdahalelerde destekleyici, psikodinamik, bilişsel davranışçı terapi (BDT), maruz bırakma tekniği, göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR) gibi farklı yaklaşımlar ve modeller kullanılmaktadır (Foa 2000; Foy, Eriksson & Trice, 2001). Travma sonrası stres bozukluğunun iyileştirilmesinde en fazla kullanılan psikolojik danışma yaklaşımlarından biri de bilişsel davranışçı yaklaşımdır. Özellikle tekrarlı maruz bırakma (hayali maruz bırakma ya da travma öyküsü yazma) ve canlı maruz bırakmanın kullanıldığı, travmanın anlamına dair bilişsel yeniden yapılandırmanın kullanıldığı ya da bu iki tekniğin birlikte kullanıldığı bilişsel-davranışçı yaklaşım programlarının, TSSB' na psikolojik yardım sunmada etkili olduğu görülmektedir (Ehlers, Clark, Hackmann, McManus & Fennell, 2005). Sunulan psikolojik yardım çok yönlüdür ve danışanın eğitimini içerir. Psikolojik danışma süreci başladığında kişi travmayı yeniden yaşar. Bu nedenle danışanların kendileri için daha önce önemli olan faaliyetlere yeniden katılmalarına yardımcı olmak gerekir. Müdahalenin bilişsel bileşenleri ağırlıklı olarak yararsızlığı (işlevsel olmayanı) test etmek için kullanılır (Mueller, Hackmann & Craft, 2004).

Bilişsel- davranışçı yaklaşıma göre tüm psikolojik rahatsızlıkların altında yatan mekanizma, danışanların ruhsal durumunu ve davranışlarını etkileyen çarpıtılmış/işlevsel olmayan düşüncelerdir. Bu düşüncelerin gerçekçi bir şekilde yeniden yapılandırılmasının sağlanması, duygularda ve davranışlarda düzelmeye sebep olur. Daha kalıcı düzelmeler ise, danışanın işlevsel olmayan temel inançlarının değiştirilmesine bağlıdır (Beck, 2008; Türkçapar, 2007). Bilişsel- davranışçı yaklaşımının travma yaşamış kişilerle psikolojik danışma uygulamalarında genellikle üç temel yaklaşım göze çarpar:

1. Gerçek yaşam ve imgesel alıştırma/ maruz bırakma; anksiyeteyi canlandırmayı ve alışmayı sağlar.
2. Bilişsel yeniden yapılandırma; işlevsel olmayan düşünce, inanç ve yüklemeleri değiştirmeyi sağlar.
3. Anksiyeteyi azaltma yöntemleri; anksiyete ve diğer travmatik belirtilerin azaltılabilmesi için kullanılan çeşitli başa çıkma teknikleri konusunda kişiyi eğitme temeline dayanır (Follette ve Ruzek, 1998; Freidman, 2000; Muller, Hackmann & Croft, 2004).

Bireyci kültürlerde travma yaşayan bireylere BDT uygulamaları ile ilgili örnek sayısı fazla olmakla birlikte Türkiye'de (Kollektif kültür) bireyle psikolojik danışma uygulama etkinliklerinin (örneklerinin) sınırlı olması, konu bakımından spesifik ve güncel bir durumu olan danışanla çalışılması ve yapılan bu deneysel çalışmada uygulanan müdahale programının etkililiği başka psikolojik danışmanlara yol gösterici olması gibi faktörler çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, travmatik yaşantısı bulunan yetişkin bir kadına, bilişsel- davranışçı yaklaşımın teknik ve uygulamaları kullanılarak psikolojik yardım hizmetinin sunulması ve sunulan bu yardımın etkililiği ele alınmaktadır.

Yöntem

Tek denekli araştırma desenleri, bir uygulamanın etkisini incelemek için bir grup bireyi ya da sadece bir katılımcıyı kullanan desenlerdir. Bu desenlerin en önemli özelliği bir katılımcıyla deneysel araştırma yapabilme yeterliğidir. Tek denekli desenlerin tek bir katılımcının yanı sıra bir grup katılımcı ile de kullanılabilmesine rağmen, bu desenler çoğunlukla tek bir denekle veya katılımcıyla kullanılmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Araştırmaya denek seçimi, araştırmacının 2018- 2019 Bahar Dönemi Gazi Üniversitesi İleri Bireysel Psikolojik Danışma ve Uygulaması doktora dersi için danışan arayışına başvuran gönüllü katılımcılar (danışanlar) arasından belirlenmiştir. Danışan, sosyal medyada gördüğü ilan üzerine psikolojik yardım almaya ihtiyacı olduğunu ve bu çalışmaya katılmak istediğini belirtmiştir. Danışan, Karadeniz bölgesinde yaşayan, bekar (boşanmış), çalışan, bir kızı olan, 39 yaşında bir kadındır. Tablo 1' de danışanın özellikleri gösterilmektedir.

Tablo 1. Danışanın Özellikleri

Denek	Cinsiyet	Yaşı	Medeni Durumu	Travmatik Yaşantısı
Danışan X	Kadın	39	Boşanmış	Boşanma , olumsuz yaşam koşulları (terör bölgesinde yaşaması), kızından 8 ay ayrı kalma

Çalışmada danışana sunulan bilişsel- davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik yardım desteğinin etkisini incelemek amacıyla A-B-A deseni kullanılmıştır. ABA deseni, uygulama koşuluna verilen tepkinin müdahale öncesi ve sonrası kaydedilen tepkilerle karşılaştırıldığı tek denekli araştırma desenidir (Tawney ve Gast, 1984; İftar-Tekin, 2018). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, danışana sunulan psikolojik yardım desteğidir. Bağımlı değişken ise danışanın psikolojik durumu, yani; travma sonrası stres belirtileri, psikolojik olarak rahatsız edici duygusal, davranışsal ve bilişsel semptomları, kaygı düzeyi, umutsuzluk düzeyi ve depresif durumudur. Araştırma sürecinde danışan ile haftanın bir günü ortalama 55- 60 dakika süren psikolojik danışma oturumları yapılmıştır. Yapılan danışma oturumları 10 hafta sürmüştür. Araştırmanın deney süreci üç koşulda aşağıdaki gibi uygulanmıştır:

A1: Bu koşulda danışan başlangıç aşamasındadır. Henüz danışma oturumlarına başlamadan danışanın var olan durumuna bakmak için Beck Depresyon Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Bu aşamada danışan psikolojik yardım almaya gönüllü ve değişime isteklidir.

B1: Bu koşulda danışanın anamnezi (ön görüşme) alınmasıyla başlamış ve şimdiki durumundan başlanarak geçmişe doğru etkilendiği, travmatik olaylar ve belirtileri üzerine yoğunlaşılmıştır. Psikolojik danışma sürecinin özellikle müdahale aşamasıdır. Bilişsel- davranışçı yaklaşıma dayalı teknik ve uygulamalar kullanılarak danışanın psikolojik iyi oluşunu güçlendirmek, duygusal, davranışsal ve bilişsel semptomları azaltma girişimleri yapılmıştır. Danışma oturumları, travmatik yaşantıların yeniden ele alındığı, yeni bir çerçeveye yerleştirildiği ve yeniden yapılandırıldığı bir süreçtir. Danışanın sonlandırma oturumu yapılmasıyla durumunun tekrar gözden geçirilmesidir. Bu aşamada danışana yine başlangıçtaki Beck Depresyon Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır.

A2: Danışanın başlangıç durumuyla (A1 koşulu) şimdiki durumu arasındaki farkın araştırıldığı koşuldur. Danışma oturumları bittikten üç hafta sonrası olup izleme çalışması için danışana yine aynı ölçekler uygulanmıştır.

Bulgular

Danışanla bilişsel- davranışçı yaklaşıma dayalı gerçekleştirilen müdahale programının yapısı aşağıdaki tabloda özet olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Psikolojik Danışma Oturumlarının Özeti

Oturum Sayısı	Kullanılan Bilişsel-davranışçı teknik ya da yöntem	İçerik Özeti	İstenen Etki Oranı (Az, Orta, Çok şeklinde)
1.	Yapılandırma oturumu	Problemi tanılama, değerleme yapma, danışanın öyküsünü dinleme	
2.	Temel terapötik teknikler	Raport ilişkisi kurma, amaç-hedef oluşturma	orta
3.	Kendine özgü anlamı kavrayabilme (Sharf, 2014)	Kelimelerin anlamları, çağrışımları ve şemaların, bilişlerin ortaya çıkması	orta
4.	Ev ödevi (düşünce ve duyguların kaydedilmesi) (Soylu ve Topaloğlu, 2015)	Ara inançların ortaya çıkması ve değelendirmesinin yapılması, bilişsel çarpıtmalar hakkında bilgilendirme	az
5.	Aktivite Çizelgesi Yapma (Etkinlik ödevi) (Murdock, 2012)	Kaynak ve destek noktalarına farkındalık sağlanması, davranışsal öğelerin kullanımı	orta
6.	Bilişsel prova, Bibliyoterapi, Kendini gözlemleme ev ödevi (Türkçapar, 2007)	Danışanın işlevsel olmayan düşüncelerinin gözden geçirilmesi	orta
7.	İmajinasyon ve gevşeme egzersizi (Bursa RAM, 2017)	Travmatik etkilerin azaltılması ve iyi oluşu artırma çalışması	çok
8.	Metaforların kullanılması (Hayes, 2007)	Ara inançların değiştirilmesine yönelik girişim, temel inançlara ulaşmak	çok
9.	Yüzleştirme, Bilişsel yeniden yapılandırma (Türkçapar, 2007)	Kabul ve farkındalığı artırmak, bilişsel yeniden yapılandırma	çok
10.	Sonlandırma oturumu	Genel değerlendirme, özetleme yapma, değişimin farkına varma	orta

Tablo 2 gözden geçirildiğinde, danışanla gerçekleştirilen psikolojik danışma sürecinde orta düzeyde bir etkiye sahip, rahatsız edici bilişsel yapıların iyileştirilmesi ve işlevsel olmayan davranışsal örüntüleri değiştirmeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3'de danışana uygulanan test ve envanterlerin başlangıç aşaması, sonlandırma aşaması ve izleme aşamasında, danışanın aldığı puanlar gösterilmektedir.

Tablo 3. Danışanın Başlangıç- Sonlandırma ve İzleme Aşamasında Aldığı Puanlar

Aşama	Beck Depresyon Envanteri	Beck Umutsuzluk Ölçeği	Durumluk- Sürekli Kaygı Ölçeği
Başlangıç (A1)	24 puan	14 puan	Durumluk: 48 Sürekli: 59
Sonlandırma (B1)	11 puan	3 puan	Durumluk:26 Sürekli:41
İzleme (A2)	9 puan	8 puan	Durumluk: 41 Sürekli: 51

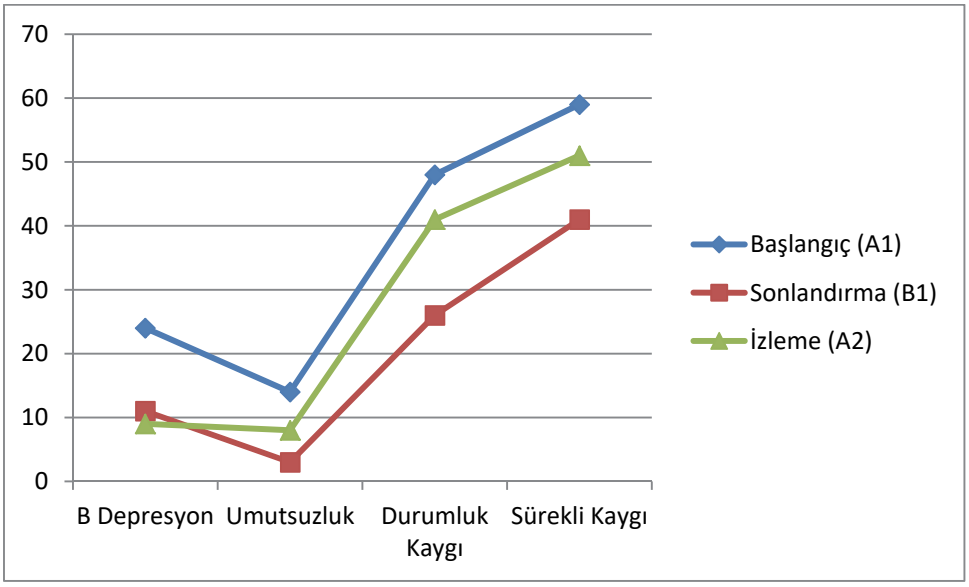
Tablo 3' de görüldüğü üzere danışanın başlangıç durumda ölçeklerden aldığı skorlar sonlandırma oturumuna göre daha yüksektir. A1 koşulunda Beck Depresyon Envanterinden 24 puan alarak orta düzeyde depresyon yaşadığı söylenebilir. Beck Umutsuzluk Ölçeğinden aldığı puan 14'tür. Danışanın yükseğe yakın umutsuzluk yaşadığı belirgindir. Sürekli kaygı durumu (59 puan) durumluk kaygı durumuna (48 puan) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. B1 koşulunda danışanın Beck Depresyon Envanterinden 11 puan alarak zayıf depresif belirtiler gösterdiği söylenebilir. Beck Umutsuzluk Ölçeğinden aldığı puan 3'tür. Danışanın umutsuzluk seviyesinde belirgin bir azalış yaşanmıştır. Sürekli kaygı durumu (41 puan) durumluk kaygı durumuna (26 puan) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak başlangıç durumuna göre azalış yaşanmıştır. Bunu yapılan müdahalelerin danışan üzerinde olumlu etki bıraktığı ve kaygı, depresif özelliklerini azalttığı şeklinde yorumlamak mümkündür. Ancak danışandaki bu değişimin sadece yapılan müdahaleler sayesinde olduğunu söylemek güçtür. Danışanın hayatındaki diğer olumlu gelişmeler ve yaşantılar da bu iyi oluş halini yükselttiği öne sürülebilir. Zaten psikolojik danışma oturumlarında sadece kullanılan terapötik tekniklerin etkisi bile kişinin iyilik halini artırmada etkili olduğu bilinmektedir. Ayrıca çoğu zaman sadece bir başkasına yaşanılan olayları anlatıyor olmak ve karşıdaki kişinin da yargılamadan dinliyor olması bu olumlu etkinin yaşanması için geçerli bir sebeptir.

A2 koşulunda danışanın Beck Depresyon Envanterinden 9 puan alarak zayıf depresif belirtiler gösterdiği söylenebilir. Ancak müdahalenin hemen arkasından yapılan ölçümlere göre kısmi bir azalış yaşandığı görülmektedir. Depresif belirtilerdeki izleme sürecindeki bu azalış danışanın psikolojik danışma oturumlarında elde ettiği kazanımları gündelik yaşamında sürdürüyor olmasıyla ilişkili olduğu söylenilebilir. Beck Umutsuzluk Ölçeğinden aldığı puan 8'dir. Danışanın umutsuzluk seviyesinde kısmen bir artış yaşanmıştır. Sürekli kaygı durumu (51 puan) durumluk kaygı durumuna (41 puan) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak kaygı puanlarında sonlandırma aşamasına göre kısmi bir artış yaşanmıştır. Her üç koşulda da sürekli kaygı puanları, durumluk kaygı puanlarından yüksek bulunmuştur. İzleme aşamasında danışanın puanlarında artış yaşanması psikolojik yardım vakalarında görülen bir durumdur.

Tartışma

Bu çalışmada travmatik yaşam olayları bulunan danışana uygulanan BDT'ye dayalı uygulamalar ve müdahalelerin etki oranı açıkça görülmektedir. A1 koşulundaki danışan, başlangıç durumda, psikolojik yardım almaya istekli, durumluk ve sürekli kaygı puanları yüksek, depresif belirtileri olan bir haldedir. B1 koşulunda danışana, bilişlerini ve duygularını düzenleyici aynı zamanda davranışsal yöntemleri içeren bir takım uygulama ve psikososyal müdahalelerde bulunulmuştur. Travmatik olayların stres belirtilerini azaltmak ve danışanın iyi oluşunu artırmaya yönelik girişim ve uygulamalarda bulunulmuştur. Bu aşamada danışanın, psikolojik durumunu betimleyen ölçeklerden aldığı puanlarda belirgin bir düşüş meydana geldiği görülmektedir. Yani danışana yapılan bilişsel-

davranışçı müdahalenin etki yarattığını söylemek mümkündür. Alan yazında travma yaşayan danışanlara sunulan psikolojik müdahale programlarının etkili olduğunu gösteren (Sloan vd., 2011) çalışmalarla bu araştırma aynı şekilde sonuç vermiştir.



Şekil 1. Danışanın psikolojik ölçme araçlarından aldığı puanlar

A2 koşulu ise danışanın tekrar normal yaşantısına kaldığı yerden devam ettiği, psikolojik yardım alma sürecinin sonlandırıldığı ancak psikolojik durumunun takibinin yapıldığı izleme evresidir. Bu koşulda danışan, psikolojik danışma ortamında elde ettiği bilgi, tecrübe ve uygulamaları yaşantısına aktarma ve değişimin etkisini sürdürme çabası içerisindedir. Bu aşamada danışanın, psikolojik durumunu betimleyen ölçeklerden aldığı puanlarda sonlandırma aşamasına göre kısmi bir artış yaşandığı (Beck Depresyon Envanteri hariç) görülmektedir. Bu durum, henüz öğrendiklerini tamamen yaşantısına aktaramadığının ve sonlandırma aşamasına göre elde ettiği değişimin etki oranının kısmen düştüğünün gerçekçi bir göstergesidir. Araştırma sonucunda zorlu yaşam olayları ve uyum problemleri yaşayan yetişkin danışan için kullanılan BDT yaklaşımına dayalı teknik ve müdahalelerin genel anlamda etkili olduğu görülmekle birlikte BDT'nin travma deneyimi olan danışanlarda etkililiğini doğrulamak ve görece etkililiğini karşılaştırmak için daha fazla araştırmaya gerek vardır. Bu çalışmanın genel sonuçlarını ve bu sonuçlara göre gelecek araştırmalar için bazı önerileri şu şekilde sıralayabilmek mümkündür:

1. Travma yaşayan yetişkin bir danışan için uygulanan bilişsel- davranışçı yaklaşıma dayalı teknik ve müdahaleler etkili olmuştur. Bu çalışmada kullanılan bazı yöntem ve teknikler benzer travmatik olaylar yaşayan başka danışanlar için kullanılabilir ve yol gösterici olabilir.
2. Bu çalışmada tek denekle çalışılmıştır. Tek denekli araştırmalarda grup çalışmaları da yapılabilmektedir. Aynı süreç grupla psikolojik danışma uygulaması için uyarlanabilir.
3. Bu araştırma ABA desenine göre planlanmıştır. Aynı çalışma ABAB desenine göre planlanıp müdahale sürecinin etkililiği daha geniş bir çalışmayla anlaşılabilir.
4. Bu çalışmada danışanın psikolojik durumunu değerlendiren ölçek ve envanterler başlangıç, sonlandırma ve izleme aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Bunlarla birlikte danışma süreci ortalarında da danışana bu ölçek ve envanterler uygulanarak danışanın durumunun takibi yapılabilir.

Kaynakça

Beck, A. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. İstanbul: Litera Yayıncılık

Bursa, RAM. (2007). Dosyalar. Travma ve krize müdahale yol haritası. (https://bursa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar adresinden edinilmiştir, Erişim Tarihi: 10.04.2019).

Chiristensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz.* Ahmet Aypay (Çev. Ed). Ankara: Anı Yayınları

Ehlers, A., & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour research and therapy, 38*(4), 319-345.

Ehlers, A., Clark, D. M., Hackmann, A., McManus, F., & Fennell, M. (2005). Cognitive therapy for post-traumatic stress disorder: development and evaluation. *Behaviour research and therapy, 43*(4), 413-431.

Foa, E.B. (2000). Psychosocial treatment of posttraumatic stress disorder. *Journal of Clinical Psychiatry, 61*,43-51.

Follette, V., & Ruzek, J. (1998). *Cognitive- behavioral therapies for trauma.* New York: The Guilford Press.

Foy, D. W., Eriksson, C. B., & Trice, G. A. (2001). Introduction to group interventions for trauma survivors. *Group Dynamics: Theory, research, and practice, 5*(4), 246.

Freidman, M. J. (2000). Post Traumatic Stress Disorder. *The Latest Assessment and Treatment Strategies,* Compact Clinical Published.

Friedman, M. J. (2001). *Post traumatic stress disorder: The latest assessment and treatment strategies.* Compact Clinicals.

Hayes, R. (2007). Values as leading principles in Acceptance and Commitment Therapy. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 3*(1), 118.

Kessler, R. C., Sonnega A, Bromet E, Hughes M, & Nelson, C.B. (1995). Posttraumatic Stress Disorder in the national comorbidity survey. *Arch Gen Psychiatry, 52*,1048-1060.

Leahy, R. (2007). *Bilişsel terapi ve uygulamaları.* İstanbul: Litera.

McNally, R. J. (2009). Posttraumatic stress disorder. In Oxford Textbook of Psychopathology (Eds PH Blaney, T Millon):178-190. Oxford: NY, Oxford.

Mueller, M., Hackmann, A., & Croft, A. (2004). Post-traumatic stress disorder. *Oxford guide to behavioural experiments in cognitive therapy*, 183-201.

Murdock, N. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. Füsun Akkoyun (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.

İftar-Tekin, E. (Ed.) (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek dernekli araştırmalar*. Ankara: Anı.

Özgen, F., & Aydın, H. (1999). Travma sonrası stres bozukluğu. *Klinik Psikiyatri Dergisi,* 1,34-41.

Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları*. Nilüfer Voltan- Acar (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.

Sloan, D.M., Feinstein, B.A., Gallagher, M.W., Beck, J.G., & Keane, T.M. (2013). Efficacy of group treatment for posttraumatic stress disorder symptoms: A meta analysis. *Psychological Trauma, 5*,176.

Soylu, C.,ve Topaloglu, C. (2015). Bilissel Davranisçi Terapide Ev Ödevi Uygulamaları. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar, 7*(3), 280.

Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Ohio: Charles E.

Türkçapar, H. (2007). *Bilişsel terapi, temel ilkeler ve uygulama*. İstanbul: HYB Yayınları.

Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Kadın Akademisyenlerin Çalışma Yaşamındaki Durumlarına Yönelik Algıları (The Perceptions of Health Vocational School Students about the Status of Women Academicians in the Work Life)

Nuran Akyurt[a1]

(a) Marmara Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı, İstanbul

Özet

Toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının kuramsal altyapısında "cinsiyet" (sex) ile "toplumsal cinsiyet" (gender) arasındaki ayırım kullanılmaktadır. Günümüzde kadın ve erkeklerin eşit haklara sahip olmaları insan haklarının bir gereği olarak değerlendirilmekte, kadınların tüm karar alma mekanizmaları, çalışma yaşamı, sosyal, kültürel ve politik düzlemde katılımını sağlayacak tüm haklardan erkeklerle eşit bir şekilde yararlanmaları gerektiği kabul edilmektedir. Çalışmanın amacı, sağlık alanında on lisans eğitimi alan Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin kadın akademisyenlerin çalışma yaşamındaki durumlarına yönelik geliştirmiş oldukları algılarını belirlemeye çalışmaktır. Araştırmaya İstanbul ilinde faaliyet gösteren devlet ve vakıf üniversitelerinin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören toplam 103 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından literatür çalışması sonucu oluşturulan veri toplama formunun, "Google Formlar" sitesine yüklendikten sonra çalışmaya katılan gönüllü öğrencilerin soruları cevaplaması ile toplanmıştır. Veri toplama formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bolümde sosyo-demografik özelliklerine ilişkin sorular (11 soru), ikinci bölümde ise öğrencilerin kadın akademisyenler hakkında görüş ve ifadeleri (11 ifade) yer almaktadır. Anketin ikinci bölümündeki maddeler beşli dereceleme şeklinde düzenlenmiştir. Google formun öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 3 dakika almıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler ile t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı testler (sayı ve yüzde) kullanılarak frekans tabloları oluşturulmuştur. Öğrencilerin kadın akademisyenlerin çalışma yaşamındaki durumlarına yönelik algıları tespit edilerek sonuçlarının değerlendirilmesi çalışmanın temel amaçları arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: İstihdam, Algı, Cinsiyet ayrımcılığı, Sağlık eğitimi, Akademisyen, Kadın

Abstract

The theoretical infrastructure of gender equality policies uses the distinction between "sex" and"social gender". Today, equal rights of women and men are considered as a necessity of human rights. It is accepted that women should benefit from all rights that will enable them to participate in all decision-making mechanisms, working life, social, cultural and political life on an equal basis with men. The aim of the study is to determine the perceptions of Vocational School students who have associate degree education in the field of health about the situation of female academicians in working life. A total of 103 students from the Vocational School of Health Services of state and foundation universities operating in Istanbul participated in the study. The data collection form used in the study was developed by the researcher. The data were collected after the data collection form, which was created by the researcher as a result of the literature study, was uploaded to "Google Forms" and the volunteer students answered the questions. The data collection form consists of two parts. In the first part questions about sociodemographic characteristics (11 questions), in the second part students' opinions and expressions about female academics (11 statements) are given. The items in the second part of the questionnaire were arranged in the form of a five-point scale. Google Forms took approximately 3 minutes to complete by students. Descriptive statistics, t-test and One-way ANOVA were used for data analysis. Descriptive tests (number and percentage) were used to evaluate the data and create frequency tables. The main objectives of this study was to determine and to evaluate the results of the students' perceptions about the situation of women academicians in working life.

Keywords: Employment, Perception, Gender discrimination, Health education, Academician, Women

[1] Dr. Öğretim Üyesi, Marmara Üniversitesi, nakyurt@hotmail.com

Giriş

Cinsiyet, çalışma yaşamı içinde çok önemli belirleyici faktörlerden birisidir. Ataerkil toplumlarda erkeğin üstün olduğunu kabul eden görüş kendini iş hayatında da göstermektedir. Kadın çalışanlar, gerek mesleki gelişim gerek ise yönetsel pozisyonlara sahip olma konusunda erkek çalışanların gerisine düşmüştür. Kadına verilen toplumsal roller ve kadının doğurganlığı, kadın çalışanların çalışma yaşamında çoklu rollerle karşılaşmasına neden olmaktadır. İş hayatında, görünen bu engellerin yanı sıra kadınlara özgü ve sadece kadın olmalarından dolayı, kadınların iş hayatında yer almalarını ve üst kademelere gelmelerini engelleyen, adına cam tavan denilen görünmeyen bariyerler de bulunmaktadır. İş hayatında kadın yöneticilere uygulanan ve cinsiyet ayrımcılığından doğan bu engelleri aşabilen kadınlar yükselmekte, aşamayanlar ise kariyerlerinde tıkanmalar yaşamaktadır. Bu olgular ele alınarak yapılan çalışmamızda; öncelikle ülkemizde üst düzey yöneticilik için çaba gösteren kadınların karşılaştıkları engeller ve nedenleri üzerinde durulmuştur. Ardından, ülkemizde farklı sektörlerde çalışan kadınların bu açıdan durumunu ortaya koymak amacıyla daha önce yapılmış bazı araştırmalar ele alınmıştır. Son olarak, 2016 yılında yayımlanan Dünya Ekonomik Forumu tarafından hazırlanan Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Raporu'nun ülkemiz açısından kısa bir değerlendirmesi yapılarak çalışma tamamlanmıştır. Kadınların emeklerinin görülmemesinin ve statü olarak geriye düşmesinin nedenleri, toplumsal cinsiyet rolleri ve iş hayatında kadınların ikinci cins konumunda algılanmasıdır. Kadın çalışanların mesleki yetenekleri erkek çalışanlarla aynı değerlendirilmemekle beraber, yöneticilik yapmasının önünde de erkek çalışanlardan daha fazla engeli vardır. Cam tavan engeli/sendromu kadın çalışanların çalıştıkları yere yeterince katkı sağlayamamalarına, işten ayrılmalarına ya da kariyer hedeflerinden vazgeçmelerine neden olmaktadır [Karatepe ve Nazlı, 2015). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) "İstatistiklerle Kadın, 2017" raporuna göre Türkiye genelinde kadın çalışan oranı artmış olsa da yönetici pozisyonundaki kadın çalışan oranının %16,7 olduğu görülmektedir (TÜİK 2017). Türkiye'de, cinsiyet ayrımcılığının yoğun hissedildiği kurumlar arasında üniversitelerin bulunduğu rakamlarla ispatlanmıştır. Ülkemiz üniversitelerinin çalışan sayıları incelendiğinde cinsiyet ayrımcılığının üst kademelere doğru gittikçe arttığı, alt kademelerde ise azaldığı açıkça görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1.Üniversitelerdeki Akademik Pozisyonlara Göre Akademisyen Oranları

Üniversite Türü	Profesör			Doçent		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
Devlet	15.662	7.375	23.037	8.631	5.449	14.080
Vakıf MYO	3.014	1.350	4.364	1.059	914	1.973
Vakıf MYO	6	0	6	2	1	3
Toplam	18.682	8.725	27.407	9.692	6.364	16.056

Üniversite Türü	Dr. Öğretim Görevlisi			Öğretim Görevlisi		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
Devlet	18.558	13.440	31.998	15.716	13.789	29.505
Vakıf MYO	3.904	4.068	7.972	2.627	4.702	7.329
Vakıf MYO	19	16	35	106	162	268
Toplam	22.481	17.524	40.005	18.449	18.653	37.102

Üniversite Türü	Araştırma Görevlisi			Genel Toplam		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
Devlet	22.264	22.225	44.489	80.831	62.278	143.109
Vakıf MYO	1.454	2.271	3.725	12.058	13.305	25.363
Vakıf MYO	0	0	0	133	179	312
Toplam	23.718	24.496	48.214	93.022	75.762	168.784

Kaynak: 2018-2019 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri https://istatistik.yok.gov.tr/.

Tablo 1'de 2018-2019 yılı YÖK istatistiklerine yer verilmiştir. Buna göre, Profesör kademesinde 18.682 erkek öğretim elemanı, 8.725 kadın öğretim elemanı; Doçent kademesinde 9.692 erkek öğretim elemanı, 6.364 kadın öğretim elemanı bulunmaktadır. Doktor Öğr. Üyesi kademesinde 22.481 erkek öğretim elemanı, 17.524 kadın öğretim elemanı; Öğretim Görevlisi kademesinde 18.449 erkek öğretim elemanı, 18.653 kadın öğretim elemanı olduğu görülmektedir. Araştırma görevlisi kademesinde 23.718 erkek öğretim elemanı, 24.490 kadın öğretim elemanı vardır. Görüldüğü gibi, bilimin beşiği olan üniversitelerin üst kademelerinde bile bariz kadın erkek ayrımcılığının varlığı sayılar ile sabittir.

Bu çalışmanın amacı, sağlık alanında ön lisans eğitimi alan Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin kadın akademisyenlerin çalışma yaşamındaki durumlarına yönelik geliştirmiş oldukları algılarını belirlemeye çalışmaktır. Araştırmaya İstanbul ilinde faaliyet gösteren devlet ve vakıf üniversitelerinin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören toplam 103 öğrenci katılmıştır.

Yöntem: Araştırmada kullanılan veri toplama formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından literatür çalışması sonucu oluşturulan veri toplama formunun "Google form" haline dönüştürülmesi ve çalışmaya katılan gönüllü öğrencilerin cevaplaması yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sosyo-demografik özelliklere ilişkin sorular (11 soru), ikinci bölümde ise öğrencilerin kadın akademisyenler hakkında görüş ve ifadeleri (11 ifade) yer almaktadır. Anketin ikinci bölümündeki maddeler beşli dereceleme şeklinde düzenlenmiştir. Google formun öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 3 dakika almıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı testler (sayı ve yüzde) kullanılarak frekans tabloları oluşturulmuştur.

Araştırmanın Etik Boyutu: Veri toplama formu (Google form) uygulanmadan önce, öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve katılmak istemeyen öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Hazırlanan Google formun doldurulmasında ve çalışmanın bilgilendirilme aşamasında gönüllü öğrenciler yer almıştır. Araştırmaya katılan kişilerin bilgileri sadece araştırma verisi olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları: Araştırma sonuçları sadece araştırmanın yapıldığı grubu yansıtmaktadır.

Bulgular:

Tesadüfü örneklem (random) yoluyla seçilen 103 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Tablo 2'de öğrencilerin demografik özellikleri görülmektedir.

Tablo 2.Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	Değişkenler	Sayı (n)	Oran (%)	Birikimli Oran (%)
Cinsiyet	Kadın	60	58,3	58,3
	Erkek	43	41,7	100,0
Yaş	18-21	82	79,6	79,6
	22 yaş üzeri	21	20,4	100,0
Mezun Olduğu Lise	Düz Lise	18	17,5	17,5
	Anadolu Lisesi	20	19,4	36,9
	Meslek Lisesi	20	19,4	56,3
	Sağlık Meslek Lisesi	45	43,7	100,0
Üniversite	Devlet	49	47,6	47,6
	Vakıf	54	52,4	100,0
Bölümü	Tıbbi Görünt. Tekn. Prog.	41	39,8	39,8
	Paramedik	62	60,2	100,0
	Toplam	103	100,0	

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %58,3'ü (n=60) kız, %41,7'si (n=43) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %19,4'ü (n=20) meslek lisesi mezunu, %43,7'si (n=45) sağlık meslek lisesi, %17,5'i (n=18) düz lise mezunu ve %19,4'ü (n=20) Anadolu lisesi mezunudur; 18-21 yaş aralığındaki öğrencilerin oranı %79,6 (n=82), 22 yaş üstü öğrencilerin oranı %20,4'tür (n=21).

Tablo 3'te öğrencilerin Kadın Akademisyenlerin Durumu Algılamalarıyla İlgili Bulgu ve Değerlendirmeler yer almaktadır.

Tablo 3.Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Üniversite Türü, Okuduğu Bölüm ve Mezun Olduğu Lise ile Kadın Akademisyenlere Yönelik Algılarının Puanlarının Karşılaştırılması

	Demografik Değişkenler	n	Ortalama	SS	Test istatistiği*
Cinsiyet	Kadın	60	1,4175	,49555	t=0.13
	Erkek	43			p=0.28 p>.05
Sınıfı	I. Sınıf	29			t:0,41
	II. Sınıf	74	1,7184	,45196	, p=0.62 p>.05
Yaş	18-21	82			t= -1,139
	22 yaş üzeri	21	1,2039	,40485	p=0.06 p>.05
Mezun Olduğu Lise	Düz Lise	18			
	Anadolu Lisesi	20	2,8932	1,15396	F: 1,374
	Meslek Lisesi	20			p=0.151 p>.05
	Sağlık Meslek Lisesi	45			
Üniversite	Devlet	49	1,5243	,50185	t=0,78 p=0.78 p>.05
	Vakıf	54			
Bölümü	Tıbbi Görnt.Tekn. Prg.	41			t=0,77 p=0.59 p>.05
	Paramedik	62	1,6019	,49189	
	Toplam	103			

Tablo 3'de bağımsız örneklem t testi, cinsiyet, üniversite türü ve okuduğu bölüm türüne göre akademisyenlere karşı algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır.

Analiz sonucunda, kadın (X=3,14, SS=0.42) ve erkek (X=3,25, SS=0.53) grupları arasında, devlet (X=3,23, SS=0.49) ve vakıf (X=3,15, SS=0.45), Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı (X=3,1 SS=0.49) ve Paramedik Programı (X=3,17, SS=0.46) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin kadın akademisyenlere yönelik algılarının ifadelerine ilişkin katılım ortalamaları Tablo 4'de paylaşılmıştır.

Tablo 4.Öğrencilerin Kadın Akademisyenlere Yönelik Algılarının İfadelerine İlişkin Katılım Ortalamaları

	Algı İfadeleri	**Ortalama**	**SS**
1	Kadın akademisyenlerden genel olarak memnunum.*	3,9806	1,12005
2	Kadın akademisyenlerin maddi kazançları yeterlidir.	3,5437	,98793
3	Kadın akademisyenlerin motivasyonları eksiktir.	2,8155	1,29666
4	Kadınlar akademisyen olarak çalışmalıdır.*	4,0291	1,10663
5	Akademisyenlikte kadın olmak zordur.	3,0097	1,38263
6	Akademik hayatta kadın-erkek ayrımı vardır.*	3,4951	1,46778
7	Kadın akademisyenler ev yaşamını iş yaşamına karıştırıyor.	2,2039	1,32368
8	Akademisyen olmak iyi bir evliliğe ve iyi bir anne olmaya engeldir.	1,7573	1,14160
9	Kadının kariyerce erkekten yüksek olması ailede sorun yaratır.	2,2816	1,43087
10	Kadın akademisyenler alan bilgisine ve literatürüne hakimdir.*	4,1748	1,01390
11	Kadın akademisyenler ülke gündemini akademik sorumlulukla takip ederek gerekli politik tutumu cesurca alır.	3,8350	1,08553
	Toplam Ölçek Maddeleri	**3,1933**	**,47591**

Tablo 4'de "Kadınlar akademisyen olarak çalışmalıdır" (4,0291±1,10663), "Kadın akademisyenlerden genel olarak memnunum" (3,9806 ±1,12005) algı ifadelerine katılan öğrencilerin yüksek olduğu; "Akademik hayatta kadın-erkek ayrımı vardır" (3,4951±1,46778) algı ifadesine katılan öğrencilerin düşük olduğu görülmektedir.

Tartışma

Sağlık alanında ön lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin üniversitelerde çalışan kadın akademisyenlerin çalışma koşullarına yönelik algılarını ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışma sayesinde öğrenciler arasında, kadın akademisyenlere yönelik cinsiyet ayrımcılığının ortadan kalkmasında önemli bir adım atılmış olacaktır. Bağımsız örneklem t-testi, erkek ve kadın öğrencilerin akademisyenlere karşı algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, kadın (X=3,14, SS=0.42) ve erkek (X=3,25, SS=0.53) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (t(101)=0.13, p=0.28 p>.05). Bu sonuca göre, kadın öğrencilerin akademisyenlere karşı algı farkları erkek öğrencilere göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Analiz sonucunda, devlet (X=3,23, SS=0.49) ve vakıf (X=3,15, SS=0.45) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (t(101)=0,78, p=0.78 p>.05). Bu sonuca göre, devlet üniversitesinde okuyan öğrencilerin akademisyenlere karşı algı farkları vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilere göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Analiz sonucunda, Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı (X=3,1 SS=0.49) ve Paramedik Programı (X=3,17, SS=0.46) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (t(101)=0,77, p=0.59 p>.05). Bu sonuca göre, Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programında okuyan öğrencilerin

akademisyenlere karşı algı farkları Paramedik Programında okuyan öğrencilere göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Analiz sonucunda, I. sınıf (X=3,2 SS=0.403) ve II. sınıf (X=3,23, SS=0.498) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (t(101)=0,41, p=0.62 p>.05). Bu sonuca göre, II. sınıfta okuyan öğrencilerin akademisyenlere karşı algı farkları I. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kadın akademisyenlerin çalışma yaşamındaki durumlarına yönelik algı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda aldıkları dönem ortalamalarına göre fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (f = , 0,540; p> .05). Bu sonuca göre, öğrencilerin kadın akademisyenlerin çalışma yaşamındaki durumlarına yönelik algı düzeylerinin ders aldıkları döneme/dönemlere göre farklılaşmadığını söylemek mümkündür. Sağlık kurumlarında, cinsiyete dayalı ayrımcılığı ve kadınlara yönelik kariyer engellerini besleyecek örgüt politikaları, kadın çalışanların katılımları ile tespit edilerek, değiştirilmelidir (Akyurt, 2018; Akyurt, 2018; Gül ve Oktay, 2009).

Sonuç

Üniversite sistemi, sadece belirli konuda bilimsel araştırmaya yönelik değil, aynı zamanda bilimsel çalışmanın nasıl yapılacağına ilişkin eğitim vermeyi de amaçlar. Bu nedenle üniversitede çalışan akademisyen aynı zamanda bilimsel çalışmanın ne olduğunu, yöntemini aktarabilecek yeterliliğe sahip olmalıdır. Dolayısıyla araştırmacı kimliğinin yanı sıra eğitimci yönünü de her zaman en etkili şekilde ortaya koyma çabası içerisindedir. Sonuç olarak öğrenciler akademisyenlikte kadın olmanın zorluğuna inanmaktadırlar. Ön lisans eğitimi alan öğrencilerin kadın akademisyenlerin çalışma yaşamındaki durumlarına yönelik algılarını ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışma sayesinde öğrenciler arasında, akademisyenlere yönelik olumsuz değerlendirmeler yok edilirse ve özellikle kadın akademisyenlere yönelik bakış açısı değiştirilebilirse, cinsiyet ayrımcılığının ortadan kalkmasında önemli bir adım atılmış olacaktır.

Teşekkür

Anketlerin toplanmasında (Google form ile) gönüllü olarak katkı veren M. Ü. Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı II. Sınıf öğrencilerine teşekkür ederim.

Kaynakça

Akyurt, N. (2018). "Kadın Çalışanlarda Kariyer Engelleri: Radyoloji Çalışanları Örneği", *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 6(1): 85-107.

Akyurt, N. (2018). "İstanbul'daki Kamu Hastanelerinde Görev Yapan Sağlık Çalışanlarının Genel Profili", *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2): 542-552i.

Gül, H. ve Oktay, E. (2009). "Türkiye'de ve Dünyada Kadınların Çalışma Hayatında Yaşadıkları Cam Tavan Algıları Üzerine Kavramsal Bir Çalışma", *Sü İibf Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(18):421-436.

Karatepe, S. ve Arıbaş, N. N. (2015). "İş Hayatında Kadın Yöneticilere İlişkin Cinsiyet Ayrımcılığı: Türkiye İçin Bir Değerlendirme", *Yasama Dergisi*, 10(31):7-23.

Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni (2017). "İstatistiklerle Kadın, 2017", Sayı: 27594. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27594.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, Yükseköğretim İstatistikleri. https://istatistik.yok.gov.tr.

Üniversite Eğitiminde Bilimsel Proje Hazırlamanın Önemi "Sanal Gerçeklik (VR) ile Ben de Tenis Oynayabilirim" Engelsiz Tenis Projesi Örneği

(The Importance of Preparing Scientific Projects in University Education "I Too Can Play Tennis with Virtual Reality (VR)" Barrier-Free Tennis Project Example)

Erem Akyurt[a1], Nuran Akyurt[b]

(a) Marmara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı, İstanbul

Özet

Proje; önceden belirlenmiş bir süre içerisinde değişim yaratmayı hedefleyen, birbiriyle ilişkili amaç ve hedefleri olan, uygulanması sonucunda çeşitli ürünlerin elde edildiği bir çalışmadır. Üniversite eğitiminde hazırlanan projenin en önemli özelliği bir konu hakkında ortaya atılan sorulara, hem öğrencinin hem de proje danışmanının cevap bulmak için bilinçli olarak yaptığı bir araştırma çabası şeklinde açıklanabilir. Meslek; insanın yaşamını sürdürebilmek için yaptığı ve genellikle yoğun bir eğitim, çalışmayı gerektiren sürecin sonunda kişilerin kazandığı unvanın adıdır. Günümüz mesleklerinin %60'ının ileride önemini yitireceği yerlerine bugün bilinmeyen yeni mesleklerin ortaya çıkacağı varsayılmaktadır. Günümüzde 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmenin yolu STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitiminden geçmektedir. Teknoloji alanlarında, bilgisayar bilimleri, bilişim bilimleri (programlama, kodlama, kriptoloji, yapay zekâ gibi) alanlar ön plana çıkmaktadır. Sanal gerçeklik de bu alanda önemi artan bir uygulamadır. Sanal gerçeklik, katılımcılarına gerçekmiş hissi veren bilgisayarlar tarafından yaratılan dinamik bir ortamla karşılıklı iletişim olanağı tanıyan, üç boyutlu bir benzetim modelidir.
Sanal Gerçeklik (VR) ile "Ben de Tenis Oynayabilirim" Engelsiz Tenis Projesi'nin amacı, doğuştan ve sonradan işitme engelli çocukların/gençlerin tenis becerilerini sanal gerçeklik (VR) uygulamaları kullanarak kazanmalarıdır. Proje ayrıca TÜBİTAK 2242 - Üniversite Öğrencileri Araştırma Proje Yarışmaları'na davet edilmiş, jüri ve hakem değerlendirme sonucunda bölge finallerinde dereceye girerek ödül almıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencisi, Engelli Birey, İşitme Engeli, Proje Hazırlama, TÜBİTAK

Abstract

Project is a study aiming to create change within a predetermined period of time, with related objectives and targets, in which various products are obtained as a result of its implementation. The most important feature of the project prepared in university education can be explained in the form of a research effort that both the student and the project consultant consciously made to find answers to the questions raised about a subject. Profession is the name of the title that people have earned at the end of the process which requires intensive training and work in order to survive. When professions are examined, it is assumed that 60% of today's professions will lose their importance in the future and new professions that are unknown today will emerge. Today, STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) education is the way to train individuals with 21st century skills. In the fields of technology, computer science, information science (such as programming, coding, cryptology, artificial intelligence) come to the fore. Virtual reality is also an application of increasing importance in this field. Virtual reality is a three-dimensional simulation model that allows participants to interact with a dynamic environment created by computers that give the participants the feeling that they are real. The aim of "I Too Can Play Tennis with Virtual Reality (VR)" Barrier-Free Tennis Project is to gain the tennis skills of children/adolescents with hearing impairments by using virtual reality (VR) applications. The project was invited to TÜBİTAK 2242 - University Students Research Project Competitions and as a result of jury and referee evaluation, it was awarded in the finals of the region.

Key Words: University Student, Disabled Person, Hearing Impairment, Project Preparation, TÜBITAK

[1] Öğrenci, Marmara Üniversitesi, erem.akyurt@hotmail.com

Giriş

Sanal (virtual), var olmayan ama algının yönlendirilmesiyle var olduğu yanılsaması yaratılması durumunu ifade eden viıtualis kökeninden gelen bir kavramdır. Sanal Gerçeklik (Virtual Reality) ise, izleyicinin veya kullanıcının oluşturulmuş bir görüntü uzamı içerisine, düzenlenebilir bir zaman yapısı içerisinde dahil olması ve sonraki aşamada da onunla etkileşmesi ilkesi üzerine kurulu; çeşitli veri girdi ve çıktı teknolojilerinden meydana gelen güç, hareket, dokunma gibi duyusal etkileri benzeştirerek yeniden üreten aygıtlar, üç boyutlu ses ve görüntü aygıtları gibi teknolojik araçlardan oluşan bir ortamdır. Sanal gerçeklik, katılımcılarına gerçekmiş hissi veren, bilgisayarlar tarafından yaratılan dinamik bir ortamla karşılıklı iletişim olanağı tanıyan, üç boyutlu bir benzetim modelidir. Bu ise tasarladığımız sistemleri kavrama ve algılama gücümüzü önemli ölçüde arttıracaktır. Sanal gerçeklik teknolojisi 21. yüzyılın başlarından itibaren yaygınlaşmaya başlamış simülasyon gibi teknolojilerin de sisteme entegre edilmesi sonucunda sanal gerçeklik uygulamaları ile ilgili çalışmalar dünyada önem kazanmaya başlamıştır.

Proje, önceden belirlenmiş bir süre içerisinde değişim yaratmayı hedefleyen, birbiriyle ilişkili amaç ve hedefleri olan, uygulanması sonucunda çeşitli ürünlerin elde edildiği bir çalışmadır. Üniversite eğitiminde hazırlanan projenin en önemli özelliği bir konu hakkında ortaya atılan sorulara, hem öğrencinin hem de proje danışmanının cevap bulmak için bilinçli olarak yaptığı bir araştırma çabası şeklinde açıklanabilir. Proje, öğrencilerin, araştırma, problem çözme, öğrendiklerini kullanma gibi üst düzey düşünme gerektiren, gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmalardır. Projeler, kısa süreli birkaç saatlik olabileceği gibi, uzun süreli birkaç aylık ya da dönemlik de olabilir. Projenin sonunda teknolojik ürün, araç, rapor gibi somut ürünler ortaya konulur.

Projenin Amacı ve Önemi

"Sanal Gerçeklik (VR) ile Ben de Tenis Oynayabilirim" Engelsiz Tenis Projesi'nin amacı doğuştan ve sonradan işitme engelli çocukları/gençleri sanal gerçeklik (VR) uygulamaları kullanarak tenis sporu ile tanıştırmak, tenis kurallarını öğretmek ve tenis becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Bu eğitim, 360° video çekimi ile oluşturulan tenis tekniklerini ve kurallarını içeren işaret dili ile seslendirilen modül ile gerçekleştirilecektir. Tenis sporu ile tanıştırılacak işitme engelli çocuklar/gençler korta çıkmadan önce VR uygulamaları ile (birçok defa) sanal ortamda bu deneyimi yaşayarak kendilerine olan güvenleri artacak başarabilme duygusunu yaşayacaklar bu onları motive edecek ve toplumla kaynaşmaları kolaylaşacaktır.

Tenis sporu, yoğun antrenman programı olan ve çok çalışmayı gerektiren bir spor dalıdır. Tenis sporunda oyuncunun deneyim kazanabilmesi çok sayıda turnuvaya katılmasına ve farklı rakiplerle oynamasına bağlıdır. Bireysel bir spor dalı olan tenisin en önemli özellikleri sporcunun antrenmanlara devamlılığı, içsel motivasyonunun olması ve sabırla aynı vuruşları tekrar tekrar yapmasıdır. Bunlar ile birlikte antrenman zamanının periyotlaması ve antrenmanlarda yapılan çalışmaların ve vuruş tekniklerinin (forehand, backhand, servis, vole, smaç, kesme) çeşitlilik göstermesi de üzerinde durulması gereken diğer hususlardır. Özetle, teniste üst düzey becerilere ulaşmak için sporcuların bunlara temel teşkil edecek birçok temel tenis vuruşlarını, tekniklerini bilmeleri ve bunları kortta uygulamayabilmeleri gerekmektedir.

Sanal Gerçeklik (VR) ile "Ben de Tenis Oynayabilirim" Engelsiz Tenis Projesi'nin tanıtılması ve yaygınlaştırılması için kongreler, bilim söyleyişleri, okullar ve dernekler gibi değişik platformların kullanılması planlandı. Bu bağlamda projenin TÜBİTAK 2242 Üniversite Öğrencileri Araştırma Proje Yarışması'nın amacına uygun olduğundan bu yarışmaya katılma kararı verildi. Proje ön incelemeyi geçerek jüri değerlendirme aşamasına kabul edildi ve proje bölge yarışmasında sergilenmek üzere davet aldı. Projenin stanttaki tanıtımı hazırlanmış olan poster üzerinden gerçekleştirildi. Ayrıca proje, akademisyenlerden oluşan jüri tarafından mülakat yoluyla değerlendirildi. Mülakat sırasında sözlü (power point vb. destekli) sunum yaparak proje tanıtıldı. Proje; jüri ve hakem değerlendirme süreci sonucunda; jüriye anlatım (10 dakika), soru cevap kısmı (5 dakika) olmak üzere toplam 15 dakika sunum ve soru cevap kısmını başarı ile geçerek ödül almaya layık görüldü.

Sanal Gerçeklik Üzerine Yapılmış Bilimsel Çalışmalar

1980'lerden başlayıp 1990'lardan sonra gelişmeye başlayan bilgisayar teknolojisi, günümüzde yaşantımızın her alanına girmiş bulunmaktadır. Bilim ve teknolojideki bu gelişmeler, bilginin önemini arttırmış ve bilgi toplumunun oluşmasını sağlamıştır. Artık insanoğlu bilginin bilgisayarla işlenmesi ve sunulması için çeşitli arayışlara girmiş, farklı kavramları ortaya çıkarmıştır. İşte bu kavramlardan birisi de "Sanal Gerçeklik" kavramıdır. Sanal gerçeklik kavramını kısaca "gerçeğin yeniden inşa edilmesi" olarak da tanımlayabiliriz.

Literatür Taraması

Araştırmacılar tarafından yapılan sanal gerçeklik ile ilgili tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

- Sanal gerçeklik teknolojisi ile yapılmaya çalışılan, insan-makine iletişimini arttırmak için insanla makine arasındaki engellerin ortadan kaldırılmaya çalışılmasıdır (Kurbanoğlu, 1996; Türker, 2005).
- Sanal gerçeklik için gerçek dünyaya ilişkin bir durumun, bilgisayar tarafından yaratılmış üç boyutlu bir benzetimi içinde, kullanıcının bu benzetim ortamını vücuduna giydiği çok özel aygıtlar yardımıyla duygusal olarak algıladığı ve bu yapay dünyayı yine bu aygıtlar aracılığı ile etkin olarak denetleyebildiği sistemlerdir (Deryakulu, 1999). Bu çerçevede sanal gerçeklik uygulamaları kullanıcılarına bilgisayar tarafından yaratılmış yapay dünyaya girebilme, orada çeşitli deneyimler yasama ve orayı yönlendirebilme olanağı sağlamaktadır.
- Bilgisayar ortamında oluşturulan 3 boyutlu resimlerin ve animasyonların teknolojik araçlarla insanların zihinlerinde gerçek bir ortamda bulunma hissini vermesinin yanı sıra, ortamda bulunan bu objelerle etkileşimde bulunmalarını sağlayan teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Kayabaşı, 2005).
- Sanal gerçeklik, egzersizi oyunla birleştirerek eğlenceli bir fiziksel aktivite sağlar. Sanal oyunların etkileri üzerine yapılmış çalışmalarda birçok pozitif etki bulunmuştur. İnteraktif oyun oynamanın orta şiddette fiziksel aktivite sağlayarak enerji tüketimini arttırmak (Foley ve Maddison, 2010), kalp atımını arttırmak (Straker ve Abbott, 2007; Carless ve Douglas, 2004, Rajaratnam vd., 2010) gibi sağlıkla ilişkili etkileri vardır.
- Deutsch ve diğerleri tarafından (2008) yapılan vaka analizinde sanal oyun sistemlerinin postural kontrol, görsel algı ve fonksiyonel beceri olumlu yönde etkilediği gösterildiği yönünde sonuca ulaşmışlardır.

Engelliliğin Tanımı ve Engellilerde Spor

Engellilik insan olma halinin bir parçasıdır. Neredeyse herkes yaşamının belli bir noktasında geçici veya kalıcı olarak zayıf düşecek ve uzun yıllar yaşayan insanlar işlevlerini yerine getirme konusunda artan zorluklarla karşılaşacaktır. Engellilik karmaşıktır ve engellilik ile bağlantılı dezavantajların üstesinden gelen müdahaleler çoklu ve sistemiktir, bağlamına göre değişiklik gösterir. Bu durum zorunlu ihtiyaçlarını gidermelerinde ve yaşamlarında bazı engellerle karşılaşmalarına neden olur. Ortaya çıkan bu sebeple normal yaşam koşullarından yararlanamayan bireyler, engelli birey olarak tanımlanarak zihinsel engelli, bedensel engelli, görme engelli ve işitme engelli olarak sınıflandırılmaktadır. İnsanların düşünebilme ve düşündüğünü aktarabilme yeteneği yaşamın temelini oluşturmakla beraber insan davranışıyla ses arasındaki ilişki ele alındığında en önemli mekanizma işitmedir. Bireyin işitme duyarlılığındaki gerilik sebebiyle iletişimde güçlük çekmesi, sosyal hayatta engellerle karşılaşması bireyi işitme engelli kılmaktadır. İşitsel uyarıların bireyin kendini ve çevresini tanımasında, duyu-algı ve motor gelişiminde büyük etkisi vardır. İşitsel uyarıların algılanamaması işitsel motor gelişimini olumsuz etkileyecektir. İşitme engelli çocukların çevreyle iletişimlerinin, motor gelişimlerinin, dengelerinin ve koordinasyon gerektiren hareketlerinin sağlıklı yaşıtlarına göre geride olduğu ve bu nedenle destekleyici bir eğitime ihtiyaçları vardır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2011 yılı verilerine göre Türkiye'de yaklaşık 5 milyon engelli vardır. Yani Türkiye nüfusunun %6,9'unu engelliler oluşturmaktadır. Bunun yüzde 42,8'i erkek, yüzde 57,2'si kadındır. İşitme engelli

sayısı yaklaşık 2 milyondur (Engelli ve Yaşlı Bireylere İlişkin İstatistik Bülteni; 2019). İşitme kaybı, doğuştan veya sonradan olan problemler nedeniyle işitme duyarlılığında meydana gelen azalmadır. İşitme engeli ise işitme duyarlılığındaki azalmanın bireyde ortaya çıkardığı yetersizlikler durumudur. İşitme engelli birey işitme kaybına bağlı olarak dil, iletişim, bilişsel gibi gelişim alanlarında yetersizlik yaşayan bireyi tanımlamaktadır.

Literatürde, engelliler ile ilgili farklı spor branşlarına yönelik değişik çalışmalar bulunmaktadır. VR uygulaması, golf sporunun öğretilmesinde görme engelli ve Serebral Palsili bireylerde öz yeterliliği arttırdığı tespit edilmiştir (Ross vd., 1998; Gerçek, 2015). Golfün hafif (Carless ve Douglas, 2004) ve ağır zihinsel engelli (Gillespie, 2003) bireylerdeki etkilerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Gillespie'nin (2003) yaptığı çalışmada hafif zihinsel engelli bireylerde golf deliğine sokma vuruşu uygulamaları yaptırılmıştır. Geri bildirimin zihinsel engelli bireylerde beceri öğreniminde etkinliğinin araştırıldığı bu çalışmada her deneme sonrası verilen geri bildirime göre beş denemeden sonra verilen özet geri bildirimin zihinsel engelli bireylerin eğitiminde daha etkili olduğu bildirilmiştir.

Sistemin Tasarımı ve Uygulama Aşamaları

Proje ile işitme engelli çocuğa/gence tenis sporu öğretilecek, motor becerileri kazandırılacak, topu tutma, atma, karşılama, fırlatma ve yürüme gibi ana motorik beceriler geliştirilecektir. İşitme engelli çocuğun tenis sporu ile tanışması fiziksel, sosyal, psikolojik, duygusal, dikkat gelişimi, karar verme yetisi, koordinasyon ve beceri gelişimi üzerinde önemli bir yere sahiptir. VR uygulamalar yolu ile "Engelsiz Tenis Projesi" ile Tenis sporu ile tanışan engelli birey gerçek ortamda (kortta) oynamadan önce defalarca VR uygulamalar ile bu deneyimi yaşayacak güven, disiplin başarabilme hislerini uyandırarak işitme engelli çocukların/gençlerin toplumla kaynaşmasına fırsat verecektir. VR uygulamalarla oynanacak tenis sporu işitme engelliler için öncelikle topluma adaptasyonlarını gerçekleştirmek ve kendi kendine yetebilme duygusunu ortaya çıkarmak için uygulanan rehabilitasyon programları içinde yer alabilecek bir uygulama olacaktır.

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde faaliyet gösteren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı işitme engelli okullarında öğrenim gören ve tenis sporu ile ilgilenmek isteyen işitme engelli çocuklar/gençler oluşturacaktır.

Tartışma Sonuç

Sanal Gerçeklik (VR) teknolojisinin gelişimi ile eğitim ve sağlık hizmetlerinde uygulamaların arttığı görülmektedir. Bu teknolojinin gelecekte önemli derecede etkili olacağı düşünülmektedir. Sanal gerçekliğin egzersiz uygulamalarında sayısız avantajları bulunmaktadır. Bunlar; gerçek yaşam koşullarını yansıtması, hızlı performans geribildirimi, gerçek performansı kaydetmesi ve tenis antrenman egzersiz protokollerinin artmış standardizasyonudur. Sanal tenis uygulamalarının normal gelişim gösteren bireylerde etkilerini inceleyen çalışmalar bulunmasına rağmen işitme engelli bireyler ile ilgili sanal tenis çalışmaları bulunmamaktadır.

Üniversite eğitiminde bilimsel proje hazırlamanın önemine yönelik TÜBİTAK 2242 - Üniversite Öğrencileri Araştırma Proje Yarışmaları'na davet edilen ve Sosyal Yenilikçilik ve Girişimcilik Çağrısı (2019 / 1 Dönem) proje Üçüncülük Ödülü alan Sanal Gerçeklik (VR) ile "Ben de Tenis Oynayabilirim" Engelsiz Tenis Projesi'nin hazırlanması ve sistemin kurulmasına yönelik proje ekibinin deneyimleri ve geçirilen süreçler literatür eşliğinde tartışılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Kubinova ve diğerleri (1999); Küfrevioğlu ve Göktaş (2011) yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin proje sayesinde sosyal hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme yeteneklerinin geliştiğini; Dionne ve diğerleri (2012) proje çalışmaları öğrencilerin bilime olan ilgisine, öz yeterlilik algısına ve bilimsel araştırma yöntemlerini edinmeye katkısı olduğunu; Güven (2013) yaptığı çalışmada proje çalışmaları öğrencilerin ve öğretmenlerin özgüveninin artmasına, öğretmenlerin projeyi ve öğrenciyi yönetme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını; Avcı ve Özgül (2018) öğrencilerin proje hazırlaması analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini; Avcı ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada öğrencilerin proje hazırlaması planlı ve sabırlı olmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

Çalışmamızın sonuçları değerlendirildiğinde, proje çalışmalarının üniversite öğrencileri üzerinde önemli etkileri ve kazanımları olduğu söylenebilir. Özellikle ülkemizin sürdürülebilir gelişmesine hizmet eden, bilim ve teknoloji alanlarında yenilikçi, yönlendirici, katılımcı ve paylaşımcı bir kurum olma vizyonunu benimseyen TÜBİTAK'ın "Sosyal Yenilikçilik ve Girişimcilik" çağrısına yönelik proje hazırlamış ve belli aşamalara gelmiş olmak önemlidir. Bilimsel bakış açısını genç yaşta öğrencilere kazandırmaya katkı sunan, proje hazırlama kültürünün üniversitelerde daha fazla yaygınlaşmasına yönelik çalışmalar yapılabilir, öğrenciler teşvik edilebilir. Ayrıca üniversite yıllarında proje hazırlama çalışmalarına katılmış bireylere, iş hayatına atılırken işe alımlarda pozitif yönde destek verilmesi de motivasyonu yükseltecektir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Projenin hazırlanmasında ve sistemin geliştirilmesinde bilimsel desteğini esirgemeyen, proje danışmanlığımı yapan M. Ü. Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokul Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Nuran Akyurt'a teşekkür ederim.

Yürütücülüğünü Erem Akyurt'un yaptığı bu proje, TÜBİTAK 2242 - Üniversite Öğrencileri Araştırma Proje Yarışmalarında (2019) Üçüncülük Ödülü almıştır.

Projenin İşaret Diline çevrilmesinde İşaret Dili Tercümanı Ayşe Köksal'a teşekkür ederim.

Kaynakça

Avcı, E., Su-Özenir, Ö. ve Yücel, E. (2016). TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Yarışma Sonrası Kazanımlarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 1-21.

Avcı, E., Su-Özenir, Ö. (2018). Bilim Fuarları Sürecinin Yürütücü Öğretmenler Gözünden Değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 17(3): s. 1672-1690. file:///C:/Users/User.DESKTOP-DE3U84V/Downloads/2992-5721-1-PB.pdf.

Carless, D. and Douglas, K. (2004). Golf Programme for People with Severe and Enduring Mental Health Problems. *Journal of Public Mental Health*, 3(4): 26–39. Erişim adresi: https://core.ac.uk/download/pdf/29019130.pdf.

Deryakulu, D. (1999). *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1021.

Deutsch, J., Robbins, D., Morrison, J., Bowlby, P. G. (2009). Wii-Based Compared to Standard of Care Balance And Mobility Rehabilitation For Two Individuals Poststroke. *Virtual Rehabilitation International Conference*, 117–120. https://www.researchwithnj.com/en/publications/wii-based-compared-to-standard-of-care-balance-and-mobility-rehab.

Engelli ve Yaşlı Bireylere İlişkin İstatistik Bülteni (2019). T. C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Araştırma Geliştirme ve Proje Dairesi Başkanlığı. https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/6204/bulten-mayis.pdf.

Foley, L. and Maddison, R. (2010). Use of active video games to increase physical activity in children: a (virtual) reality? *Pediatric Exercise Science*, 22(1): 7–20.

Gerçek, N. (2015). Serebral palsili çocuklarda geleneksel ve sanal golf eğitimi programlarının bazı fiziksel parametrelere etkilerinin karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Tez Koleksiyonu.* Erişim adresi: http://katalog.marmara.edu.tr/veriler/yordambt/cokluortam/74CB4D60-9764-8B4A-8B60-D804D0A8D8C0/4C7D9DBD-10F3-E346-AACE-73D6055A0718.pdf.

Gillespie, M. (2003). Summary versus Every-Trial Knowledge of Results for Individuals with Intellectual Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly: APAQ*, 20(1): 46–56. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/31870648.

Güven, İ. (2013). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Proje Yönetimi Deneyimlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1): 204-218.

Kayabaşı, Y. (2005). Sanal Gerçeklik ve Eğitim Amaçlı Kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. ISSN: 1303-6521, 4(3): 151-158.

Kurbanoğlu, S. S. (1996). Sanal Gerçeklik: Gerçek Mi Değil Mi?, *Türk Kütüphaneciliği*, 10(1): 21-31.

Küfrevioğlu, R. M., Baydaş, Ö. ve Göktaş, Y. (2011). Proje ve Beceri Yarışmalarında Elde Edilen Kazanımlar, Karşılaşılan Zorluklar ve Öneriler. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Rajaratnam, B. S., Fang, H. W., Vanessa, G. Y. J., Stella, H. Y. C. and Shan, D. L.Y. (2010). A Pilot Study of the Efficacy of Interactive Virtual Reality Sports on Balance Performance among Older Women. *Journal Sains Kesihatan Malaysia*, 8(2): 21–26. Erişim adresi: https://www.academia.edu/803682/A_Pilot_Study_of_the_Efficacy_of_Interactive_Virtual_Reality_Sports_on_Balance_Performance_among_Older_Women.

Rose, J., Wolff, D. R., Jones, V. K., Bloch, D. A., Oehlert, J. W., Gamble, J. G. (2002). Postural balance in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 44(1): 58–63.

Straker, L. and Abbott R. (2007). Effect of screen-based media on energy expenditure and heart rate in 9-12 year old children. *Pediatric Exercise Science*, 19(4): 459–471.

Türker, İ. H. (2005). *İmgeden Sanal Gerçekliğe.* Anadolu Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/984/266979.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Counselling and Psychological Testing for Quality Higher Education in Nigeria

Mogbekeloluwa Oluyinka FAKOKUNDE[1]
Nigerian Defence Academy, Kaduna Nigeria

Abstract

Education is a critical factor in producing human resource that is necessary for economic development of a country. In Nigeria, one of the major goals of Higher education as stated in the National Policy on Education is to provide high quality career counselling and life – long learning programmes that prepare students with the knowledge and skills for self reliance. Furthermore, Nigeria's philosophy of education is based on the integration of the individual into a sound and effective citizen at all levels of education. To achieve this, the role of counselling cannot be overemphasised, likewise the use of psychological testing. However, this aspect is often neglected in the counselling process, thereby conducting counselling out of intuition and of natural experience and subjectivity. Therefore, this paper brings to bare the contemporary counselling services in higher education and the importance of psychological testing and assessment. In addition, it discusses the nexus between counselling and psychological testing with various hindrances to effective use of psychological tests in higher institutions. Conclusively, the paper profers suggestions on how psychological testing could be enhanced in the counselling process for quality higher education in Nigeria.

Keywords: Counselling, Psychological Testing, Assessment

Introduction

Education has been defined as the process of deliberately and systematically transmitting desirable and meaningful knowledge, values, attitudes and skills to an individual. Education has been seen to be a vehicle for the development of a sustainable economy, acquisition of appropriate skills and development of mental, physical, social abilities, and competencies (Alutu, 2019). The goals of education is often reflected in the educational policies and philosophy of a nation. In Nigeria, education is seen as an instrument for affecting the individuals needs and national development in consonance with the realities of Nigerian environment and the world as a global village (Akpama, Bassey, & Idiaka 2012). According to Usoro (2012), the major role of education is to produce the various classes of manpower needed by the economy. Hence the Nigerian government relies on education as a springboard for its development and reform programme. The Nigeria's philosophy of education is based on the integration of the individual into a sound and effective citizen and equal educational opportunities for all citizens of the nation (FRN, 2014). Therefore, the educational system in Nigeria has been classified into three levels namely the Basic, Post – basic, and higher school levels.

The higher education level, which is the main focus of this paper, refers to tertiary institutions which offer post – basic (secondary) education after graduating from secondary schools. Tertiary Institution includes Universities, Colleges of education, Polytechnics and Monotechnics (Fakomogbon & Adegbija, 2011). According to FRN (2004) the goals of education at this level include to contribute to: National development through high level relevant manpower training, acquire both physical and intellectual skills which will enable individuals to be self – reliant and useful members of the society; and promote scholarship and community service. These goals are to be pursued through teaching, research and social/community service (Lawal, 2009). However in order to achieve quality delivery at this level, Nigerian government established regulatory authorities. These include the National Commission for Colleges of Education (NCCE) National Board for Technical Education (NBTE) and the National Universities Commission (NUC). The NUC was established in 1962 as an advisory and

[1] Nigerian Defence Academy, Kaduna Nigeria, Email: yinkajok@yahoo.com

regulatory agency to the government on University education matters. The commission recognizes the importance of counseling in the attainment of its mandate, Hence it made it compulsory for all Universities under its Students Support Services to establish a counselling and Human Development Centres (NUC 2013). These centres are to provide contemporary counselling services in their various academic communities for the development of individuals and promotion of teaching and learning.

Statement of the Problem

In recognition of the importance of counseling in the Nation's Higher Institutions, the NUC directed that every Nigerian University should have a well - equipped counselling centre. This directive was to ensure that Nigerian Universities provide psychological, behavioural and other learning support services to students (NUC 2013). This credible intention has been applauded by scholars and educationists such as Aluede (2014), Alutu (2016) and Ibijola (2017) who observed that these higher education students are in need of academic socio – personal and vocational counseling in order to cope with varying challenges that the unfolding life presents. Unfortunately many of these centres have not been able to effectively carryout their mandate and offering desired psychological support to the clients. Lack of personnel and inadequate diagnostic tools are some of the noticeable problems confronting the centres. Therefore, this paper aimed at addressing the importance of psychological testing and assessment in counselling delivery for quality higher education in Nigeria. The scope will cover the existing counselling services in higher institutions, the concept and evolution of psychological testing and assessment, psychological testing and assessment in counselling practice, uses of psychological testing and assessment and hindrances to effective psychological testing and assessment with a view to making recommendations.

Counselling Services in Higher Institutions

Counseling has been variously defined by scholars and workers in the fields of counselling, psychology and sociology. For instance, Bakare (1996) defined Counselling to be a number of procedures used in assisting individuals in solving problems which arise in various aspects of their lives. According to Bakare (1996), counseling also assists individuals to maximize their overall personal development so that they could be more effective, satisfied and more useful to the society in which they live. The American Psychological Association (APA, 2000) refers to counselling psychology as one of the fifty-three (53) branches of psychology and coded as Division 17. In the same vein, Akinboye (2003) said counselling Psychology of the 21st century could be seen as a speciality in the field of psychology where its practitioners (counselling) help counselles improve their well-being, alleviate distress, resolve crises, and increase their ability to be creative, innovative and make success – focused decisions wherever they exist (Akinade, 2006). Alutu (2019) enumerated the counseling needs of Higher education students as:

Academic Counsellling Needs

- How to read, understand, and pass examination
- Combining full – time studies with business
- Time management
- Examination preparation

Social Counselling Needs

- Course – mate friendship
- Mode of dressing
- Ways of worshipping God
- How to love and understand fellow human beings
- How to adjust to different changes in society
- Management of financial resources

Personal Counselling Needs

- Marriage (choosing a partner)

- To know God more
- Selection of friends to move with
- How to face life challenges
- Success in marriage

Vocational Counselling Needs

- Change of career
- Job placement

Although the modalities for the establishment and operations of these counselling centres are as enshrined in the NUC Benchmark Statements (NUC, 2013), however Institutions are expected to provide services in line with the requirements of its students and the University communities. Yahaya (2017) enumerated the following available counselling services in Nigerian higher institutions.

a. **Educational Couselling:** This involves provision of assistance to students in order to reflect on educational issues and experiences and to make appropriate decisions. It focuses on issues relating to academic success and realization of educational goals. This includes issues such as admission, study skills, coping with examination anxiety, choice of course, preparation for graduation and life after graduation.
b. **Personal – Social Counselling:** It deals with intra and interpersonal concerns. It focuses on personal, social and psychological concerns of students which, if not well managed, can hinder full development.
c. **Career/Vocational Counselling:** This involves provision of guidance and direction to students on career related issues. Major highlight of this service include guiding students on choice of career, career prospects and strategies of securing employment.
d. **Financial Counselling:** This is a counseling service through which financial guide is provided on management of income, assets, accountability and assess to loans, scholarships and awards.
e. **Health Counselling:** This involves provision of assistance to clients who have concerns about their health. It focuses on promotion of good physical and mental conditions and freedom from diseases. Counsellors also encourage clients to live a healthy life.
f. **Marriage Counselling:** This involves preparation of students for conjugal relationships and promotion of marital satisfaction. It involves promotion of assistance on mate selection, handling of marital challenges and sustenance of family life values.
g. **Religious Counselling:** Spirituality and religion have therapeutic value in counselling. Through religious counseling, counselors are able to assist students and other members of the University community on religious tolerance and peaceful coexistence. Through this, religious conflicts and extreme religious practices could be adequately curtailed.

Furthermore, Akinade (2006) listed some of the traditional service counsellors conduct in institutions to include orientation, appraisal, placement, evaluation, curriculum development, referral, follow up and research among others.

Concept and Evolution of Psychological Testing and Assessment in Nigeria

The term 'test' is a broad concept that encompasses various activities related to its area of uses. Different definitions have been given to the meaning of Test as a concept. Anastasi (1982) described a test as an objective and standardized measure of a sample of human behaviour. Likewise, Abiri (2006) defined a test as a test task, treatment or situation designed to elicit the behaviour or performance of a person or thing with the view of determining or drawing inferences about specific abilities or other attributes of those persons or things. Dwelling on this background, the pertinent question at this point is what differentiates a test from a psychological test?

Psychological Tests are expected to deal with human behaviour because psychology is conceptualized as the study of human behaviour. Since behaviour connotes what the actions of the individual or what he or she can do in a given situation, Ipaye (1983) explained psychological test to mean a structured

exercise or situation by means of which a person's behaviour, way of thinking is assessed with a view of making a generalized conclusion. One of the working definitions of psychological test was given by Bakare (1983) as a stimulus presented to an individual so as to elicit a response and on the basis of that response, a judgment is made as to the attributes of such possessed by that individual. Further to this background, Kolo (1989) sees psychological testing as a process through which psychological tests are labeled as the instrument or stimulus is administered on the individual and the responses scored, interpreted and communicated to that individual.

In Nigeria, unlike in Europe, it was the need to select people to educational institutions that led to the development of psychological tests. The very first attempt was made in the early 50s when a number of foreign tests were adapted for selecting children into primary schools. These were verbal and non-verbal tests such as ML, MQ, Q. Later on, tests were used for personnel selection and Vocational counselling services by the Federal Ministry of Education. Thereafter, was the formation of the TEDRO of the West African Examination Council (WAEC) which specialized in Aptitude Testing and developed a number of tests known as the I.D test Tests. A major landmark was made by Prof CGM Bakare who developed a number of psychological tests for counselling. These include Student Problem Inventory (SPI), Study Habit Inventory (SHI), Motivation for Occupational Preference Scale (MOPS), Vocational Interest Inventory (VII) which were developed and validated throughout the country. Today, we have quite a number of psychological tests developed by individuals, psychologists, counsellors, Universities and Counselling centres in both public and private sectors.

The various higher institutions (public and private) are expected to establish functional counselling centres. These centres are expected to provide counselling programmes in the academic, career, personal as well as social domains. Their services and programmes help students resolve emotional, social or behaviour problems and help them develop a clear focus or sense of direction. In addition, effective counselling programmes offered by these centres are important to the institutional climates and are crucial elements in improving students' achievements.

Psychological Testing and Assessment In Counselling Practice

There is a nexus between counselling practice and psychological testing and assessment. Higher Institutions are faced with myriads of problems and concerns for both students and non-students. Therefore effectives counseling programme is highly dependent on effective psychological testing programme, otherwise counseling would be conducted out of intuition and of natural experience and subjectivity. Naglieri, Drasgow, Margolis et all (2004) cautioned that counselling activities at this level should be more of assessment than testing. The opined that there should be a clear distinction between testing and psychological assessment as many use the two terms synonymously,. To the scholars, testing refers to the administration, scoring, and perhaps the interpretation of individual test scores by applying a descriptive meaning based on normative, nomothetic data. Inaddition, while the focus on testing is on the individual test itself, in psychological assessment, the emphasis is typically on the person being assessed and the referral question, rather than on specific test results (Naglier, Drasgow, Schmit et al 2004). Testing itself is part of psychological assessment process which often involves much more complexity and requires a high degree of skill, psychological sophistication and education (Naglier, Grasgow, Schmit et al, 2004). Therefore, this distinction is a clear emphasis that what a counsellor does in this aspect is more of psychological assessment.

It is very important to note that psychological testing and assessment play a pivotal role in the counselling services. Wall (2004) expressed the view that basing judgments, decisions and interventions specifically on information acquired in some systematic and objective way is of major importance in the life of a practicing counsellor. Whiston (2000) suggested that integrating appropriate skilled and refined assessment skills into counselling is necessary to deepen the effectiveness of counselling as inability to use tests and assessments when and where appropriate may limit counsellor's effectiveness in serving their clients. Therefore, Popoola and Oluwatosin (2018) opined that as a matter of necessity, practicing counsellors have to engage in assessment on a daily basis, whether through the use of published instruments, conducting intake interviews, or listening to clients description of life experiences. Whiston (2008) cautioned that counsellors should not view assessment as a distinct activity in the counselling process in which they simply administer tests,

rather assessment activities should be integrated into the four stages of the counselling process. These include assessing the client's problem; Conceptualizing and defining the client problems; Selecting and implementing effective treatment(s); Evaluating the counselling.

Uses of Psychological Testing and Assessment

Testing is indeed an importance of counseling and education. In today's educational system and practice. Adebule, Omijigin and Akomolafe (2016) noted that psychological testing is very much a product of modern society with its unprecedented technology and population growth and unique problems. They observed that psychological tests have played an important role in Nigeria education system in helping to solve some of its major challenges. Basically, uses of psychological testing and assessment include the following:

a. **Selection**

Test can be used for selection into educational institutions, military jobs especial during recruitment exercise or in selecting personnel into various arms of services and in selection into tasks or jobs. When testing is conducted for selection, the major purpose is to use the scores as part of the criteria or the only criteria to selecting candidates into such. When tests are administered for selection in educational institutions, the objective is to use the test scores in determining the types of school or course (s) suitable for the individual.

b. **Placement**

Psychological testing can be conducted for placement when individual employers or institution use tests to place individual into a particular position within their organization. Tests can also be used to discover the personality characteristics of an individual and match such with the demands of his/her vocational areas.

c. **Prediction**

Testing programme can be organized for predictive purposes. This refers to ability to predict future performance of an individual or groups of individual. According to Okoye and Agwagah (1996), tests can be used to predict an individual's success in a particular area.

d. **Classification**

Classification involves forming groups. It is putting together people that have homogenous group and it is not the same as placement. Classification usually takes place before training while placement comes up after training. Psychological test can be administered to achieve this purpose of classifying individuals, abilities, skills into various groups and categories. In the learning environment, tests are used in grouping students for more effective teaching. For instance groups that may need remedial programme can be determined through testing. It is also possible to identity under-achievers, fast learners, poor readers and emotionally disturbed learners through psychological testing.

Evaluation

Psychological tests can be administered to evaluate programmes, institutions and students. It is a process of comparing actual attainment with desired attainment. American Psychological Association (2010) viewed psychological evaluation as a way of testing people about their behaviour and capabilities to draw conclusion using combinations of techniques. Evaluation draws on one's judgment to determine the overall value of an outcome based on the assessment data (Adebule, Omjigin & Akomolafe, 2016). In counselling, evaluation can be used in educational settings for multiple purposes such as diagnostics, formations and summative among others.

Diagnosis

In counselling situation, tests can be used for diagnostic purpose. This involves administering tests for the purposes of identifying individuals behavioural problems as well as their causes. In teaching and learning environment, the diagnostic functions of psychological tests involve identifying problems, causative factors and remediation of problems. Tests can also be use to diagnose areas of educational, vocational and personal-social concerns. Scoyoc (2004) noted that the primary use of tests continues to be as an aid to decision making.

Hindrances to Effective Psychological Testing and Assessment in Higher Institutions

Various scholars have identified the crucial roles of psychological testing and assessment in delivery of quality education, character training and national development. However the total delivery of this inseparable aspect of counseling is no doubt bedeviled with identifiable problems and challenges. Adegoroye, Ayodele and Babatunde (2007) in Popoola and Oluwatosin (2018) expressed that the counselling units in Nigerian Institutions have not been able to properly assess and test students' character. Problems associated with psychological testing and assessment in institutions includes the following.

a. **Inadequate number of qualified counselors.** One of the problems of counseling practice in Nigeria is dearth of professional counselors. Contrary to the global standard of one counsellor to two hundred and fifty students (American Counselling Association, 2005), most of the counseling centres in higher institutions lack the required minimum number of counselors. Yahaya (2017) presented the population of students and Counsellors in selected Universities in Nigeria as follow;

Students Population and Number of Counsellors in selected Federal Universities in the Six Geo-Political Zones of Nigeria

Zone	State	School	Population of Students	Number of Counsellors
North-West	Kaduna	Ahmadu Bello University, Zaria	45,658	9
North-East	Borno	University of Maiduguri, Maiduguri	33,691	1
North-Central	Kwara	University of Ilorin, Ilorin	45,579	11
South-East	Enugu	University of Nigeria, Nsukka	36,423	7
South-West	Lagos	University of Lagos	45,856	4
South-South	Rivers	University of Port-Harcourt	30,699	13

Source: Yahaya (2017)

b. **Dearth of psychological Testing instruments.** In Nigeria, psychological testing and assessment is still evolving. Hence there are few existing testing instruments. While the few existing ones are not being used effectively.

c. **Lack of coordination of psychological Testing Assessment Process.** Effective coordination and censorship of existing psychological tests and use in Nigeria is yet to be established. Although the country has been able to produce a National Policy on Counselling (FME, 2018) but its implementation is yet to commence. There is no Inventory of existing psychological tests. Inaddition, no acceptable guidelines for development, coordination an operational use of testing and assessment. Therefore, issues such as professional competence, protection of privacy and confidentiality are yet to be addressed.

d. **Other hindrances:** According to Yahaya (2017) these include; inconsistent government policies, inadequate funding; inadequate facilities, cultural barners, ignorance, negative attitude of school administrators' negative attitude of counselling practitioners; and lack of a professional board.

Conclusion

Conclusively, psychological testing and assessment remain a major requirement in professional counselling practice. The concerns of the individual client and the nature of counselling dictate the type(s) of psychological test(s) to be used. Effective integration of testing and assessment process can be of great assistance in fostering positive values, good character, attitude and skills among youths and scholars in various higher institutions for national growth and development. However, it is important that the principles of good testing and ethical standards for practitioners are fundamental and must be upheld.

Recommendations

Based on the study, the following recommendations are made:

a. Evaluation of Counselling programmes and services in all higher institutions in the country.
b. Establishment of Counselling Professional Board at Federal and state levels.
c. Incorporation of psychological testing and assessment in all higher institutions in Nigeria.
d. Coordination and regulation of psychological tests and instruments in both public and private practices in the country by government and professional counseling bodies.

References

Abiri, J.O.O. (2006). Elements of evaluation measurement and statistical techniques in education. Ilorin: Unilorin Library and Publication Committee.

Adebule, S.O, Onijigin, E.O & Akomolafe, O.D. (2016). The use of psychological testing in diagnostic, formative and summative evaluation: Counselling Implications to present day educational system in Nigeria. Greener Journal of Educational Research Retrieved November 10, 2019 from http://doi.org/a0.15580/GJER.2016.1.092615138.

Adegoroye, A.O.S, Ayodele, J.B. & Babatunde, J.O (2007). empowering the students' Affairs Division in Nigeria Universities and other tertiary insitutions for personality and character modeling. *Revitalization of African Higher Education*. Pp 173 – 182.

Akinade, E.A (2006) you, yes you too need counselling. Inaugural lecture delivered at the Lagos State University, Nigeria Lagos; (ASU press.

Akinboye, .O (2003). Expanding professional and scientific issues in counselling psychology. Conference Proceedings for the 26th Annual Conference of the Counselling Association of Nigeria (CASSON) University of Benin.

Akpama, E.G, Bassey, A.O, Idiaka, I.E & Okey, S.M (2012). Counseling for utilization of university students research findings by the NIgera government and private sector. *Research on Humanities and Social Sciences*, 2 (10) 117 – 123.

Alutu, A.N.G. (2016). Ethical and professional responsibilities of intermediate lecturers in the University of Benin. Lecture Delivered Publication in Seminar Handbooks.

Alutu, A.N.G (2019). Counseling as a panacea for raising the standard of education in Nigeria. In M. Fajonyomi, C. Agbakwuru (Eds). *Transforming Nigeria's educational system though counseling:* Issues and prospective. Nigeria; APROCON.

American Psychological Association (2000). APA Divisional Label APA Newsletter. New York.

American Counselling Association (2005). Positive statement: Comprehensive school counselling programs. Retrieved 1 march, 2017 from www.schoolcounsellor.org.

American Psychological Association (2010). *Standards for educational and psychological testing*. Washington D.C.: American Educational Research Association..

Anastasi, A. (1982). Psychological testing (5th Ed.) New York: Macmillan Publishing co. Inc.

Bakare, C.G.M. (1983). Individual psychological testing. Unpublished lecture notes. Department of Guidance and Counselling. University of Ibadan Nigeria.

Fakomogbon, M.A & Adegbiji,, .V. (2011). Higher education and current issues on skills development in Nigeria. In D.O. Durosaro A.A. Adegoke (Eds). *Higher ecucation and globalization. Nigeria*; Stirling – Horden.

Federal Ministry of Education (2018). *National Policy on Counselling*. Abuja: FME.

FRN (2014). *National Policy on Education 6th Edition*. Lagos: NERDC.

Ipaye, T. (1983). Guidance and counseling practices. Ile-Ife: University of Ife Press.

Kolo, F.D. (1989, May). Psychological testing and its implications for school counselors. A paper of the psychological testing for school counseling workshop, in Sokoto.

Lawoi, R.A (2009). *A framework for assessing university lecturers' professional performance*. A presentation at the Faculty of Education, University of Ilorin Retreat held on 23 Apr at ARMTI.

Naglieri, J.A, Drasgow, F, Schmit, M et all (2004). *Psychological testing on the internet: New problems, old Issues.* American Psychologist Retrieved at https://ww.researchgatte.net/publication.

National Universities Commision (2013). *Benchmark statements on student support services and facilities in Nigeria Universities.* Abuja: NUC.

Okoye, R.O. & Agwagah, U.N.V (1996). Psychological tests in guidance and counselling. In Agwagah, U.N.V & Ife Lunni, I.C.S (Eds.). *Guidance, Counselling and Special Education. Onitsha Nigeria: Noble Graphic Press.*

Onokp;a. E/Y. (2017). Provision of student support service and its impact on quality university education. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 19 (2), 1 -2.

Popoola, B.I & Oluwatosin, S.A (2018). Assessment and testing in counseling practice. *Advance in Social Sciences Research Journal.* 5 (3). 266-275.

Scoyoc, S.V. (2004). Counselling psychology and psychological testing: Professional issues research base. Retrieved November 8 from https://www.researchgate.net/publication/329280542.

Usoro, E.B (2011). Functions of the University. In S.U. Bassey & U.U. Bassey (Eds.). *Management of Higher Education in Africa. Uyo:* Abaam Pub.

Wall, J.E. (2004). Why counsellors shouldn't let testing leave them behind. In Walz, GR & Yep, R. (Eds) Vistas:). Perspectives in counselling. (pp. 69 – 77) Alexandria, VA: American Counselling Association.

Whiston, S.C. (2000). *Principles and application of assessment in counselling.* Stamford, C.T: Wadsworth.

Whiston, S.C. (2008). *Principles and applications of assessment in counselling (3rd ed.).* Belmont, CA: Brooks/Cole.

Yahaya. L.A. (2017). *School counselling: Key to unlocking golden opportunities in life*. One Hundred and Sixty-Sixth Inaugural Lecture. Ilorin: Unilorin Press.

Doğum Sonrası Çalışma Yaşamına Dönen Öğretmen Annelerin Hikâyeleri (Stories of Teacher Mothers Returning to Work After Giving Birth)

Dünya ŞEN-BAZ [a1], Y. Nur DEDEOĞLU [b]

(a) İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(b) Penn State University, Counselor Education and Supervision, State College, PA, USA

Özet

Bu araştırmada doğum nedeniyle çalışma yaşamına ara veren annelerin işe geri dönme sürecindeki yaşantıları incelenmiştir. Araştırmaya mesleği öğretmenlik olan 7 anne katılmıştır (M_{age}= 32). Annelerden doğum sonrası işe dönme kararını ve işe döndükten sonraki ilk dönemlerdeki yaşantılarını anlatan yaşam öykülerini yazmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı öyküsel analiz kullanılmıştır. Hikâyelerde ön plana çıkan tekrarlı yapıların belirlenmesi yoluyla alt tema ve temalar oluşturulmuştur. Yapılan analizlerin sonucunda doğum sonrası işe geçiş sürecinde annelerin öncelikle bir karar verme sürecinden geçtikleri ve bu karara bağlı olarak işe dönüş zamanını belirledikleri ortaya çıkmıştır. İşe döndükten sonra ise bebeğin bakımı, ev işlerinin ve mesleki rollerin yerine getirilmesi açısından bazı zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yaşanan zorlukların üstesinden gelinmesinde ise destek kaynakları önemli rol oynamıştır. Bunlar arasında okulun özellikleri, sosyal destek sistemi ve bakıcının özellikleri yer almıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılarak gelecek araştırmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kadın kariyeri, işe dönüş süreci, doğum izni.

Abstract

This study examines the experience of mothers who are returning to work after taking a career break due to giving birth. Seven teacher mothers participated in the study (Mage= 32). The mothers were asked to write their stories about the decision-making process of going back to work after giving birth and their experiences at the beginning after returning to work. The data from their stories is evaluated by using the descriptive narrative method. Sub-themes and themes were created from repeated structures in participants' narratives. The analysis of these subthemes and themes indicate that the mothers go through a decision-making process about returning to work and determine a time when they feel ready to go back to work. After returning to work, it was found that they struggle with the care of the baby, doing household chores, and their professional roles. The findings showed that support sources have a key role in overcoming these difficulties. These support sources include the characteristics of the school, the social support system, and the babysitter's characteristics. The results were discussed by utilizing related literature and some suggestions were made for future research directions.

Keywords: women's career, returning to work, maternity leave

Giriş

Kariyer, bireyin doğumundan ölümüne kadar olan süreçte mesleki roller ile diğer yaşam rollerinin ilişkisini ve mesleki rollerde meydana gelen ilerleme, gerileme ve duraklamaları ifade eder (Yeşilyaprak, 2018). Kariyer, mesleki gelişimi içermekle birlikte bu gelişim her zaman ileri yönlü olmayabilir ve süreç içerisinde bazı nedenlerle çalışma yaşamına ara verilebilir. Hem kadınlar hem de erkekler yaşamlarının kimi dönemlerinde kariyerlerine ara vermeyi tercih edebilirler. Ancak TÜİK (2018) verilerine göre çalışma yaşamına ara verme oranı kadınlarda daha yüksektir. Buna göre üniversite mezunu kadınların %48'i, lise mezunu kadınların %19'u çalışma yaşamına en az bir kez ara verdiğini belirtmiştir. Bu oran erkeklerde üniversite mezunu olanlarda %1, lise mezunu olanlarda %1 olarak tespit edilmiştir. Çalışma yaşamına ara verme oranları bakımından cinsiyetler arasındaki farklılığın kaynağını belirleyebilmek adına kadınların kariyerlerine ara verme nedenlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Lindsey (2015)'e göre kadınlar genellikle yaşlı bir ebeveynin bakımı,

[1] Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, e-mail: dunya.sen@istanbul.edu.tr

doğum izni, çocuk bakımı sorumlulukları veya eşinin iş transferi sebebiyle yeniden yerleşim gibi nedenlerle kariyerlerine ara vermektedir (Lindsey, 2015). Bu nedenlerden de açık bir şekilde anlaşıldığı gibi diğer yaşam rolleri kadının kariyer gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Super (1980) kariyeri insanın yaşamı boyunca oynadığı rollerin birleşimi ve sırası olarak ele almıştır. İnsanlar ev, toplum, okul ve iş ortamlarında çocuk, öğrenci, boş zaman, vatandaş, çalışan, eş, ev işleri, ebeveyn ve emekli olmak üzere dokuz farklı rol oynamaktadır. Bu roller kişiden kişiye farklılık göstermektedir, her birey bu rollerin tamamına sahip olmayabilmektedir. Ayrıca rollerin gelişimi bireyin yaşına göre farklılık göstermektedir. Yaşam rollerinin bütünsel değerlendirilmesi bireyin yaşam stili hakkında fikir verir. Bu rollerde meydana gelen çatışmalar, rol seçimleri ve rol performansları bireyin kariyer gelişimini etkilemektedir (Siyez, 2011). Dolayısıyla kadının kariyer gelişiminde de yaşam rollerinin ele alınması önem taşımaktadır.

Kadınlar içinde bulundukları sosyal bağlama göre çeşitli roller üstlenmektedir. Çalışan rolü, eş rolü, annelik rolü vs. bunlar arasında sayılabilir. Bu rollerin içeriği sosyal beklentilere, yapısal güçlere ve eşlerin birbirine olan desteğine göre farklılık gösterebilmektedir. Geçmişten itibaren annelik ve eş rolü, kadının temel rolleri olarak görülmüştür ve bazı toplumlarda bu algı halen devam etmektedir (Yalom, 2002). Bunun yanı sıra kadınlar çalışan rolüne de sahip olabilmektedir. Bazı kadınlar ise hem annelik hem de çalışan rolünü bir arada yürütebileceği çoklu rolleri tercih edebilmektedir (Greenhause & Powell, 2006). Bu durumda kadının kariyeri doğum nedeniyle bir süreliğine sekteye uğrayabilmektedir. Bebeğin doğumuyla birlikte bir taraftan annelik rolüne uyum süreci diğer taraftan da doğum izni sonrasında çalışma yaşamına tekrardan dönme ya da dönmeme kararının verildiği bir süreç geçirilmektedir. Bu süreçte annenin kararını finansman, kimlik ve kariyer gelişimi ve iş olanakları (Vincent & Ball, 2006), annenin bebek bakımı konusundaki inanç ve değerleri (Kazimirski vd., 2008) gibi çeşitli faktörler etkilemektedir.

Çalışan kadınların bir bölümü doğum izni ile çalışma hayatına geçici bir süreliğine ara vermekle birlikte doğum sonrasında kariyerlerine dönme sürecinde bazı sorunlar yaşamaktadır. Doğum sonrası her iki ebeveyn de doğum iznine ayrılsa bile anneliğe geleneksel yaklaşım babadan çok annenin evde kalmasını ve bebeğin bakımıyla ilgilenmesini içerir (Pare & Dillaway, 2005). Bu durum çalışan anneler için sorun teşkil etmektedir. Annelik rolünde sosyal olarak inşa edilen iyi anne kalıbı kadının tam zamanlı çalışması, yarı zamanlı çalışması ya da evde kalması tercihlerine bağlı olarak şekillenmektedir. Ancak bir işte aktif olarak çalışmayı tercih eden anneler kimi zaman mesleki rolleri ile annelik rolü arasında dengesizlik yaşayabilmektedir (Sayer, Bianchi & Robinson, 2004). Bu durumda kadının işinin gerektirdiği sorumluluklar ile annelik sorumlulukları arasında yaşanan çatışmaları bilişsel akrobasi ile dengelemesi beklenmektedir (Leberman & LaVoi, 2011).

Doğum sonrasında artan sorumlulukların etkisiyle işe yeniden dönme konusunda kaygı duyan kadınlar çeşitli nedenlerle işe dönmeyi geciktirebilmekte veya işini bırakabilmektedir. Yapılan araştırmalar, doğum izninden sonra iş yaşamına dönen kadınların taşıdığı iş yükü ve bebeğine yönelik sorumlulukları arasında denge kurma güçlükleri ve yeterince iyi anne olamama duygusuyla baş etmek durumunda kaldığından söz etmiştir (Altsveit, Severinsson & Karlsen, 2011). Kadınların kullandığı doğum izni süresinin artması ise kariyer uyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Burgess, Gregg, Propper & Washbrook, 2008). Ayrıca çalışma yaşamına verilen aranın etkisiyle mesleki bilgi ve becerilerinin güncellenmesine de ihtiyaç duymaktadırlar. Sözü edilen bu sorunlar annelik rolleri ile mesleki rollerin çatışmasından ileri gelmektedir (Lakati, Binns & Stevenson, 2002) Dolayısıyla kadınların işe yeniden dönüş sürecinin başarılı bir şekilde üstesinden gelebilmesi ve iş yaşamına adapte olabilmesi için desteklenmeye ihtiyacı vardır (Alstveit, Severinsson & Karlsen, 2011).

Kadınlara sunulacak destek hizmetlerinin etkili olabilmesi için yaşadıkları sorunların kapsamlı bir şekilde incelenmesi önemlidir. Doğum sonrası işe dönen annelerin uyum sürecinde yaşadığı sorunların odağını çocuk bakımı ile ilgili endişelerin üstesinden gelebilme ve mesleki bilgi ve becerilerin güncellenmesi ile ilgili konular oluşturmaktadır. Annenin, çocuğun bakımı ile endişelerinin üstesinden gelebilmesi için baba katılımı önemli bir husustur. Özellikle çifte kariyerli ailelerde kadın ve erkeğin çocuğun bakımında ve yetiştirilmesinde aktif rol alması giderek yaygınlaşmaktadır (Kuzucu, 2011; Şahin & Demiriz, 2014). Bunun yanı sıra Grant-Vallone ve Enscher (2011)'e göre çalışan annelerin kariyer uyumlarını sağlayabilmelerinde tatmin edici bir bakım hizmeti almaları ve bu tür kurumlara

başvurmaları da önem taşımaktadır. Bu konuda kadının ihtiyaç duyduğu bilgiyi alabilmesi için sosyal destek sistemi önemli bir işlev görmektedir.

Doğum sonrası işe geçiş sürecinde kadınların desteklenmeye ihtiyaç duyduğu diğer bir konu olan mesleki bilgi ve becerilerinin güncellenmesidir. Bu amaçla kadınların ihtiyaç duydukları konularda bir takım kariyer müdahalelerinin uygulanması faydalı olabilir. Yapılacak müdahalelerin etkili olabilmesi adına doğum sonrası yaşanılan güçlükler ve bunların iş yaşamına yansıyan boyutlarının anlaşılması önem taşımaktadır. Bununla birlikte çalışma konusunda kadınların desteklenmesi için güçlü yanlarının da dikkate alınması gerekmektedir. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar çalışan rolü ile annelik rolünün anlamlı ve zenginleştirici yönlerine odaklanmış, çoklu rollerin yaşam doyumunu ve benlik saygısını artırdığı ve çalışan rolünde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır (Greenhaus & Powell, 2006; Warner & Hausdorf, 2009). Bu araştırmalar iş yaşamına aktif olarak katılan annelerin mesleki rolleri ve aile rollerine ilişkin refah düzeyinin arttığına işaret etmektedir. Kuşkusuz ki bu unsurlar kültürel bağlamdan ayrı bir şekilde incelenemez. Bu nedenle her bir unsurun kültürel bağlamdaki anlamı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Türk literatüründe doğum sonrası işe geçiş sürecinde kadının deneyimleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde sınırlı sayıda araştırma olduğu dikkati çekmiştir. Yapılan çalışmaların genellikle sağlık bilimleri alanında olduğu ve annenin çalışmasının bebeğin beslenmesine etkisine odaklanıldığı gözlenmiştir (Yorgancı Sökücü & Aslan, 2012; Aytekin, Sarıkaya & Küçükoğlu, 2015). Annelerin işe geri dönme planları ise çalışmak zorunda olma, işin niteliği, çalışma koşulları, bebek bakımı için seçenekler ve bebeğin bakımı konusundaki annenin değer ve inançlarından etkilenmiştir (Sayıl, Güre, Uçanok & Puhn Pungello, 2009). Buna karşın kadınların doğum sonrası işe dönme sürecindeki yaşantılarını yaşanan zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmayı sağlayan destek kaynakları bağlamında inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa işe dönme kararı veren kadınların güçlendirilmesi ve desteklenmesi amacıyla sunulacak hizmetlerin sonuçlarının etkili olabilmesi için doğum sonrası işe geçiş sürecindeki kadınların deneyimlerinin içeriğinin ve ihtiyaçlarının incelenmesi önem taşımaktadır.

Farklı meslek gruplarındaki kadınların doğum sonrası işe dönme sürecindeki yaşantılarında farklılıklar olabileceği gerekçesiyle bu araştırmada öğretmen annelere odaklanılmıştır. Gündüz (2010)'e göre kadın öğretmenlerin mesleki iş yükünün yanı sıra ev ile ilgili sorumluluklarını bir arada yürütme çabası kariyer gelişimi açısından bazı zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı olarak yaşanan bu zorlukların kadın öğretmenlerin kariyer geleceği üzerinde engelleyici rolünün bulunduğundan söz edilmiştir. İlkokul öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada ailevi nedenlerin ve toplumsal cinsiyet rollerinin, erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerin kariyer gelişimi üzerinde daha fazla engelleyici etkisinin bulunduğu sonucuna varılmıştır (İnandı, Özkan, Peker & Atik, 2009). Bu bakımdan doğumla birlikte ev ve aile ile ilgili sorumluluklarına yeni sorumluluklar eklenen kadın öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin incelenmesi önemli bir konu haline gelmektedir.

Doğum sonrası eş olmanın yanı sıra ebeveyn olma sorumluluklarını da alan öğretmen anne, bu yeni sorumlulukları uzun annelik izninden dolayı çoğunlukla tek başına göğüslemek durumunda kalabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında yer aldığı üzere çalışan kadınların annelik izinleri, babalık izinlerine göre çok daha uzun olmaktadır (Kamu Personeli Genel Tebliği, 2011). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın Çalışma Hayatında Kadın: Bilgilendirme Rehberi (2017)'nde belirtildiği üzere öğretmen anneler doğum öncesi ve sonrası toplam 16 haftalık annelik izni kullanabilmektedirler. Annelik izni, yarı zamanlı çalışma hakkı ile birlikte 6 ay ve ücretsiz izin hakkı ile birlikte 24 aya kadar uzayabilmektedir. Bu uzun annelik izni, kadın öğretmenin bebeğine uyumu için avantaj oluştursa da babaya verilen izinin sadece 5-10 gün ile sınırlandırılması, annenin bebek bakımını tek başına üstlenmesine neden olabilmektedir. Bu durum, aylarca öğretmen rolünden ve okulundan ayrı kalan annenin doğum sonrası yeniden işe dönüş sürecinde yaşadığı zorlukların incelenmesinin önemini artırmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacını doğum nedeniyle çalışma yaşamına ara veren öğrtemen annelerin yeniden işe dönüş sürecindeki deneyimlerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda doğum nedeniyle bir süreliğine doğum izni veya ücretsiz izin kullanmış ve bu izin sonrasında mesleğine tekrar dönmüş öğretmen annelerin yeniden işe geçiş

sürecindeki işe dönmeye karar verme aşaması, işe döndükten sonra yaşadığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmasını sağlayan faktörler incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmacının rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda benzer yaşantılara sahip insanlara ulaşabilmek için amaçlı örnekleme kullanılmaktadır (Patton, 2002). Bu araştırmada doğum nedeniyle işine bir süre ara veren ve benzer zamanlarda çalışma yaşamına dönen, yetişkin grubunda yer alan öğretmen annelere ulaşılmıştır. Annelerin işe dönme sürecinin benzerliğini sağlamak adına yaklaşık bir yaş grubunda çocuğu olan ve en fazla bir yıl doğum izni kullanan anneler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 7 öğretmen anne ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar*	Yaş	Görev Yapılan Kurum	Çocuk Sayısı	Çocukların Yaşı	Kullanılan Doğum İzni Süresi
Defne	29	İlkokul	K:1	9 ay	6 ay
Aslı	38	İlkokul	K:2	9 ay/ 8 yaş	11 ay
Gizem	35	İlkokul	K:2	1 yaş/ 10 yaş	19 ay
Hande	26	Ortaokul	K:1	1 yaş	4 ay
Nazan	26	İlkokul	E:1	1 yaş	6 ay
Buse	35	İlkokul	E:1	9 ay	12 ay
Hülya	36	Ortaokul	K:1	1 yaş	12 ay

*Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla mahlas kullanılmıştır.
**K: Kız, E: Erkek

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamındaki veriler 2017 yılı Kasım ayı içerisinde toplanmıştır. Katılımcılardan doğum sonrasında işe geçiş sürecindeki yaşantılarını ve bu süreçte etkili olan faktörleri, varsa bu dönemde yaşadıkları zorlukları ve bu zorluklarla nasıl başa çıktıklarını içeren yaşam öykülerini yazmaları istenmiştir. Katılımcıların anlatılarının sınırlı olduğu bölümler ile ilgili olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak ayrıntılı veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların hikayeleri öyküsel (narrative) analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Literatürde farklı narrative analiz türlerinden söz edilmekle birlikte bu araştırma kapsamında descriptive narrative analysis kullanılmıştır. Murray (2003)'e göre tanımlayıcı öyküsel analiz, hikayenin özünü oluşturan tema ve alt temaların belirlenmesi yoluyla yapılmaktadır. Bu bakımdan her bir katılımcının hikayesi önce kendi içerisinde tema ve alt temalara ayrılmıştır. Ardından bütün katılımcılar için oluşturulan temalar karşılaştırılarak ortak tema ve alt tema isimleri belirlenmiştir.

Araştırmacının Rolü

Öyküsel analiz süreci aktif bir süreçtir. Bu nedenle araştırmacı verilerin toplanmasından analiz sürecine ve verilerin tartışılmasına kadar her aşamada kendi arka planının farkında olmalıdır (Murray, 2003).
Bu çalışmayı yapan araştırmacılar olarak bizler psikolojik danışmanlık alanında doktora eğitimine devam etmekteyiz. Psikolojik danışmanlık alanının alt uzmanlık alanı olan kariyer psikolojik danışmanlığına ilgi duymamız ve ayrıca her ikimizin de kadın olması nedeniyle kadınların kariyer gelişimi konusuna ilgi duymaktayız. Ancak araştırma sürecine etki edebilecek kadınlara sempati duyma gibi duygusal faktörleri ve kuramsal bilgilerimizi paranteze alarak yeni yaşantıların tanımlayıcı öyküsel analizini yapabilmek amacıyla gereken özeni gösterdiğimize inanıyoruz.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; işe dönmeye karar verme süreci, işe uyumu kolaylaştırıcı faktörler ve işe uyumu zorlaştırıcı faktörlerdir. İşe dönmeye karar verme süreci hamilelik esnasında düşünülmeye başlanılan ve bebeğin doğumundan sonra şekillenen bir zaman dilimini kapsar. Kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörler ise kadınlar işlerine döndükten sonra ev-iş dengesini sağlayabilmesine yardımcı olan ya da engel olan faktörler olarak kadınların karşısına çıkmıştır.

1) İşe Dönmeye Karar Verme Süreci

Bu araştırmadaki anneler doğum sonrasında farklı zamanlarda kariyerlerine devam etme kararı almıştır. İşe dönmeye karar verme sürecinde iki tür unsurun ön plana çıktığı gözlenmiştir. Bunlar; işe geri dönmeye yüklenen anlam ve işe dönme kararı üzerinde etkili olan faktörlerdir. Annenin bebeğin bakımıyla ilgili kaygı taşıyıp taşımaması bu kararına yüklediği anlam üzerinde belirleyici rol oynamıştır.

a) İşe geri dönmeye yüklenen anlam

Doğum sonrası kariyerine devam etme kararına yüklenen anlam anneler arasında farklılık göstermiştir. Bazı anneler yeniden çalışmaya başlamayı kaygılı bir süreç olarak görmüştür.

"*Kaç aydır gözünün önünden ayırmadığın bebeğini bir başkasına bırakıp işe geri dönmek çok zor bir durum."* (Nazan)

Bazı anneler ise işe başlamayı olumlu bir durum olarak değerlendirerek bir fırsat olarak görmüştür.
"*Çocuk sürekli benim üzerimdeydi gece gündüz. Bunalmıştım artık iyice. Nefes almak biraz uzaklaşmak istiyordum*." (Hande)

b) İşe geri dönme kararını etkileyen faktörler

Kariyerine devam etmek isteyen anneler bu kararları üzerinde etkili olan bazı faktörlerden söz etmişlerdir. Bunlardan ilki maddi gelir ihtiyacıdır. Erkeğin kazancının tek başına yeterli olmaması nedeniyle veya borçların ödenmesinde eşine destek olmak amacıyla kadınlar kariyerine devam etme kararı almışlardır.

"*Maddi olarak ihtiyacımız olduğu için dönmeye karar verdim.*" (Hülya)
"*Şimdilerde evler, arabalar krediyle alınıyor. Biz de yatırım olsun diye ev ve araba aldık. Kredi borcumuzu ödeyebilmek ve rahat bir yaşam sürebilmek için çalışmam gerekiyordu*." (Hande)

Annelerin işlerine geri dönmesi üzerinde etkili olan faktörlerden birisi de mesleki sorumluluk duyguları ve mesleki gelişimine devam etme isteğidir. Sınıf öğretmenliği görevini yürüttükleri öğrencileri ile doğum nedeniyle ayrılmak zorunda kalan anneler öğrencilerine karşı kendilerini sorumlu hissetmekte ve onların eğitimine kaldıkları yerden devam etmek istemektedirler.

"*Öğrencilerimi çok özlemiştim. İşimi de severek yaptığım için tekrar çalışma hayatına geri döndüm*." (Gizem)

Bir mesleğe sahip olmak kişisel gelişime sağladığı katkının yanı sıra kadınların kendilerine özgüven duymasını da sağlamaktadır. Doğumla birlikte kendi kazancını sağlayamayan kadınlar özgüven eksikliğini telafi etmek amacıyla işe dönme kararı aldığından söz etmiştir.

"*İş hayatımda iken kendime daha fazla özgüven duyuyordum. İşe dönme sebeplerimden birisi de bu.*" (Defne)

2) İşe Uyumu Zorlaştıran Faktörler

İşe geri dönen kadınlar, ev yaşamında ve çalışma yaşamındaki sorumlulukların üstesinden gelebilmesini zorlaştıran veya engel olan bazı faktörlerden söz etmiştir. Bu faktörler bebeğin bakımı ve ev ile ilgili diğer sorumluluklar, duygusal faktörler, işe dönme zamanı, ve yeni bir kariyer yollarına uyum konularında ön plana çıkmıştır.

a) Bebeğin bakımı ve diğer sorumluluklar

Bebeğin bakımında büyük oranda annelerin rol oynaması bunun yanı sıra ev işlerini de yapmaları ve bunun üstüne mesleki sorumlulukların eklenmesi zaman ve emek açısından kadınları zorlamıştır.

"*Ev ortamında yorgun bir anneydim. İşlere yetişmekten 45 kiloya düşmüştüm… Evde bakıma muhtaç iki bebek vardı*." (Aslı)
"*…geceleri sık sık uyanıp ertesi sabah erken kalkmak ve işe gitmek ve tam bir performans göstermek zorunda olmak karşılaştığım güçlüklerdi*." (Defne)
"…annenin aynı bir jonglörün havaya attığı topları düşürmemek için çabalaması gibi aynı anda pek çok şeyi bir arada yürütebilmesi gerekiyor." (Buse)

b) Duygusal faktörler

Annenin bebeğinden ayrılması bazı duyguların zorlayıcı etkisini ortaya çıkarmıştır. Suçluluk, kaygı ve özlem duygularının baskın olarak yaşanması işe dönme kararının yeniden sorgulanmasına neden olmuştur.

"(Doğumdan sonra işe başladığım) ilk günü asla unutamam. Bu kadar yıl geçmesine ragmen hala aklımda. Sürekli ağlamaklı bir yüzle dolaştım ve dakikaları saydım eve geri dönebilmek için." (Gizem)
"(İş nedeniyle) ayrı kalınan süreçte bebeğimin nasıl olduğu, neler yaptığını merak etmek duygusal açıdan çok yorucuydu." (Buse)

c) İşe dönme zamanı

Bazı anneler mesleğine verdiği aranın uzun olmasının uyumu zorlaştıracağını düşünürken bazı anneler de yasal izin sürecinin dolmasının ardından doktordan rapor alarak işe dönme sürecini geciktirmeye çalışmış ancak sonrasında bu gecikmenin çalışma yaşamına uyumu zorlaştıran olumsuz etkileri ile karşılaştıklarından söz etmişlerdir.

"*Bu süreçte de ister istemez meslek hayatından uzaklaşıyor ve soğuyordum*." (Defne)
"Bebeğiyle daha fazla vakit geçirmek isteyen bir annenin yapmak zorunda olduğu fedakarlık çok fazla… Ortopedi, göz, psikiyatri gibi birçok alandaki doktordan rapor alarak işe başlama sürecimi geciktirdim." (Aslı)

d) Yeni kariyer yollarına uyum

Aynı kurumda çalışmaya devam eden annelerin yanı sıra bazı anneler çeşitli nedenlerle kurum değişikliği yapmak zorunda kaldığından söz etmiştir. Yeni bir iş ortamı diğerlerine kıyasla uyum sürecini zorlaştırmıştır.

"*Şehir değişikliği nedeniyle aynı işime geri dönemedim. Bu nedenle (yeni işime) kısa süreli bir uyum süreci yaşadım*." (Hülya)
"*Hamilelik döneminde çalıştığım kurum ile bir sonraki dönem için sözleşme yenilemedim ve tekrar işe devam etmek istediğimde eski kurumumdaki pozisyonlar dolu olduğu için yeni bir kurum aramam, başvuru sonuçlarını beklemem, mülakatlara girmem gerekti. Bu süreç biraz stresli geçti*." (Defne)

3) İşe Uyumu Kolaylaştıran Faktörler

İşe geri dönerek kariyer gelişimlerine devam eden kadınlar kolaylaştırıcı rol oynayan bazı faktörler sayesinde uyum sürecini daha rahat geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu tema kapsamında ortaya çıkan alt temalar çalışılan kurumun özellikleri, sosyal destek sistemi ve bakıcının özellikleridir.

a) Çalışılan okulun özellikleri

Doğum öncesinde çalışmakta oldukları okula geri dönen kadınlar okul ortamı, okulun çalışanları, öğrenciler ve veliler ile tanışık olmaktan dolayı uyum sürecini daha kolay atlatmışlardır. Bunun yanı sıra okul personelinin ve idaresinin olumlu ve destekleyici yaklaşımı da işe uyumu kolaylaştırıcı rol oynamıştır.

"*İşe döndükten sonra adaptasyon sorunu yaşamadım. Tekrar bıraktığım sınıfı aldım. Kaldığımız yerden devam ettik.*" (Aslı)
"*Sınıfımdaki öğrenci sayısının az olması bana kolaylık sağladı.*" (Nazan)

b) Sosyal destek sistemi

Kadınlar bebekle birlikte artan sorumlulukları ve mesleki sorumluluklarla baş etme sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olan bazı kişilerden söz etmişlerdir. Bunlar eş, okul müdürü ve çocuğu olan öğretmen arkadaşlardır.

"*En büyük destekçim tabi ki de eşimdi. Kızıma bakamadığım, yemeğimi yapamadığım, evimi temizleyemediğim her anımda eksiklerimi o tamamladı.*" (Hande)
"*Yaşadığım güçlüklerin üstesinden gelmeme yardımcı olan beraber çalıştığım ve her anımda yanımda olan okuldan bir öğretmen arkadaşımdı… Onun da çocuğu olduğu için bana birçok konuda yardımı dokunuyordu"* (Gizem)
"Müdürümün bazı durumlarda müsamaha göstermesi bana kolaylık sağladı. Bebeğim hasta olduğunda anlayışlı davranıyordu mesela." (Nazan)

c) Bakıcının özellikleri

Bebeğinin bakımını bir başkasına bırakma kaygısı yaşayan anneler bakıcının özellikleri konusunda seçici davranmışlardır. Bu nedenle bazı anneler bebeğinin bakımı konusunda annesinden veya tanıdığı birinden yardım almayı tercih etmiştir.

"*Çocuğuma annem bakıyordu ve bizde kalıyordu. Ben yokken çocuğumla çok iyi ilgilendiğini bildiğim için içim rahattı.*" (Defne)
"*Bakıcı arama sürecim bütün yazımı aldı diyebilirim. Sonunda üst kat komşum ben bakarım diyerek beni çok rahatlattı. (Bebeğimi) tanıdığım bir kişiye emanet etmek benim için büyük şanstı.*" (Aslı)

Tartışma

Bu araştırmanın araştırmanın sonucunda annelerin doğum sonrası kariyerine devam kararını verme aşaması ve kariyerine devam ettiği süreçte karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olan destek kaynakları olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Annelerin kariyerine devam etme kararı üzerinde maddi ihtiyaçlar ve mesleki sorumlulukların ön plana çıktığı gözlenmiştir. Literatürde de bu bulguları destekleyecek şekilde anne olmanın yanı sıra çalışan olmanın verdiği gurur (Khalil & Davies, 2000), finansal sebepler (Grant-Vallone ve Ensher, 2011) ve bağımsız bir gelir kaynağına sahip olma ihtiyacının (Greer, 2013) kadınların doğum sonrası kariyer motivasyonlarında önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Bu etkenlerin yanı sıra bu araştırmanın katılımcıları bebeğinin bakımını bildiği ve güvendiği bir kişiye bırakmanın işe geri dönme kararları üzerindeki olumlu etkisinden söz etmiştir. Yapılan çalışmalar çocuk bakımını akrabaya veya tanıdığı birine yaptıran annelerin aldıkları hizmeti daha nitelikli bulduğu sonucuna ulaşmıştır (Sayıl, Güre, Uçanok & Puhn Pungello, 2009). Ayrıca annenin izin olanakları (süt izni vs.), bakım veren kurumların kalitesi ve çeşitliliğinin annenin işe dönme kararını etkilediği belirtilmiştir (Page, 2013).

Doğum sonrası işe geçiş aşaması, iş ve yaşam rollerinin dengesinin kurulmaya çalışıldığı ve buna bağlı olarak çatışmaların yaşandığı bir süreç olması nedeniyle literatürde genellikle olumsuz bir deneyim olarak tasvir edilmiştir (Grant-Vallone & Ensher, 2011). Bu araştırmada ise annelerin işe geçiş sürecini zorlaştıran unsurların bebeğin bakımına yönelik taşıdıkları kaygılar etrafında şekillendiği görülmektedir. Page (2013)'e göre medyanın "iyi anne kalıbı" kadınların işe dönme kararlarında çelişkiye düşmelerine ve bebeğine yeterince bakım veremediği konusunda kendisini suçlamasına neden olmaktadır. Bebeğini bakıcıya bırakmak korku, endişe ve suçluluk gibi olumsuz duygular uyandırabilmektedir (Parschi & Curtin, 2013). Bu duyguları yoğun bir şekilde yaşayan bazı anneler ise bebeğine gerekli bakımı kendisi sunmak istemekte ve kariyerine dönmekten vazgeçmekte ya da uzun bir süre ertelemektedir (Page, 2011).

Annelerin işe uyum konusunda zorlandıkları bir diğer husus ise sorumlulukların yerine getirilmesinde yaşadıkları güçlüklerdir. Bebeğin bakımı, ev işleri ve bunun üstüne eklenen mesleki sorumluluklar annenin yerine getirmesi gereken görevleri artırdığı için ilk dönemler zorlayıcı bir süreç olarak yaşanmıştır. Yapılan araştırmalarda tempoya uyum sağlamakta zorlanma (Khalil & Davies, 2000), evle ilgili sorumlulukların getirdiği aşırı yük (Nichols & Roux, 2004), çocuğunun emzirilmesi (Desmond & Meaney, 2016; Chuang vd., 2010) gibi durumların işe uyumu güçleştirdiğinden söz edilmiştir. Bu araştırmadaki kadınlar tarafından açıkça dile getirilmemiş olmakla birlikte ev-iş yaşamını dengeleme konusunda karşılaşılan güçlüklerde cinsiyet rollerinin kadınlara yüklediği sorumlulukların da önemli bir payının bulunduğu katılımcıların anlatılarında ortaya çıkmıştır. Türk kültüründe bebeğin bakımının ve ev işlerinin birincil sorumlusu kadın olarak görülmektedir. Tracy ve Rivera (2010)'ya göre de cinsiyet rolleri algısı annelik rolünün getirdikleri ile beraber kadından beklentiyi artırmaktadır.

Yapılan araştırmalarda doğum haklarının işe dönme zamanını etkilediği ve uzun süreli doğum izinlerinin işe uyumu güçleştirdiğinden söz edilmiştir (Burgess, Gregg, Propper & Washbrook, 2008). Finlandiya, İsveç, Norveç (Ronsen & Sundström, 2002) ve Avusturya'da (Lalive & Zweimüller, 2009) doğum sonrası izin süresinin uzun olmasının kadınların kariyerlerine dönme konusunda engelleyici rol oynayabildiği ifade edilmiştir. Mesleğe göre değişmekle birlikte kadınların doğum sonrasında 3-6 ay içerisinde işe döndüğünden söz edilmiştir (Yorgancı Sökücü & Aslan, 2012; Aytekin, Sarıkaya & Küçükoğlu, 2015). Bu araştırmada ise kadınların 9-12 ay arasında uzun sayılabilecek bir doğum izni kullandığı söylenebilir. Bu durum annelerin bebeğin bakımı konusundaki endişelerinden kaynaklı olmakla birlikte katılımcılar doğum izni süresinin işe uyumu engelleyici rolünden söz etmemiştir. Grant-Vallone ve Ensher (2011) bu durumu ülkelerin doğum sonrası izin ve yardım konusundaki aile dostu uygulamalarının kadınlar üzerindeki olumlu etkisi ile açıklamıştır. Sözü edilen bu sorunlara ek olarak Greer (2013) mesleki uygulamalara verilen aranın etkisiyle doğum sonrasında işe dönen kadınların mesleğiyle ilgili bir dizi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Buna karşın bu araştırmadaki öğretmen anneler mesleki eğitim ihtiyacından söz etmemişlerdir.

Doğum sonrası işe dönen kadınlar yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra bu güçlüklerle başa edebilmelerini ve işe yeniden uyumlarını sağlayan birtakım destek mekanizmalarına sahiptir. Destek mekanizmaları annelerin mesleki ve ev ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmesinde kolaylaştırıcı rol oynamıştır. Bunlardan birisi okul ortamının destekleyici özellikleridir. Parschi ve Curtin (2013)'e göre işyerinde yöneticiden ve iş arkadaşlarından destek görmek ve değerli hissetmek kadınlar üzerinde olumlu etki bırakmaktadır. Bu araştırmada da benzer şekilde meslektaşların desteğinin işe uyumu kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer kolaylaştırıcı faktör sosyal destek sisteminde eşin bebek bakımı ve ev işleri konusundaki desteği ve arkadaşların desteği yer almıştır. Literatürde yer alan araştırmalarda ev işlerinin eşler arasında paylaşılmasının (Tracy & Rivera, 2010) ve sosyal desteğin (Nichols & Roux, 2004) kadınların yeniden işe dönmesini destekleyen ve aynı zamanda işe dönen kadınların da verdikleri karardan memnun olmasını sağlayan faktörler arasında yer aldığı belirtilmiştir. Özellikle bebeğin bakımı ile ilgili sorumluluklara babanın katılımı kadının iş yaşamında daha fazla rol alabilmesine imkan tanıması açısından önemlidir (Kuzucu, 2011). Son olarak bakıcının özellikleri de kadınların çalışma yaşamına yeniden dahil olmasını etkileyen bir faktör olarak bulunmuştur. Bu araştırmada çocuğunun bakımını annesine veya tanıdığı birine bırakan annelerin güvenle çalışma yaşamına dönebildiği gözlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda da bakıcının özelliklerinin

annenin kariyer gelişimine devam edip etmeme kararını etkilediğinden söz edilmiştir (Page, 2011; Parshci & Curtin, 2013)

Sonuç olarak bu araştırma kadınların doğum sonrası işe dönüş sürecinde çeşitli şekillerde desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Kadınlara bu süreçte kariyer danışmanlığı hizmetleri verilmesi, yaşadıkları uyum problemlerinin nedenlerinin anlaşılıp müdahale edilmesi ve kariyerlerine dönüş sürecinde yaşadıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri konusunda desteklenmesi bunlar arasında sayılabilir. Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Nitel araştırma metodu ile elde edilen sonuçların genellebilirliğinin bulunmaması nedeniyle gelecek araştırmalarda doğum sonrası işe dönüş sürecinde annelerin yaşantıları, yaşanan zorluklar ve destek kaynakları nicel araştırmalar yoluyla incelenebilir ve genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir. Ayrıca gelecek araştırmalarda farklı meslek gruplarındaki kadınların yaşantıları üzerinde de çalışılabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda kadınların kariyerine uyumunu kolaylaştırıcı çeşitli müdahaleler tasarlanarak bu süreçte kadınlara destek hizmeti olarak sunulabilir.

Kaynakça

Altsveit, M., Severinsson, E. & Karlsen, B. (2011). Readjusting one's life in the tension inherent in work and motherhood. *Journal of Advanced Nursing 67*(10), 2151–2160. doi: 10.1111/j.1365-2648.2011.05660.x

Aytekin, A., Sarıkaya, P., & Küçükoğlu, S. (2015). Investigation of the attitudes of working and non-working mothers regarding infant feding. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni, 49*(1), 68-75. doi: 10.5350/SEMB.20140407124726

Baxter, J. (2009). Mothers' timing of return to work by leave use and pre-birth job characteristics. *Journal of Family Studies*, 15, 153–166.

Bean, H., Softas-Nall, L., Eberle, K. M. & Paul, J. A. (2016). Can we talk about stay-at-home moms? Empirical findings and implications for counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 24*(1), 23-30.

Berger, E. M. (2012). Happy working mothers? Investigating the effect of maternal employment on life satisfaction. *Economia*, *80*, 23-43. doi:10.1111/j.1468-0335.2012.00932.x

Burgess, S., Gregg, P., Propper, C., & Washbrook, E. (2008). Maternity rights and mothers' return to work. *Labour Economics, 15,* 168-201.

Chuang, C. H., Chang, P. J., Hsieh, W. S., Hurng, B. S., Lin, S. J. & Chen, P. C. (2009). Maternal return to work and breastfeeding: A population-based cohort study. *International Journal of Nursing Studies*, *47,* 461-474.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2017). Çalışma hayatında kadın: Bilgilendirme rehberi. 08.12.2019 tarihinde https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/1319/calismahayatindakadin bilgilendirme-rehberi.pdf adresinden erişilmiştir.

Davey, B., Murrells, T., & Robinson, S. (2005). Returning to work after maternity leave: UK nurses'motivations and preferences. *Work, Empoyment and Society, 19*(2), 327–348.

Desmond, D., & Meaney, S. (2016). A qualitative study investigating the barriers to returning to work for breastfeeding mothers in Ireland. *International Breastfeeding Journal, 11*(16), 1-9.

Dunn, M. G., Rochlen, A. B. & O'Brien, K. M. (2013). Employee, mother and partner: An exploratory investigation of working women with stay-at-home fathers. *Journal of Career Development, 40*(1), 3-22.

Ericksen, K. S., Jurgens, J. C., Garrett, M. T. & Swedburg, R. B. (2008). Should I stay at home or should I go back to work? Workforce reentry influences on an mother's decision-making process. *Journal of Employment Counseling, 45*(4), 156-167.

Grant-Vallone, E. J. & Ensher, E. A. (2011). Opting in between: Strategies used by professional women with children to balance work and family. *Journal of Career Development, 38*(4), 331-348.

Greenhaus, J.H., & Powell, G.N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review, 31*, 72–92.

Greer, T. W. (2013). Facilitating successful re-entries in the United States: Training and development for women returners. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development, 25*(3), 41-61.

Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10*(1), 133-149.

Hoffert, S. L., & Curtin, S. C. (2006). Parental leave statutes and maternal return to work after childbirth in the United States. *Work and Occupations, 33*(1), 73-105.

İnandı, Y., Özkan, S., Peker, S., & Atik, Ü. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 77-96.

Johnstone, M. L. & Todd, S. (2012). Servicespaces: The role that place plays in stay-at-home mother's lives. *Journal of Consumer Behaviour*, 11, 443–453. doi: 10.1002/cb.1383

Kamu Personeli Genel Tebliği (Seri No:2). (2011). *Resmi Gazete.* Sayı: 27906, 15.4.2011. Erişim: 08.12.2019 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/04/20110415-17.htm adresinden erişilmiştir.

Kazimirski, A., Smith, R., Butt, E., Ireland, E., & E. Lloyd (2008). *Childcare and early years survey 2007 parents' use, views and experiences*. Nottingham: National Centre for Social Research.

Khalil, A., & Davies, N. (2000). The experiences of nurses returning to work after child birth: 'making a difference'. *Journal of Nursing Management*, 8, 337-344.

Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(35), 79-91.

Lakati, A., Binns, C., & Stevenson, M. (2002). Breast-feeding and the working mother in Nairobi. *Public Health Nutrition, 5*(6), 715–718. doi: 10.1079/PHN2002349

Lalive, K., & Zweimüller, J. (2009). How does parental leave affect fertility and return to work? Evidence from two natural experiments. *Quarterly Journal of Economics, 124*(3), 1363-1402.

Leberman, S. I. & LaVoi, N. M. (2011). Juggling balls and roles, working mother-coaches in youth sport: Beyond the dualistic worker-mother identity. *Journal of Sport Management, 25*, 474-488.

Lindsey, S. A. (2015). Beep-beep, I am trying to on-ramp: Women returning to the workforce. *From Scıence To Practice: Organizational Psychology Bulletin, 1*(2), 19-20.

Murray, M. (2003). Narrative psychology. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology a practical guide to research methods* (pp. 111-131). London: Sage Publications.

Ondrich, J., Spiess, C. K., Yang, O., & Wagner, G. G. (2003). The liberalization of maternity leave policy and the return to work after childbirth in Germany. *Review of Economics of the Household,* 1, 77-110.

Page, J. (2011). Do mothers want professional carers to love their babies? *Journal of Early Childhood Research, 9*(3), 310–323.

Page, J. (2013). Will the 'good' [working] mother please stand up? Professional and maternal concerns about education, care and love. *Gender and Education, 25*(5), 548–563. doi: 10.1080/09540253.2013.797069

Parschi, L., & Curtin, M. (2013). Experiences of occupational therapists returning to work after maternity leave. *Australian Occupational Therapy Journal, 60,* 252–259. doi: 10.1111/1440-1630.12051

Pare, E. R. & Dillaway, H. E. (2005). "Staying at home" versus "working": a call for broader conceptualizations of parenthood and paid work. *Michigan Family Review, 10,* 66-87.

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rubin, S. E. & Wooten, H. R. (2007). Higly educated stay-at-home mothers: A study of commitment and conflict. *The Family Journal: Counseling and Threapy for Couples and Families, 15*(4), 336-345.

Ronsen, M., & Sundström, M. (2002). Family policy and after-birth employment among new mothers – a comparison of Finland, Norway and Sweden. *European Journal of Population*, *18,* 121–152.

Sayer, L. C., Bianchi, S. M., & Robinson, J. P. (2004). Are parents investing less in children? Trends in mothers' and fathers' time with children. *American Journal of Sociology, 110*, 1–43.

Sayıl, M., Güre, A., Uçanok, Z. & Puhn Pungello, E. (2009). *Türk Psikoloji Dergisi, 24*(64), 1-14.

Schultheiss, D. E. P. (2009). To mother or matter can women do both? *Journal of Career Development, 36*(1), 25-48.

Siyez, D. M. (2011). Gelişimsel yaklaşımlar. In B. Yeşilyaprak (Ed), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya* (s. 172-214). Ankara: Pegem Akademi.

Super, D. (1980). A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298. doi: 10.1016/0001-8791(80)90056-1

Şahin, H., & Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(1), 273-294.

Tracy, S. J. & Rivera, K. D. (2010). Endorsing aquity and applauding stay-at-home moms: How male voices on work-life reveal aversive sexism and flickers of transformation. *Management Communication Quarterly, 24*(1), 3–43.

Tsai, S. Y. (2014). Employee perception of breastfeeding-friendly support and benefits of breastfeeding as a predictor of ıntention to use breast-pumping breaks after returning to work among employed mothers. *Breastfeedıng Medicine, 9*(1), 16-23. doi: 10.1089/bfm.2013.0082

TÜİK. (2018). İş ve aile uyumu araştırması. Erişim: 27.10.2019 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1007 adresinden erişilmiştir.

Valizadeh, S., Hosseinzadeh, M., Mohammadi,E., Hassankhani, H., Fooladi, M. M., & Schmied, V. (2017). Addressing barriers to health: Experiences of breastfeeding mothers after returning to work. *Nursing and Health Sciences*, *10*, 1-7. doi: 10.1111/nhs.12324

Vejar, C. M., Madison-Colmore, O. D., Maat, & M. B. T. (2006). Understanding the transition from career to fulltime motherhood: A qualitative study. *The American Journal of Therapy, 34*(1), 17-31. doi: 10.1080/01926180500301352

Vincent, C., & S. Ball. 2006. *Childcare choice and class practices: Middle-class parents and their children*. Oxon: Routledge.

Wallace, M., & Saurel-Cubizolles, M. J. (2013). Returning to work one year after childbirth: Data from the mother–child cohort EDEN. *Matern Child Health Journal, 17*(8), 1432–1440. doi:10.1007/s10995-012-1147-z

Warner, M. A., & Hausdorf, P. A. (2009). The positive interaction of work and family roles. *Journal of Managerial Psychology, 24*, 372–385. doi:10.1108/02683940910952732

Yalom, M. (2002). *Antik çağlardan günümüze evli kadının tarihi* (Çev. Z. Yelçe & N. Domaniç). İstanbul: Çitlembik Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2018). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş*. In B. Yeşilyaprak (Ed.), Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya (s. 2-39). Ankara: Pegem Akademi.

Yorgancı Sökücü, F. & Aslan, E. (2012). Kadının çalışma durumunun emzirmeye etkisi. *İ.Ü.F.N. Hemşirelik Dergisi, 20*(1), 62-68.

Zhang, X. (2007). Returning to the job after childbirth. *Perspectives on Labour and Income, 8*(12), 18-24.

Umut Işığım Film Analizi

(A Film Analysis: Silver Linings Playbook)

Gamze DEMİREL[a]

Osman SEZGİN [b]

(a) Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Sakarya

(b) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul

Özet

Bu çalışma Umut Işığım adlı filmdeki başrollerin psikolojik rahatsızlıklarını analiz etme ve film aracılığıyla stigma(damgalama) kavramını inceleme amacıyla, nitel veri toplama araçlarından biri olan doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın bulguları kişinin psikolojik rahatsızlıklarda gördüğü ilaç tedavisinin yanı sıra sevgi ve ailedeki sosyal desteğin bu rahatsızlıkların tedavisinde olumlu etkiye sahip olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Bipolar Bozukluk, Stigma, Sevgi, Sosyal Destek

Abstract

The aim of this study was to analyze the psychological disorders of the leading roles in the film Umut Işığım and to examine the concept of stigma through film. In the study, it was seen that love and social support in the family had positive effects on the treatment of these disorders as well as drug treatment.

Keywords: Bipolar disorder, Stigma, Love, Social Support

Giriş

Mani ve melonkoli durumlarının aynı kişide farklı zamanlarda gözlenebilmesinden dolayı Manik Depresif olarak da bilinen Bipolar (iki uçlu duygudurum bozukluğu) bozukluk yinelenen çökkünlük dönemleri arasında zaman zaman hipomani (bazen aşırı neşeli, bazen öfkeli) dönemlerinin görüldüğü bozukluk türüdür (Öztürk ve Uluşahin,2016) ve görülme sıklığı olarak kadın ve erkeklerde belirgin bir farklılık olmamakla birlikte her yaşta görülebilir.

Yüksek morbidite ve özkıyım riski nedeniyle yüksek mortaliteye sahip olduğu ve tahmin edilenden çok daha sık görüldüğü için önemli bir halk sağlığı sorunudur. Hasta ve çevresindekilerin yaşamını olumsuz yönde etkiler ve belirgin yeti yitimine neden olur. (Angst J, Sellaro R.. Historical perspectives and natural history of bipolar disorder. Biol Psychiatry 2000; 48:445-457; akt; Eroğlu, MZ; Özpoyraz, N., 2010) Aynı zamanda duygudurum bozuklukları içinde bipolar bozukluk tanısının konmasının zor olduğu, sıklıkla bu tanının atlandığı veya yanlış tanı konulduğu, çeşitli çalışmalarla gösterilmiştir (Ghaemi ve ark. 1999; akt. Konuk, N; Kıran,S; Tamam, L; Karaahmet, E; Aydın, H; Atık, L., 2007). Filmde de ana karakter Pat, eskiden yaşadığı duygu ve durumlara anlam veremediğini, bipolar hastalık tanısını henüz aldığını belirtmektedir.

Umut Işığım filminde başrolde oynayan Pat eşinin okuldaki tarih hocasıyla kendisini aldatmasına şahit olarak zaten kendisinde belirtileri var olan Bipolar Bozukluğun tetiklenmesi sonucu tarih hocasını öldüresiye dövüp bir psikiyatri merkezine gönderilmiştir. Orada sekiz ay boyunca tedavi görerek annesinin ilaçları alması koşuluyla tekrar evine dönmüştür. Pat bipolar bozukluğun sebep olduğu

suçluluk ve değersizlik hislerinin etkisiyle suçu yine kendinde arar ve eşine ulaşmaya çalışır. Bu esnada tanıştığı kendisi gibi bipolar bozukluk belirtileri gösteren diğer bir başrolde oynayan Tifanny'e aşık olur. Tifanny'nin bir terapi olarak gördüğü dans eğitiminin de katkısıyla film boyunca Pat' ın ve kendisinin iyileşmesi için çabalaması sonucunda her ikisi de mutlu olmaya ve yeniden kendilerini keşfetmeye, sorunları ile yüzleşmeye başlarlar.

Filmde damgalama (stigma) pek çok sahnede karşımıza çıkmaktadır. Stigma (damgalama) yaparak kişi veya gruplara farklı oldukları vurgulanır, bundan dolayı bu kişilere pek çok olumsuz nitelikler atfedilir (Çam ve Çuhadar, 2011). Stigma; kelime kökeni 'steig-' , Antik Yunan'da sivri bir enstruman ile yapılan işaret anlamına gelmektedir. 16. yüzyılda Latin kökenli 'to stick' yani işaretlemek, mecazi anlamda değer biçerek etiketlemek fiili anlamıyla kullanılan kelime günümüzde 'belirli bir durum, kalite veya kişi ile ilişkili bir utanç işareti' anlamına gelmektedir. Tarihsel süreç içerisinde anlamı değişikliği uğrayan stigmanın günümüzde İngilizce sözlüklerdeki karşılığı, insanların bir hastalık hakkında sahip oldukları kötü düşünce ve davranış, kişiyi diğerlerinden ayıran fiziksel, ruhsal veya sosyal dezavantaj oluşturan özellikleri nedeniyle sosyal onaylanmama durumu olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise; bir şeyin üzerine bir nişan, işaret basmaya yarayan bir araç, bu araçla basılan nişan ya da işaret, bir kimsenin adını kötüye çıkaran, yüz kızartıcı durum, bir şeyin kime, hangi çağa ait olduğunu gösteren belirgin iz, işaret, nitelik olarak tanımlanmıştır (Tünerir, 2019). Eski Yunan'da yakılarak veya kesilerek yapılan bu işaretler taşıyıcının bir köle olduğunu, bazen bir suçluyu işaret ediyor veya toplumda kaçınılması gereken bir kişi olduğunun anlaşılmasını sağlıyordu. Daha sonraları, Hristiyanlık döneminde stigma terimine iki farklı metaforik anlam eklenmiştir. Stigmata (çoğul isim), Hristiyan inanışına göre çarmıha gerilen inananın vücudunda beliren kutsal lütufun simgesi işaretler anlamını taşımaktadır. Bir diğer yandan, fiziksel olarak bir hastalığın vücutta yarattığı tıbbi bir belirtiyi dinsel bir durum ile ilişkilendirmek anlamında da kullanılmaktadır .(Goffman,E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. 1963; akt. Tünerir, 2019)

Filmde Pat'in arkadaşının Tifanny için "*O kız bir kaçık, bir sürü terapi görüyor, onunla görüşmeyi bırak*" demesi ruh hastalıklarına yönelik damgalama yapıldığını göstermektedir. Kişi ayrımcılığa uğradıktan sonra, bunun hastalığından dolayı olduğunu algılar. Algılanan bu önyargısal düşünceleri içeren stigmaya hissedilen (percieved) stigma denir. Ayrımcı davranışlara maruz kalma deneyimi ise dayatılan (enacted) stigma olarak adlandırılır (Jacoby A. Felt versus enacted stigma: A concept revisited. Social Science & Medicine 1994;38(2): 269–274; Tünerir, 2019). En sonunda kişi maruz kaldığı bu stereotip düşünce ve davranışları içselleştirir (internalized stigma) ve böylece oluşan self stigma ise kişide benlik saygısının azalmasına, yol açarak bireye zarar verir (Corrigan P, Watson A, Barr L. The self-stigma of mental illness: Implications for self esteem and self efficacy. Journal of Social & Clinical Psychology 2006;25(9):875–884; akt. Tünerir, 2019). Çeşitli rahatsızlıklara sahip olan insanları damgalamak hem kişinin kendisini 'içselleştirilmiş damgalama'(Çam ve Çuhadar,2011) hem de ailesini etkiler. Filmde Pat'in babasının Pat yatarken yanına gelip "*Seninle yeterince ilgilenemedim. Kardeşinle daha fazla vakit geçirdim. Durumunu daha da kötüleştirmiştir bu. Sana yardım etmek için her şeye hazırım.*" demesi Pat'in yaşadığı durumdan kendini de suçladığını göstermektedir. Ayrıca babası Pat' e "*Abin seninle birlikte maça gitmek istiyor"* dediğinde Pat'in babasına dönüp "*Benden utanmıyor mu"* diye sorması da Pat'in içselleştirilmiş damgalama yaptığını göstermektedir.

Pat'in terapide babası için çok adam dövdüğünü söylemesi, ödevini yapmak için Pat ile konuşmak isteyen komşu çocuğunu eve kadar kovalayıp tehdit etmesi babasında da bipolar bozukluk olduğunu düşündürerek Pat'in hastalığının kalıtsal olabileceğini göstermektedir.

Araştırma bipolar bozukluk hakkında somut örnekler vererek sevgi ve sosyal desteğin bireyin psikolojik sağlığını olumlu yönde etkilediğini göstererek aynı zamanda damgalama yapmanın olumsuzluklarını göstererek literatüre katkı sağlamış olacaktır. Araştırma bipolar bozukluğu Umut Işığım filmi analiz edilerek örneklemek ve stigma(damgalama) yapmanın bireyin psikolojik sağlığı üzerinde ne kadar derin etkiler yaratabileceğini göstermek amacıyla Umut Işığım (Silver Linings Playbook) filminin analizi yapılmıştır.

Araştırma ;

Bipolar bozuklukta farmakolojik tedavinin yanı sıra psikoterapi ile birlikte psikososyal çevrenin kişinin psikolojik sağlığına etkisi nedir?

Bipolar bozukluk bireyin sosyal yaşantısını nasıl etkiler?

Damgalama yapmanın bireyin psikolojisi üzerindeki etkisi nedir? sorularına cevap aramaktadır.

Yöntem

Bu çalışma yönetmenliği David O. Russell tarafından yapılan Oscar ödüllü, orijinal adı "Silver Lining Playbook" olan "Umut Işığım" filminin analiz edildiği nitel bir araştırmadır. Çalışmada nitel veri toplama araçlarından biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgular hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analizini içermektedir. Çalışmanın amacı Umut Işığım filmindeki ana karakterlerin psikolojik rahatsızlıklarını analiz etmek olduğundan nitel araştırma ve doküman incelemesi yapmak uygun bulunmuştur.

Bulgular

- Bipolar bozukluk bireyin sosyal yaşantısını nasıl etkiler?

  Bipolar bozukluk iki dönemde incelenebilir. Manik dönem uykuda azalma, zevk veren işlere ilgi, fikir uçuşması olarak gözlenebilirken depresif dönemde ise enerji azalması, suçluluk hissi ve intihar eğilimleri görülebilir. Bipolar bozukluğa sahip olan kişilerin uygunsuz ve aşırı davranışları çevrelerindeki insanlara korku ve endişe yaratır. Pat'in ve Tifanny'nin çok fazla arkadaşının olmadığı görülmüştür.

- Bipolar bozuklukta sevgi ve sosyal destek kavramları hastalığın gidişatına nasıl bir yön verir?

  Filmde Pat'in ilk sahnelerde ilaç kullanmaya karşı direndiği ancak daha sonra Tifanny ile tanıştıklarında aralarında oluşan bağ ve ailesinden gördüğü koşulsuz olumlu kabul,destek sayesinde ilaç kullanmaya başladığı ve hastalığının gidişatının iyiye gittiği film boyunca görülmüştür. Filmin sonunda Pat'in '*Bana yapılan her şeyi düşünüyorum ve kendimi çok şanslı hissediyorum'*demesi ailesinden gördüğü desteğin ve Tifanny ile olan birlikteliğinin ona iyi geldiğini göstermektedir.

- Damgalama yapmanın bireyin psikolojisi üzerindeki etkisi nedir?

  Damgalanan bireyler bu durumdan oldukça rahatsızdırlar ve birçoğu kendilerini sosyal yaşamdan soyutlama yoluna giderler. Tifanny filmde gördüğümüz kadarıyla çevresi tarafından yaptıkları yüzüne vurulan ve ailesi yakınında olmasına rağmen evlerinin yanındaki garajı eve çevirip orada yaşayarak kendini ailesinden bile uzak tutmak isteyen birisidir.

Tartışma

Başta lityum olmak üzere duygudurum dengeleyicilerin bipolar depresyonda iki işlevi söz konusudur: Antidepresan etkiye katkı ve depresyonun hemen ardından gerçekleşebilecek manik kaymayı, uzunlamasına kesitte de döngü hızlanmasını önlemek. Bu nedenlerle akut bipolar bozukluk sağaltımını duygudurum dengeleyici ilaç olmaksızın düşünmek olanaksızdır(Vahip, 2004). Filmde de başta ilaç kullanımı için direnç gösteren Pat'in, Tifanny ile tanıştıktan sonra hastalığının olumlu yönde gelişme gösterdiği görülmektedir. Bipolar bozukluğun tedavisinde ilaç kullanımının olumlu etkisinin yanı sıra Pat'in hastaneden çıkmasını sağlayan annesi, "*Tekrar ayaklarının üzerinde durman için elimden geleni yapmak istiyorum*"diyen babası ve abisiyle olan olumlu iletişimleri hastalığın tedavisinde sosyal desteğin olumlu etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Pat'in Tifanny ile aralarında oluşan sevgi de Pat'in yaşadığı acı olaylar sonucu tetiklenen bipolar bozukluğunun sağaltımında etkili olmuştur.

Kaynakça

Çam, O.& Çuhadar, D. (2011). *Ruhsal Hastalığa Sahip Bireylerde Damgalama Süreci ve İçselleştirilmiş Damgalama. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2011;2(3):136-140

Eroğlu, M. Z., & Özpoyraz, N. (2010). Bipolar bozuklukta koruyucu tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *2*(2), 206-236.

Konuk, N., Kıran, S., & Tamam, L. (2007). Duygudurum Bozuklukları Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının bipolar bozukluk taramasında geçerliği. *Türk Psikiyatri Derg*, *18*, 147-154.

Öztürk, M.O.,& Uluşahin, N.A. (2016). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*(14). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi

Tünerir, E. (2019). *Kronik hastalıklarda beklenen stigma ölçeği'nin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması / The validity and reliability of the turkish version of the chronic illness anticipated stigma scale (ciass)*, Tıpta Uzmanlık, Sağlık Bilimleri Üniversitesi / İstanbul Eğt. ve Arş. Hast. / Nöroloji Anabilim Dalı.

Vahip, S. (2004). Bipolar depresyon. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *7*(Supp: 1), 41-44.

Yalom, A.(2017). *Aşkın Celladı ve Diğer Psikoterapi Öyküleri* (30). İstanbul: Remzi Kitabevi

Öznel iyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçların Depresif Belirtileri Yordayıcılığı

(Subjective Well-being and Basic Psychological Needs as Predictors of Depressive Symptoms)

Nur Demirbaş-Çelik [a], Ferahim Yeşilyurt [b]

(a) Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Antalya

(b) Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul

Özet

Dünya Sağlık Örgütünün 2017 verilerine göre Türkiye nüfusunun %7.5'i depresyondan etkilenmektedir. Pozitif duygulanım, olumlu duyguları içerirken negatif duygulanım olumsuz duyguları içermektedir. Duygu durumunun ve yaşamdan memnuniyetin depresyonun önemli belirleyicisi olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Pozitif, negatif duygu ve yaşam doyumu öznel iyi oluş olarak adlandırılmaktadır. Bunlar dışında bireyin temel psikolojik gereksinimlerinin karşılanmaması da depresyonla ilişkilidir. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde pozitif ve negatif duygunun, yaşam doyumunun ve temel psikolojik gereksinimlerin depresyonu yordayıcılığını incelemektir. Bu çalışmanın katılımcılarını 156'sı kadın, 55'i erkek olmak üzere İstanbul'da öğrenim gören 211 öğrenciden oluşturmaktadır. Katılımcılar, özerklik, ilişkisellik ve yeterlik alt boyutular bulunan olan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Doyumu Ölçeğini, Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeğini, Yaşam Doyumu Ölçeğini ve Zung Depresyon Ölçeğini yanıtlamışlardır. Ölçekler gönüllü öğrencilere araştırmacılardan biri tarafından dersliklere girilerek uygulanmıştır. Verilerin analizi SPSS 20. programında aşamalı regresyon analizi ile yapılmıştır. Tüm değişkenler arasında Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre bağımlı ve bağımsız değişkenler birbiriyle orta düzeyde ilişkilidir. Aşamalı regresyon analizi sonucunda depresyonun açıklayıcıları sırasıyla negatif duygulanım, pozitif duygulanım, özerklik ve yaşam doyumudur. Bu dört değişken toplam varyansın %61'ini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özerklik, ilişkisellik, yeterlilik, öznel iyi oluş, depresyon.

Abstract

According to the World Health Organization's statistics, 7.5% of the population in Turkey is affected by depression. Positive affect includes pleasant emotions while negative affect involves negative emotions. Research shows that mood state and life satisfaction are important predictors of depression. Subjective well-being is defined as a person's positive/negative affect and life satisfaction. Basic psychological needs that are not met are also related to depression. The purpose of the current study is to investigate the predictive role of positive and negative affect, life satisfaction and basic psychological needs on depression among university students. The sample of the study is composed 211 students (156 females and 55 males) studying in İstanbul. The participants completed the Basic Psychological Need Satisfaction Scale, the Positive and Negative Affect Schedule, the Satisfaction with Life Scale and Zung Self-Rating Depression Scale. The students who volunteered to participate completed the scales during the classes. Regression analysis was employed for the data analysis, which was conducted using SPSS 20 software. Pearson Correlation coefficient showed a moderate correlation between dependent and independent variables. Stepwise regression results showed that negative affect, positive affect, autonomy and life satisfaction predicted depression, respectively. These four variables explained 61% of the total variance.

Keywords: Autonomy, relatedness, competence, subjective well-being, depression.

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü Raporunda (WHO, 2017) tüm dünyada üç yüz milyon kadar kişinin depresyondan etkilendiğini ifade etmektedir. Yine aynı verilere göre Türkiye nüfusunun yüzde yedi buçuğu depresyondan etkilenmektedir. Depresyon çökkünlük, yaşamdan zevk alamama, isteksizlik, karamsarlık gibi belirtilerle kendisini gösteren aynı zamanda değersizlik, suçluluk ve pişmanlık

duygularının yoğun olarak görüldüğü önemli bir sağlık sorunudur (Küey, 1998). Depresyonun önemli eşlikçilerinden biri duygulanımdır. Pozitif duygulanım, olumlu duyguları içerirken negatif duygulanım olumsuz duyguları içermektedir. Öznel iyi oluşun da depresif belirtilerle ilişkili olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Mehrabian,1997; Pinquart ve Sörensen, 2004). Öznel iyi oluş yaşam doyumu ve pozitif, negatif duygu bileşenlerinden oluşmaktadır (Diener, 2000). Bunlar dışında bireyin temel psikolojik gereksinimlerinin karşılanmaması da depresyonla ilişkilidir.

Deci ve Ryan (1995) tıpkı bir bitkinin büyümek için su ve güneşe gereksinimi olması gibi bireyin gelişimi, bütünleşmesi ve sağlığı için temel besin olarak psikolojik gereksinimleri karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bitkinin ihtiyaç duyduğu su, hava ve minerallerden bazılarının eksikliğinde bitkinin gelişiminde ve sağlığında bozulmalar olduğu gibi bireylerin gereksinimleri karşılanmadığı takdirde bireylerin gelişimi sekteye uğrayabilir (Deci ve Ryan, 2000). Başka bir ifadeyle sağlıklı gelişim için temel psikolojik gereksinimleri karşılanması son derece önemlidir. Temel psikolojik gereksinimler, özerklik, ilişkisellik ve yeterlilik boyutlarından oluşmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a; Deci ve Ryan, 2000). Özerklik kişinin benlik tarafından onaylanan ve benlikle bütünlük içinde olan davranışlarını sergileme ihtiyacıdır ve kişinin davranışları başlatma, sürdürme ve son vermeyle ilgili tercih, onay ve irade duygusu olarak tanımlanmıştır. İlişkisellik gereksinimi, kişinin başkalarından gördüğü yakınlık sonucu ortaya çıkan ait hissetme durumudur (Ryan ve Deci, 2017). Yeterlilik gereksinimi ise, kişinin çevresiyle her türlü etkileşiminde kendini etkin hissedebilmesidir. Bu gereksinimleri çevre tarafından desteklenmesi bireyin sosyal gelişimine, psikolojik iyi oluşuna katkıda bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000; Ryan, 1995). Pek çok çalışmada bu üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanmaması depresif belirtiler ve anksiyete ile ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur (örn.; Chen ve diğ., 2015; Kormas, Karamali ve Anagnostopoulos, 2014).

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde pozitif ve negatif duygunun, yaşam doyumunun ve temel psikolojik gereksinimlerin depresyonu yordayıcılığını incelemektir. Bilindiği gibi depresyona olumsuz duygular eşlik etmektedir, pozitif duygu durumundaki düşüş de depresyonla ilişkilendirilmektedir (Clark ve Watson, 1991). Yaşam doyumu da depresyonla ters yönde ilişkilidir. Bunların dışında temel psikolojik gereksinimler olarak ele alınan özerklik, ilişkisellik ve yeterlilik gereksinimlerinin de depresyonun açıklayıcısı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:

1. Pozitif duygu, negatif duygu ve yaşam doyumu depresyonu yordamakta mıdır?
2. Temel psikolojik ihtiyaçlar depresyonu yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, pozitif ve negatif duygunun, yaşam doyumunun ve temel psikolojik gereksinimlerin depresyonu yordayıcılığını belirlemek üzere tasarlanmış betimsel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 156'sı kadın, 55'i erkek olmak üzere İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrenim 211 öğrenciden oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ve Zung Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin psikometrik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği

Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilen Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği Gençöz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 10 madde pozitif duygu 10 madde negatif duygu olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin pozitif duygu için Cronbach Alpha Katsayısı .86, negatif duygu için .83 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise pozitif duygu için .82, negatif duygu için .81 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği

YDÖ Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği, beş maddeden oluşmaktadır. Farklı araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu araştırmada Dağlı ve Baysal'ın (2016) uyarlaması kullanılmıştır. Bu uyarlama çalışmasına göre ölçek 5'li likert tipi olarak derecelendirilmektedir. İlgili çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur Bu çalışmada ise, ölçeğin güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Gagne (2003) tarafından geliştirilen Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları ile ilgili 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li likert tipi olarak derecelendirilmektedir (1 = Hiç doğru değil, 7 = Kesinlikle doğru). Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, Cihangir-Çankaya tarafından (2009) Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bu uyarlama çalışmasına göre, Bu çalışma sonucunda, özerklik, yeterlik ve ilişkisellik alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; 0.75, 0.76 ve 0.70 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin boyutlarının güvenirliği sırasıyla, 0.72, 0.77, 0.71 olarak hesaplanmıştır.

Zung Depresyon Ölçeği

Zung Depresyon Ölçeği, Zung (1965) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Gençdoğan (2001) tarafından yapılmıştır. Depresyonun neden olduğu afektif, fizyolojik, psikomotor ve psikolojik alanlardaki farklılıkların ortaya konulması için geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşan Zung Depresyon Ölçeğinin yarısı olumlu yarısı olumsuz olarak puanlanmaktadır. Ölçek dörtlü likert tipinde derecelendirilmektedir. Farklı uyarlama çalışmaları bulunan ölçeğin psikopatolojik tanısı olmayan üniversite öğrencileriyle Gençdoğan (2001) tarafından yapılan uyarlaması bu çalışmada kullanılmıştır. İlgili uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik psikopatolojik tanısı olmayan grup için 0,80 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 20. programında yapılmıştır. Öncelikle bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ardından depresyon ilişkili olan değişkenlerle çoklu regresyon yapılmıştır. Çoklu regresyondan sonra ise, aşamalı regresyona analizi ile depresyonu açıklayan değişkenler belirlenmiştir.

Bulgular

Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır Tablo 1'de görüldüğü üzere, tüm bağımsız değişkenler depresyon ile orta düzeyde ilişkilidir.

Tablo 2. Değişkenler arasındaki ilişkiler

	Özerklik	Yeterlik	İlişkisellik	PA	NA	YD	Depresyon
Özerklik	1						
Yeterlik	,445**	1					
İlişkisellik	,630**	,477**	1				
PA	,298**	,507**	,350**	1			
NA	-,582**	-,506**	-,471**	-,274**	1		
YD	,369**	,467**	,329**	,242**	-,402**	1	
Depresyon	-,623**	-,530**	-,541**	-,470**	,666**	-,436**	1

p<0.01

Depresyonu açıklayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda depresyonun açıklayıcılarının pozitif duygulanım, negatif duygulanım, yaşam doyumu ve özerklik olduğu belirlenmiştir [F (6, 199) = 51, 861]. Temel psikolojik gereksinimlerden yeterlik ve ilişkisellik ise depresyonun yordayıcıları arasında yer almamaktadır. Bu sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3. Çoklu regresyon analizi sonuçları

	B	S. Hata	Beta	t	p
PA	-,313	,071	-,229	-4,415	,000
NA	,459	,074	,364	6,215	,000
YD	-,139	,071	-,101	-1,961	,049
Özerklik	-,293	,083	-,223	-3,527	,001
Yeterlik	-,058	,089	-,039	-,646	,519
İlişkisellik	-,099	,058	-,102	-1,707	,089

Son olarak aşamalı regresyon analizi ile depresyonun açıklayıcıları belirlenmiştir. Aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Aşamalı regresyon analizi sonucunda depresyonun açıklayıcıları sırasıyla negatif duygulanım [F (1, 208) = 166,493], pozitif duygulanım [F (2, 207) =120,553], özerklik [F (3, 206) = 101,023] ve yaşam doyumudur [F = (4, 205) = 78,989]. Negatif duygulanım toplam varyansın %45'ini, pozitif duygulanım %9'unu, özerklik %6'sını, yaşam doyumu %1'ini açıklamaktadır. Bu dört değişken toplam varyansın %61'ini açıklamaktadır.

Tablo 4. Aşamalı regresyon analizi sonuçları

	B	S. Hata	Beta	t	p
NA	,487	,071	,386	6,907	,000
PA	-,358	,064	-,260	-5,581	,000
Özerklik	-,364	,073	-,278	-5,009	,000
YD	-,163	,068	-,118	-2,410	,017

Tartışma

Araştırma sonucunda depresyonun en önemli belirleyicisinin negatif duygu olduğu bunu pozitif duygunun takip ettiği bulunmuştur. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinde depresyonun önlenmesinde duygu düzenleme süreçlerinin önemli olduğu görülmektedir (Alsancak-Akbulut, 2018). Araştırmalarda pozitif duygu veya negatif duygunun depresyonu belirleyiciliğinden öte ikisi arasındaki denge sıklıkla vurgulanmaktadır (Örn., Akan, 2014; Clark ve Watson, 1991). Temel psikolojik ihtiyaçlardan ise yalnızca özerklik depresyonu yordamaktadır. Son olarak yaşam doyumu da depresyonun belirleyicileri arasındadır. Yeterlik ve ilişkisellik gereksinimi depresyonla ilişkili iken depresyonun yordayıcısı değildir. Özerkliğin temel psikolojik ihtiyaçlar içinde en önemli ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde üniversite öğrencilerinin seçimlerinde kendilerinin belirleyici olmaları önemli görünmektedir. Öte yandan beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin yaşamlarının etkileyecek önemli kararların eşiğinde olmaları da özerklik gereksinimini daha çok hissetmelerine neden olmuş olabilir.

Kaynakça

Alsancak-Akbulut, C. (2018). Depresyonun duygu düzenleme süreçlerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri, 21*, 184-192.

Akan, Ş. (2014). *Obsesif kompulsif bozukluk ve depresyon tanısı alan kişilerde duygu düzenleme süreçlerinin Gross'un süreç modeline göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Ryan, R. M. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*(2), 216-236.

Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(31), 23-31.

Clark, L. A., & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology, 100*(3), 316.

Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1250-1262.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits:bHuman needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Dorahy, M. J., Lewis, C. A., Schumaker, J. F., Akuamoah-Boateng, R., Duze, M. C., & Sibiya, T. E. (2000). Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi university students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(4), 569.

Gençdoğan, B. (2001). Zung depresyon ölçeğinin üniversite öğrencileri için geçerlik güvenirliği ile faktör yapısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 15*(46), 19-26.

Kormas, C., Karamali, G., & Anagnostopoulos, F. (2014). Attachment anxiety, basic psychological needs satisfaction and depressive symptoms in university students: A mediation analysis approach. *International Journal of Psychological Studies, 6*(2), 1.

Küey L. (1998). Birinci basamakta depresyon: tanıma, ele alma, yönlendirme. *Psikiyatri Dünyası, 2* (1), 5-12.

Mehrabian, A. (1997). Comparison of the PAD and PANAS as models for describing emotions and for differentiating anxiety from depression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 19(4),* 331-357.

Pinquart, M., & Sörensen, S. (2004). Associations of caregiver stressors and uplifts with subjective well-being and depressive mood: a meta-analytic comparison. *Aging & Mental Health, 8*(5), 438-449.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* (10rd ed.). New York: The Guilford Press.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence : Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*(4), 319–338.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063.

WHO (2017). Dünya Sağlık Örgütü. https://www.who.int/mental_health/management/depression/en/ adresinden 26.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Zung, W. W. K. (1965). A self-rating depression scale. *Archives of General Psychiatry, 12*, 63-70.

Ruh Sağlığı Çalışanlarında İnstagram Bağımlılığı: Transaksiyonel Analiz Ego Durumlarına ve Bazı Değişkenlere Göre Bir İnceleme

(Instagram Addiction in Mental Health Workers: Transactional Analysis A Study Based on Ego States and Some Variables)

Halil Ekşi[a], Durmuş Ümmet[b], Füsun Ekşi[c], Tarık Buran[d]

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul
(b) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul
(c) İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul
(d) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul

Özet

Bu araştırmanın amacı, ruh sağlığı çalışanlarında İnstagram bağımlılığının transaksiyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler çerçevesinde incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, 294'ü kadın ve 72'si erkek olmak üzere toplam 366 ruh sağlığı çalışanı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki ruh sağlığı çalışanları psikolojik danışman ve psikologlardan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 22-60 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 28,96'dır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, İnstagram Bağımlılığı Ölçeği ve Transaksiyonel Analiz Ego Durumları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Kruskall Wallis H Tesi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların İnstagram bağımlılığı toplam ve sosyal etki ile zorlanma alt boyut puanları ile TA yetişkin ego durumu arasında negatif yönde, doğal çocuk ego durumu arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. İnstagram bağımlılığı ile TA eleştirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn ve uygulu çocuk ego durumları arasındaki ilişkilerin ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanlarının ego durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre; kadın, genç yetişkin, bekar, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan ve günlük 3 saatten fazla İnstagramda zaman geçiren katılımcıların bağımlılık puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular alandaki diğer çalışmalar ve literatür bilgisi çerçevesinde tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İnstagram bağımlılığı, TA ego durumları, Ruh sağlığı çalışanı

Abstract

This study aims to investigate Instagram addiction in the context of transactional analysis ego states and some variables in mental health workers. The research sample consisted of 366 mental health workers, 294 (80%) of whom are women and 72 (20%) of whom are men. Mental health workers included in the study consist of psychological counselors and psychologists. The ages of the participants ranged between 22-60 and the mean age was 28.96. Personal Information Form, Instagram Addiction Scale, and Transactional Analysis Ego Status Scale were used in the data gathering process. Pearson Product Moment Correlation, Kruskal Wallis H test, and Mann Whitney U test were used to analyze the data. When the results are analyzed; There was a significant negative correlation between the total subscale scores of the participants' Instagram addiction and social impact and strain, and the adult ego status and positively significant relationship between the natural child ego status. The relationship between Instagram addiction and TA critical parent, foster parent and applied child ego states was not significant. Besides, the total and subdimension scores of the participants' Instagram addiction were found to differ significantly according to their ego status. According to the other results of the research; Women, young adults, single individuals, 1-5 years of professional seniority and individuals' who spent more than 3 hours per day on Instagram participants were found to have higher addiction scores. The findings were discussed in the context of other studies and literature knowledge and some suggestions were made.

Keywords: Instagram addiction, TA ego states, Mental health workers

Giriş

Teknolojik gelişmelere her geçen gün bir yenisinin eklendiği günümüzde insanların bu gelişmelerin içinde hemen yer aldığı ve bu yeni gelişen teknolojileri sıklıkla kullandığı gözlenmektedir. Kastedilmeye çalışılan gelişmelerden birisi de, artık insanların birçoğunun günlük sosyal yaşamlarının bir parçası haline gelen sosyal medya uygulamalarıdır. Bu denli yoğun kullanılan sosyal medya uygulamalarının insanda uyardığı güdüler ve karşıladığı ihtiyaçlar çerçevesinde değerlendirildiğinde bağımlılık riskinin oluşabileceği düşünülmektedir ve son yıllarda alan yazında ineternet, sosyal medya bağımlılığı gibi çalışmaların sıklığının artığı görülmektedir.

Sosyal medya kullanımının insanlara sunduğu imkanlardan birisi iletişimi hızlı sağlayarak yaşamı bu anlamda kolaylaştırmak olarak anlatılmaktadır (Demir, 2016). Sosyal medya kullanımlarında ebeveyn, öğretmen denetimi olmadığı durumlarda ergenlerin olumsuz içeriklerle karşılaşması ve bu içeriklerden etkilenme olasılığı yüksektir. Hayatımıza giren ve oldukça popüler olan sosyal medya ağlarından Facebook, Instagram, Twitter, Linkedin, Youtube, Tumblr gibi paylaşım siteleri Dünya'da ve Türkiye'de çok sayıda insan tarafından uzun süre kullanılmaktadır (Çiftçi, 2018). İnternet aracılığı ve akıllı telefonlarla her an ulaşılabilen sosyal medya bağımlılığında üzerinde durulması gereken asıl konu, internetin ve sosyal medyanın ne kadar süreyle ve hangi amaçlarla kullanıldığı, başka bir değişle kişinin internette ve sosyal medyada geçirdiği zamana yüklediği anlamdır. Kişinin internet bağımlısı olup olmadığının ayırt edilmesinde belki de en önemli kriter bu olacaktır (Ekşi ve Ümmet, 2013). Bir sosyal medya uygulaması olan ve en sık kullanılan sosyal medya hesaplarından biri de İnstagram uygulamasıdır. Araştırmalar internet bağımlılığı ile sosyal medya bağımlılığının örüntülerinin bezer olduğuna dikkat çekmetedir. İnternet bağımlılığı ile ilgili ölçütler: İnternet ile ilgili aşırı zihinsel uğraş ve interneti düşünme, beklenen keyfi almak için giderek artan oranda internet kullanma gereksinimi, internet kullanımını bırakma veya azaltmaya yönelik başarısız denemeler, internet kullanımının olmadığı durumlarda huzursuzluk, çökkünlük veya kızgınlık, planlanandan çok daha uzun süre online olma, aşırı internet kullanımı nedeniyle aile, okul, iş ve arkadaş çevresiyle sorunlar yaşama, diğerlerine (aile, arkadaşlar gibi) internette kalma süresi ile ilgili yalan söyleme, interneti sorunlardan kaçmak veya olumsuz duygulardan uzaklaşmak için kullanma şeklinde sıralanmaktadır (Young, 1999).

İnsan davranışlarının ardında birçok dinamik etkili olmakla beraber bunlardan biri de kişilik olgusudur. Alanyazında kişiliği açıklamada oldukça kabul gören kuramlardan biri de Eric Berne'nin Transaksiyonel Analiz kuramıdır. Eric Berne kişiliği açıklarken bireyin varolduğu ilk andan itibaren yaşanan bireysel yaşantılarını ego durumları olarak tanımlar ve ego durumlarının kişiliği meydana getirdiğini belirtir (Berne, 1964). Ego durumları hayat tecrübelerinden ve insan zihninde yer tutan, bilinçli veya bilinçsiz olarak kayıt edilen herşeyin toplamıdır. Stewart ve Joines'e göre (1999) her bireyin kişiliği üç ego durumunu da içinde barındırır. Bu ego durumları yapısal ve fonksiyonel analiz olmak üzere iki alt alanda incelenmiştir. Yapısal analizde Ebeveyn, Yetişkin ve Çocuk ego durumları mevcutken; fonksiyonel analizde Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk olarak tanımlanmıştır (Roberts, 1975).

Öncelikli olarak bu kavramların ne ifade ettiğine bakılırsa Ebeveyn Ego Durumu; ebeveynlerden alınan duygu, düşünce ve davranış örüntülerini ifade eder. (Stewart, Joines, 1999). Ebeveyn ego durumunda birey, geçmişindeki ebeveyninden veya ebeveyn figüründen aldığı duygu, düşünce ve davranışları eleştirmeden kopyalamaktadır (Stewart, 2007). Aynı zamanda tek başına anne ve babadan alınan örüntülerin değil, kişinin hayatında duygusal olarak yer tutan herkesin tutum ve davranışlarının da bir karışımı olduğu vurgulanır. Birey karşılaştığı durumlarda bu örüntüleri kullanır (Berne, 1961). Yetişkin ego durumunda ise mevcut örüntüler şimdi ve buradada değerlendirilir. Nesnel bir şekilde deneyden geçirilir. Realist ve problemin çözümüne yönelik davranışları içerir. Yetişkin ego durumu olgun olmak anlamına gelmez. Ego durumlarının, bireylerin yaşları ile ilişkisi yoktur (James, Jongeward, 1993). Bu ego durumunun bir diğer görevi ise Ebeveyn ve Çocuk Ego Durumunun etkinliklerini düzenlemek ve aralarında arabulucuk işlevini yürütmektir (Berne, 2001). Bireyin yetişkin hayatında verdiği tepkiler çocukluk döneminde oluşan duygu, düşünce ve tutum örüntülerinden etkilenebilir, böyle bir durum ise çocuk ego durumunu açıklamaktadır (Stewart, Joines, 1987). Çocuk ego durumu diğer bir ifade ile; bireyin hayatında karşılaştığı durumlarla baş ederken

kendine has olan ve çocukluk yaşantılarından da getirdiği duygu, düşünce ve davranış örüntülerinin tümüdür (Stewart&Joines, 1999). Çocuk Ego Durumu, Uygulu ve Doğal Çocuk olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Doğal Çocuk; yapmak istediği şeyleri ne zaman isterse o zaman yapabilme özgürlüğü için çalışır, kendi ihtiyaçlarına, isteklerine ve kurallarına göre davranır. O; sevgi, aşk, duygulanım, muhabbet, yaratıcılık, saldırganlık, kızgınlık, başkaldırma, isyan etme gibi durumlarda doğal tepkilere sahiptir ve spontan bir şekilde hareket eder (Roberts, 1975).

Fonksiyonel analize bakıldığında ise Eleştirel Ebeveyn ego durumu gereğinden fazla korumacı, inatçı, kuralları olan ve cezalandırıcı özellikler barındırır. Olaylara karşı ilgili, özen gösteren; bağışlayabilen, koruyucu, endişeli gibi tutumlar ise Koruyucu Ebeveyn ego durumu ile özdeşleşmektedir. Yetişkin ego durumu gerçeğe uygun stratejik nesnel çözümler üretebilen bireylerde görülen ego durumudur. Uygulu Çocuk davranış örüntüleri ise Doğal Çocuk ego durumu özellikleri spontane davranabilme, hareketlilik, kimseye aldırmama, saldırganlık, zevkine düşkünlük gibi özelliklerle kendini göstermektedir (James, Jongeward, 1993; Akkoyun, 2007).

Bu araştırmda ruh sağlığı çalışanlarının İnstagram bağımlılıklarını TA ego durumları ve bazı demografik özellikleri açısından incelemek amaç edinilmiştir. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

i. Ruh sağlığı çalışanlarının İnsantagram bağımlılıkları ile TA ego durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ii. Ruh sağlığı çalışanlarının İnsantagram bağımlılıkları TA ego durumları, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve günlük İnsagram kullanma süresine değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın temel amacı ruh sağlığı çalışanlarının instagram bağımlılıklarının TA ego durumları ve bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu genel amaç bağlamında; araştırma tarama modelli bir araştırmadır. Tarama modelli araştırma, var olan durumu var olduğu haliyle ortaya koymaktır (Karasar, 2002).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 294'ü kadın ve 72'si erkek olmak üzere toplam 366 ruh sağlığı çalışanı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki ruh sağlığı çalışanları psikolojik danışman ve psikologlardan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 22-60 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 28,96'dır. Örnekleme yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada öğrencilerin, cinsiyet, yaş, meden, hal, mesleki kıdem, lisans mezuniyeti, gelir düzeyi, instagramda geçirilen günlük ortalama süre ve sahip olduğu sosyal medya hesapları ile ilgili bilgileri içeren bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Transaksiyonel Analiz Ego Durumları Ölçeği: Williams (1978) tarafından geliştirilen ve Arı (1989) tarafından dilimize uyarlanan Transaksiyonel Analiz Ego Durumları Ölçeği bireyi niteleyen 95 sıfattan oluşan bir listedir. Katılımcılar serbest seçme tekniği ile herhangi bir sınırlama sayısı olmaksızın kendisinin bir özelliği olarak sıfatları işaretler. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliği, Akkoyun ve Bacanlı (1988) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Gough ve Heilbrun Sıfat Tarama Listesi" kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Her iki ölçeğin benzer alt ölçekleri arasında Eleştirel Ebeveyn için r = 0.87, Koruyucu Ebeveyn için r= 0.91, Yetişkin için r = 0.93, Doğal Çocuk için r = 0.76 ve Uygulu Çocuk için r = 0.70' lik korelasyon katsayıları bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları uzman değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık ve test-tekar test olmak üzere iki farklı yöntemle yapılmıştır. Uzman değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık katsayıları Eleştirel Ebeveyn için r= .95, Koruyucu Ebeveyn için r= .93, Yetişkin için r= .96, Doğal Çocuk için r= .89 ve Uygulu Çocuk için ise r= .91 tutarlılık katsayıları elde edilmiştir. Test-tekrar test çalışması güvenirlik katsayıları Eleştirel Ebeveyn için r= 0.78, Koruyucu Ebeveyn için r= 0.83, Yetişkin için r= 0. 81, Doğal Çocuk için r= 0.77 ve Uygulu Çocuk için ise r= 0.74 olarak bulunmuştur (Arı, 1989).

İnstagram Bağımlılığı Ölçeği: Ölçek İnternet Bağımlılığı Testi'nin değiştirilmiş bir versiyonu kullanılarak geliştirilmiştir (Young, 1998). Kircaburun ve Griffiths (2018) tarafından uyarlanan ölçekte değişiklik, sadece "İnternet" kelimesini "Instagram" ile değiştirerek yapılmış olup, bu değişim sonrasında Keşfedici Faktör Analizi ve Açımlayıcı Faktör Analizleri yapılmıştır. Keşfedici Faktör Analizinde ölçeğin iki boyutta değerlendirilebileceği görülmüştür. Bu boyutlar sosyal etki (8 madde) ve baskı (7 madde) olarak ele alınmıştır. KFA ve AFA sonuçları, ölçeğin Instagram bağımlılığını değerlendirmede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Sosyal etki alt ölçeği, Instagram'ın bağımlılık kullanımının bireylerin gerçek sosyal ilişkilerine ve durumlarına olumsuz etkilerini ifade ederken; baskı alt ölçeği, Instagram kullanımına olan artan ihtiyacı, Instagram'da oturum açtığında zamanın unutulma sıklığını ve Instagram kullanarak gerçek hayattan kaçınmayı ifade etmektedir. Pearson korelasyon katsayısı, sosyal etki ile baskı arasında 0,61, sosyal etki ile toplam ölçek arasında 0,89 ve baskı ile toplam ölçek arasında 0,90'dır. Toplam ölçek ve alt faktörler için Cronbach α katsayısı .90, .86 ve .85 olarak bulunmuştur. Ölçek "asla" ile "her zaman" arasında 6 puanlık Likert ölçeğini olup, puanlar 15 ile 90 arasında değişmektedir. Ölçeğin kesme noktalarını belirlemek için iki aşamalı küme analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, kesme puanları şu şekilde belirlenmiştir: bağımlılık yapmama (15–37), hafif bağımlılık (38–58), orta derecede bağımlılık (59-73) ve şiddetli bağımlılık (73'ün üzerinde).

Bulgular

Bu başlık altında yapılan analizler sonrasında ulaşıla bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. İnstagram Bağımlılığı ve TA Ego Durumları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

	X	ss	1	2	3	4	5	6	7	8
1. İnstagram Bağımlılığı top.	22,16	8,25	1	,977**	,895**	-,064	,013	-,257**	,169**	,037
2. Sosyal Etki	4,90	3,01		1	,778**	-,049	,000	-,259**	,157**	,041
3.Zorlanma	8,14	3,96			1	-,087	,040	-,214**	,168**	,023
4. Koruyucu Ebeveyn	,15	,03				1	-,879**	,164**	-,268**	-,277**
5. Eleştirel Ebeveyn	,23	,02					1	,000	,375**	-,071
6. Yetişkin	,22	,01						1	-,272**	-,400**
7. Doğal Çocuk	,19	,02							1	-,643**
8. Eleştirel Ebeveyn	,18	,03								1

Araştırmaya katılan ruh sağlığı çalışanlarının İnstagram bağımlılığı ve TA Ego durumları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon hesaplaması sonucunda, katılımcıların İnstagram bağımlılığı toplam ve sosyal etki ile zorlanma alt boyut puanları ile TA yetişkin ego durumu arasında negatif yönde, doğal çocuk ego durumu arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. İnstagram bağımlılığı ile TA eleştirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn ve uygulu çocuk ego durumları arasındaki ilişkilerin ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların İnstagram Bağımlılığı Puanlarının, TA EgoDurumlarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**TA Ego Durumu**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
İnstagram Bağımlılığı Toplam	Eleştirel Ebeveyn	15	158,60	19,472	4	,001
	Koruyucu Ebeveyn	208	183,15			
	Yetişkin	64	148,02			
	Doğal Çocuk	29	245,28			
	Uygulu Çocuk	50	202,02			
	Toplam	366				
Sosyal Etki	Eleştirel Ebeveyn	15	171,20	19,130	4	,001
	Koruyucu Ebeveyn	208	181,95			
	Yetişkin	64	147,88			
	Doğal Çocuk	29	244,98			
	Uygulu Çocuk	50	203,56			
	Toplam	366				
Zorlanma	Eleştirel Ebeveyn	15	142,70	13,994	4	,007
	Koruyucu Ebeveyn	208	185,35			
	Yetişkin	64	153,84			
	Doğal Çocuk	29	228,67			
	Uygulu Çocuk	50	199,81			
	Toplam	366				

Tablo 2 ele alındığında, İnstagram bağımlılığı sıralamalar ortalamalarının TA Ego Durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, TA Ego Durumları gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın toplam ve alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür *(p<05)*. Farklılıkların kaynağını görebilmek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda; TA Doğal Çocuk ego durumu ile diğer Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin Ego durumları arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Buna göre, Doğal Çocuk Ego durumu baskın olanların İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanları diğer ego durumları baskın olanlardan daha yüksektir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre İnstagram Bağımlılığının Farklılaşması İçin Yapılan Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

	Değişken	**N**	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Toplam İnstagram Bağımlılığı	Erkek	72	145,74	10493,00	7865,000	-3,381	,001
	Kadın	294	192,75	56668,00			
	Toplam	366					
Sosyal Etki	Erkek	72	147,24	10601,50	7973,500	-3,248	,001
	Kadın	294	192,38	56559,50			
	Toplam	366					
Zorlanma	Erkek	72	149,10	10735,00	8107,000	-3,100	,002
	Kadın	294	191,93	56426,00			
	Toplam	366					

Tablo 3 incelendiğinde; cinsiyet değişkeni için, İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut değerlerine göre yapılan Mann Whitney "U" sonuçlarına göre; İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Analizler incelendiğinde kadın katılımcıların İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür (p<,05).

Tablo 4. Katılımcıların İnstagram Bağımlılığı Puanlarının Gelişim Dönemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Gelişim Dönemi**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
İnstagram Bağımlılığı Toplam	Beliren Yetişkin	149	216,57	51,504	2	,000
	Genç Yetişkin	163	182,22			
	Yetişkin	54	96,09			
	Toplam	366				
Sosyal Etki	Beliren Yetişkin	149	215,39	49,510	2	,000
	Genç Yetişkin	163	182,91			
	Yetişkin	54	97,28			
	Toplam	366				
Zorlanma	Beliren Yetişkin	149	213,83	41,607	2	,000
	Genç Yetişkin	163	181,34			
	Yetişkin	54	106,35			
	Toplam	366				

Tablo 4'e göre, İnstagram bağımlılığı sıralamalar ortalamalarının gelişim dönemleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, gelişim dönemi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın toplam ve alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir *(p<05*). Farklılıkların kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda; beliren yetişkinler ile hem genç yetişkinler hem de yetişkinler arasında, genç yetişkinler ile yetişkinler arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Buna göre, beliren yetişkinlik döneminde olanların İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanları hem genç yetişkinlerden hem de yetişkinlerden, genç yetişkinlerin ise yetişkin olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Medeni Durum Değişkenine Göre İnstagram Bağımlılığının Farklılaşması İçin Yapılan Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

	Değişken	**N**	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Toplam İnstagram Bağımlılığı	Evli	121	137,02	16579,00	9198,000	-5,367	,000
	Bekar	233	198,52	46256,00			
	Toplam	354					
Sosyal Etki	Evli	121	136,90	16565,00	9184,000	-5,384	,000
	Bekar	233	198,58	46270,00			
	Toplam	354					
Zorlanma	Evli	121	144,18	17445,50	10064,500	-4,443	,000
	Bekar	233	194,80	45389,50			
	Toplam	354					

Tablo 5 ele alındığında; medeni durum değişkeni için, İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut değerlerine göre yapılan Mann Whitney "U" sonuçlarına göre; İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanlarının medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değiştiği bulunmuştur. Analizlere bakıldığında bekar katılımcıların İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanlarının evli katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (p<,05). Boşanmış ve diğer medeni durumda olan katılımcı sayısı oldukça az sayıda olduğu için analizlere dahil edilmemiştir.

Tablo 6. Katılımcıların İnstagram Bağımlılığı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Mesleki Kıdem**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
İnstagram Bağımlılığı Toplam	1-5 yıl	249	209,11	56,852	3	,000
	6-10 yıl	57	161,04			
	11-15 yıl	26	113,81			
	16 yıl ve üzeri	34	86,90			
	Toplam	366				
Sosyal Etki	1-5 yıl	249	208,35	53,492	3	,000
	6-10 yıl	57	161,73			
	11-15 yıl	26	115,23			
	16 yıl ve üzeri	34	90,25			
	Toplam	366				
Zorlanma	1-5 yıl	249	205,89	46,749	3	,000
	6-10 yıl	57	167,66			
	11-15 yıl	26	122,40			
	16 yıl ve üzeri	34	92,79			
	Toplam	366				

Tablo 6'ya bakıldığında, İnstagram bağımlılığı sıralamalar ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir değişim gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, mesleki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın toplam ve alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir *($p<05$)*. Ulaşılan farklılıkların kaynağını görebilmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda; 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar, 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanların İnstagram bağımlılığı düzeyleri hem 11-15 yıl hem de 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir. Ayrıca 6-10 yıl kıdeme sahip olanların İnstagram bağımlılığı düzeyleri de hem 11-15 yıl hem de 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir.

Tablo 7. Katılımcıların İnstagram Bağımlılığı Puanlarının İnstagram Kullanma Süresine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Kullanma Süresi**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
İnstagram Bağımlılığı Toplam	1 saatten az	135	115,20	103,978	3	,000
	1-2 saat	131	204,45			
	2-3 saat	72	233,51			
	3 saatten çok	28	286,16			
	Toplam	366				
Sosyal Etki	1 saatten az	135	117,70	95,955	3	,000
	1-2 saat	131	204,35			
	2-3 saat	72	230,81			
	3 saatten çok	28	281,55			
	Toplam	366				
Zorlanma	1 saatten az	135	120,11	91,367	3	,000
	1-2 saat	131	202,52			
	2-3 saat	72	230,14			
	3 saatten çok	28	280,21			
	Toplam	366				

Tablo 7 incelendiğinde, İnstagram bağımlılığı sıralamalar ortalamalarının İnstagram kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir değişim gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, mesleki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın toplam ve alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir *(p<05*). Ulaşılan farklılıkların kaynağını görebilmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda; instagramı 3 saatten fazla kullananlar ile 1-2 saat ve 1 saatten az kullananlar, 2-3 saat kullananlar ile 1 saatten az kullananlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre instagramı 3 saatten fazla kullananların bağımlılık düzeyleri 1-2 saat ve 1 saatten az kullananlardan daha fazladır. Ayrıca 2-3 saat kullananların bağımlılık düzeyleri de 1 saatten az kullananlardan daha yüksek olarak bulunmuştur.

Tartışma

Araştırmaya katılan ruh sağlığı çalışanlarının İnstagram bağımlılığı ve TA Ego durumları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon hesaplaması sonucunda, katılımcıların İnstagram bağımlılığı toplam ve sosyal etki ile zorlanma alt boyut puanları ile TA yetişkin ego durumu arasında negatif yönde, doğal çocuk ego durumu arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. İnstagram bağımlılığı ile TA eleştirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn ve uygulu çocuk ego durumları arasındaki ilişkilerin ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın benzer bir bulgusu olarak; İnstagram bağımlılığı sıralamalar ortalamalarının TA Ego Durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre, TA Doğal Çocuk ego durumu ile diğer Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin Ego durumları arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Buna göre, Doğal Çocuk Ego durumu baskın olanların İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanları diğer ego durumları baskın olanlardan daha yüksektir. Alan literatürü incelendiğinde ulaşılan bulguların beklendik bulgular olduğu görülmektedir. Yetişkin ego durumu, "Şimdi ve Burada" tepkilerini verirken ortaya çıkan duygu, düşünce ve davranışları içermektedir. Şu andaki gerçeğe uygun olan ve diğer iki kategoriden uzak duygu, düşünce ve davranış örüntüleri takımıdır. Çocuk ego durumundan farklı olarak, nesnel verileri işleyerek yaşamda karşılaşılan her türlü problemin çözümüne yönelik yaşantılardan oluşmaktadır. Çocuk ego durumunda ise öznel algılamaya dayalı olarak problem çözme yaşantıları bulunmaktadır. Yetişkin Ego durumu kişiliğin olguları, verileri, gerçekleri değerlendirerek tepki veren yönüdür. Yetişkin Ego durumu bir bilgisayar gibi çalışır, işlemelerinde duygulara yer yoktur (Dökmen, 1997, Kuzgun, 2000). Doğal Çocuk ego durumu ise içten geldiği davranma, her şeye ilgi gösterme, sezgilere güvenme, eğlenceyi sevme, kurallara esnek uyum göstererek duygularını yaşayabilme olarak karakterize edilir. Doğal Çocuk Ego durumu aşırı derecede gelişmiş olan kişiler kendini denetleyemeyen, şımarık olarak nitelendirilen kişilerdir (Kuzgun, 1995). Bu kuramsal açıklamalar ile araştırmada elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Cinsiyet değişkeni için, İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut değerlerine göre yapılan analiz sonuçlarına göre; İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Analizler incelendiğinde kadın katılımcıların İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanda İnstagram bağımlılığının cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak yakın bir değişken olan internet bağımlılığının cinsiyete göre değişimini inceleyen araştırmaların (Aslan ve Yazıcı, 2016; Kuzucu, Bulut, Özçelik, Soydemir, 2015; Şahin, 2014) birçoğunda erkeklerin internet bağımlılıklarının kadınlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu araştırmanın değişkeni bir sosyal medya uygulaması olan instagramla ilgilidir ve dinamikleri oldukça farklı olan bir platformdur. İnternet ise, oyun, film izleme, alışveriş gibi birçok amaçla kullanılan bir platformdur. İnstagram bir sosyal medya ortamı olarak daha çok kadınlarını ilgisini çeken, iletişim kurma, gelişmeleri takip etme, alışveriş gibi olanaklar sunan bir ortam olarak değerlendirilebilir. Bu bakış açısıyla elde edilen bulgunun beklendik bir bulgu olduğu ifade edilebilir.

İnstagram bağımlılığının gelişim dönemleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analziler sonucunda, gelişim dönemi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın toplam ve alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir bulgulara bakıldığında, beliren yetişkinler ile hem genç yetişkinler hem de yetişkinler arasında, genç yetişkinler ile yetişkinler arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Buna göre,

beliren yetişkinlik döneminde olanların İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanları hem genç yetişkinlerden hem de yetişkinlerden, genç yetişkinlerin ise yetişkin olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bilgi olarak Aslan ve Yazıcı (2016) gençlerin internet bağımlılıklarının daha ileriki yaşlarda olanlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Gençlerin, çalışma yaşamı, ev ve evlilikle ilgili alanları gibi yaşam sorumluluklarının yetişkinlere göre daha az olmasının ayrıca gelişimsel dönem olarak yakınlık duygusuna daha çok ihtiyaç duymalarının (İnstagram üzerinden kurulan ilişkiler bağlamında) bu bulguda etkili olduğu düşünülmektedir.

Medeni durum değişkeni için, İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut değerlerine göre yapılan analiz sonuçlarına göre; İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanlarının medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değiştiği bulunmuştur. Analizlere bakıldığında bekar katılımcıların İnstagram bağımlılığı toplam ve alt boyut puanlarının evli katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanda medeni durum ile İnstagram bağımlılığın ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bekar olanların İnstagram bağımlılıklarının evli olanlardan daha yüksek olmalarının beklendik bir bulgu olduğu ileri sürülebilir. Bu bulgunun elde edilmesinde; bekar bireylerin İnstagram aracılığı ile romantik ilişki arayışlarının fazla oluşunun, evliliğe dair sorumluklarının olmaması ve buna bağlı daha çok boş zamanlarının oluşu gibi nedenlerin etkili olduğu ileri sürülebilir.

İnstagram bağımlılığı ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir değişim gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda, mesleki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın toplam ve alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde, 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar, 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanların İnstagram bağımlılığı düzeyleri hem 11-15 yıl hem de 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir. Ayrıca 6-10 yıl kıdeme sahip olanların İnstagram bağımlılığı düzeyleri de hem 11-15 yıl hem de 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir. Yine bu değişken ile İnstagram bağımlılığını inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. Ancak bulgu üzerinde düşünüldüğünde; mesleki kıdemi düşük olan ruh sağlığı çalışanlarının hem mesleki aktivitelerinin az oluşunun hem de mesleki bir takım araştırma ve takip süreçlerini İnstagram üzerinden sürdürmelerinin bu bulguda etkili olduğu savunulabilir.

Son olarak İnstagram bağımlılığı sıralamalar ortalamalarının İnstagram kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir değişim gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda, mesleki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın toplam ve alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuçlar ele alındığında, instagramı 3 saatten fazla kullananlar ile 1-2 saat ve 1 saatten az kullananlar, 2-3 saat kullananlar ile 1 saatten az kullananlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre instagramı 3 saatten fazla kullananların bağımlılık düzeyleri 1-2 saat ve 1 saatten az kullananlardan daha fazladır. Ayrıca 2-3 saat kullananların bağımlılık düzeyleri de 1 saatten az kullananlardan daha yüksek olarak bulunmuştur. Herhangi bir nesneye maruz kalma ile o nesneye bağımlılık geliştirme arasında bir ilişki olduğu akla yatkın gelmektedir. Dolaysıyla İnstagram kullanma süresinin yüksek olmasının bağımlılık için bir risk faktörü olabileceği düşüncesinden hareketle bu bulgunun beklendik bir bulgu olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma bulgularına göre, ruh sağılığı çalışanlarında İnstagram bağımlılığı ortalamanın altında bulunmuştur. Bu durum ruh sağlığı uzmanlarının bireysel davranış farkındanlığının yüksek olması ile açıklanabilir. Bu bulgudan hareketle, toplumdaki tüm bireylerde bu konudaki farkındalığı artıracak nitelikte olan çalışmaların etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre genç yetişkinlerin İnstagram bağımlılığı düzeyleri daha yüksektir. Bu bulguda da gelişimin döneminin etkileri önemli görülmektedir. Bu çerçevede üniversite çağındaki genç yetişkinlerle yürütülecek bireysel ve grup etkinliklerinde bu bağımlılık konusundaki çalışmaların yararlı olacağı ileri sürülebilir. Araştırmada kadın ve bekar olanların İnstagram bağımlılıkları daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgunun arka planını anlamaya yönelik derinlemesine farklı araştırma yöntemleri ile araştırmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Akkoyun, F. (2007). *Transaksiyonel analiz: Psikolojide işlemsel çözümleme yaklaşımı*. Nobel Yayın Dağıtım.

Akkoyun, F. & Bacanlı, H. (1990). ACL-Sıfat tarama Listesi'nin Türkçe' ye uyarlanması: TA Ego durumları ölçekleri ile bir çalışma. V. Ulusal Psikoloji Kongresi Psikoloji-Seminer Dergisi Özel Sayısı. İzmir. *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları,* (8),637-643.

Arı, Ramazan. (1989). *Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerinin ben durumları, atılganlıkları ve uyum düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aslan, E. ve Yazıcı, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve ilişkili sosyodemografik faktörler. *Klinik Psikiyatri, 19*,109-117.

Berne, E. (1964). *Games People Play New York*. Deutsch: Spiele der Erwachsenen, Reinbek

Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy.* New York: Ballantine Books.

Berne, E. (2001). *Hayat denen oyun.* (S. Sargut Çev.). İstanbul: Kariyer.

Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(4), 417-434.

Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale'de lise öğrencileri üzerine bir araştırma*, Selçuk İletişim, 9*(2), 27-50.

Dökmen, Ü. (1997). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ekşi, F. ve Ümmet, D (2013). Bir kişilerarası iletişim problemi olarak internet bağımlılığı ve siber zorbalık: psikolojik danışma açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 91-115.

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

Kircaburun, K., ve Griffiths, M. D. (2018). Instagram addiction and the Big Five of personality: The mediating role of self-liking. *Journal of behavioral addictions, 7*(1), 158-170.

Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma.* 6. Basım, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzucu, Y., Bulut, B., Özçelik, Ş. Soydemir, F. M. (2015) Sosyal destek kontrol edildiğinde cinsiyetin internet bağımlılığı üzerine etkisi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 11-19.

Jongeward, D., James, M., & Şenruh, T. (1993). *Kazanmak için doğarız*. İnkılap Kitabevi.

Raskın, R. ve Terry H. (1988), A principal-components analysis of the narcissistic personality ınventory and further evidence of ıts construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, (5), 890-902.

Roberts, D. L. (1975). Treatment of cultural scripts. *Volume of Selected Articles From the Transactional Analysis Journal.* San Francisco: The International Transactional Analysis Association Inc. 183 – 189.

Stewart, I. & Joines, V. (1999). *TA today: A new introduction to transactional analysis*. Nottingham: Lifespace Publishing.

Stewart, I. (2007). *Transactional Analysis counselling in action*. (3th.ed.). London:Sage.

Şahin, M. (2014). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve saldırganlık. *Düşünen Adam Dergisi, 27*(1), 43-52.

Taymur, İ., & Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4*(2), 154-177.

Young, K. S. (1999). Internet addiction: Symptoms, evaluation and treatment. Retrieved from http://netaddiction.com/articles/symptoms.pdf

Sokakta Çalışan Çocukların Sosyal Destek Algılarının Depresyon ve Umutsuzluk Düzeyleri ile İlişkisi (Hayat Vakfı Örneklemi)

(How the Social Support Perception of Children Working on Streets Related with Depression and Hopelessness Levels [Hayat Foundation Sample])

Hatice Şen[a], Nadire Gülçin Yıldız[b1]

(a) Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji ABD, İstanbul

(b) Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul

Özet

Araştırmanın temel amacı, ekonomik yetersizlik sebebi ile sokakta çalışmak zorunda kalan, sivil toplum desteği ile topluma yeniden kazandırılması yönünde ekonomik, sosyal ve psikolojik destek çalışmalarına dahil olan çocukların sosyal destek algılarının, depresyon ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkisi araştırılmasıdır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde Fatih ilçesinde bulunan 1998 yılından bu yana sokakta çalışan çocuklar ile çalışan Hayat Sağlık Ve Sosyal Hizmetler Vakfı'nın "Çocuklar Sokakta Solmasın Projesi" kapsamında 2017 Haziran ayında araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden 12-18 yaş arası 20 kız ve 20 erkek çocuk oluşturmaktadır. Bu araştırmada, Çocuklar için Depresyon Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Gönüllülük Formu uygulanmıştır. Cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre depresyon düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkeklerin depresyon düzeylerinin kızlarınkine göre yüksek olduğu; 0-2 ve 2-4 kardeşi olanların depresyon düzeylerinin, 4-6 kardeşe sahip olanlara göre yüksek olduğu; 6 ve üstü kardeşe sahip olanların ise 4-6 kardeşe sahip olanlara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları ile Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeği arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamsız bir ilişki tespit belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sokakta çalışan çocuklar, sosyal destek, depresyon, umutsuzluk

Abstract

The main purpose of this research is to investigate how depression and hopelessness levels are related with social support perception of the children who must work on streets because of economic inefficiency, and are involved in economic, social and psychological support activities for their wellbeing with the support of a non-governmental organization. The sample group consisted of 20 girls and 20 boys aged between 12 and 18 who volunteered to participate in the survey in June 2017. These children were chosen because they have been participating in "Don't Let the Children Fade on the Street Project" of Hayat Foundation which is in Fatih, Istanbul. The foundation is known for its volunteer work with children working on streets since 1998. Child Depression Scale, Beck Hopelessness Scale and Perceived Social Support Scale, and Volunteerism Form were completed for data collection. The result indicated that depression levels differs according to gender and number of siblings. The depression levels of males were higher than females; depression levels of 0-2 and 2-4 siblings were higher than those of 4-6 siblings; and those with 6 or more siblings were found to be higher than those with 4-6 siblings. According to the scores on the Perceived Social Support Scale a negative relationship was determined between Children's Depression Scale and Beck Hopelessness Scale.

Keywords: Children working at the street, perception of social support, depression and hopelessness

[1] Dr. Öğretim Üyesi Nadire Gülçin Yıldız
Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul
E-posta: ngyildiz@medipol.edu.tr

Giriş

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2019) *İstatistiklerle Çocuk, 2018* başlıklı belgesine göre Türkiye nüfusunun %28'ini çocuk nüfus oluşturmaktadır. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre; 2018 yıl sonu itibariyle, 82 milyon ülke nüfusunun 22 milyon 920 bin 422'sini çocuk nüfustur. Birleşmiş Milletler 0-17 yaş grubunu çocuk nüfus olarak tanımlar. Çocuk nüfus Türkiye'de toplam nüfusun 2018 yılında %28 oluşturdu. Türkiye İstatistik Kurumu Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (TÜİK ADNKS, 2019) Yaşam Memnuniyeti Araştırması sonuçları; eğitim hizmetleriyle ilgili yaşanan en büyük sorunun eğitim masrafları konusunda olduğunu gösterir. 2018 yılında Devlet okullarında eğitim masraflarında sorun yaşadıklarını ifade edenlerin oranı %44'dür.
Ülkemizde 15-24 yaşları arasında yer alan genç nüfus arasında tespit edilen işsizlik oranları ile sokakta çalışan çocuklar olgusu birlikte değerlendirilmelidir. TÜİK İşsizlik rakamları incelendiğinde, OECD ülkeleri arasında eğitimde, işte, stajda olmayan 15-24 yaşları arasında yer alan genç nüfus arasında (Neither in Education, Employment, Training NEET) ortalaması ise %13,9 iken bu oran Türkiye için % 26,2 olarak karşımıza çıkaktadır (TUİK, 2019). Çalışmayan ve eğitimde (örgün ve yaygın) olmayan gençlerin toplam genç nüfus içindeki oranı maalesef dikkat çekici oranda yüksektir.

	Toplam		Erkek		Kadın	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019
15 ve daha yukarı yaştakiler			(Bin)			
Nüfus	**60 626**	**61 426**	29 996	30 351	30 630	31 075
İşgücü	**32 629**	**32 766**	22 020	21 976	10 609	10 790
İstihdam	**29 314**	**28 512**	20 106	19 405	9 208	9 107
Tarım	**5 624**	**5 392**	3 048	2 953	2 576	2 438
Tarım dışı	**23 690**	**23 121**	17 057	16 452	6 633	6 669
İşsiz	**3 315**	**4 253**	1 915	2 571	1 400	1 683
İşgücüne dahil olmayanlar	**27 997**	**28 660**	7 976	8 375	20 021	20 285
			(%)			
İşgücüne katılma oranı	**53,8**	**53,3**	73,4	72,4	34,6	34,7
İstihdam oranı	**48,4**	**46,4**	67,0	63,9	30,1	29,3
İşsizlik oranı	**10,2**	**13,0**	8,7	11,7	13,2	15,6
Tarım dışı işsizlik oranı	**12,1**	**15,3**	9,9	13,2	17,3	20,0
15-64 yaş grubu						
İşgücüne katılma oranı	**59,2**	**58,9**	79,4	78,6	38,8	39,1
İstihdam oranı	**53,1**	**51,1**	72,4	69,2	33,6	32,9
İşsizlik oranı	**10,4**	**13,3**	8,9	12,0	13,5	15,9
Tarım dışı işsizlik oranı	**12,2**	**15,4**	10,0	13,3	17,4	20,1
Genç nüfus (15-24 yaş)						
İşsizlik oranı	**19,4**	**24,8**	16,5	21,9	24,6	29,8
Ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı(1)	**24,3**	**26,2**	15,4	19,0	33,5	33,6

Tablodaki rakamlar yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.
(1) Çalışmayan ve eğitimde (örgün ve yaygın) olmayan gençlerin, toplam genç nüfus içindeki oranıdır.

NEET konusunu, "geniş tanımlı bir genç nüfus işsizlik oranı" olarak değerlendirmek yeterli değildir çünkü ülke ekonomisi için çocuk ve genç nüfusun önce nitelikli olarak yetiştirilmesi hem bireysel hem de ulusal ekonomik kalkınma hedefleri açısından elzemdir. Sokakta çalışan çocuklar konusu, yoksulluk, eğitimsizlik, işsizlik ve göç gibi sosyo-demografik açıdan karmaşık sorunların kesişim noktasında doğan bir sonuç olarak karşımıza çıkar ki konuya bu çalışma da dahil multidisipliner bir bakış açısı ile yaklaşım kaçınılmazdır. Literatür incelendiğinde de 'çalışan çocuklar' (ör., TEPA, 2013) ve 'sokakta yaşayan çocuklar' (konularını konu alan çalışmalar yer almaktadır. Öte yandan, bu araştırma konusu olan 'sokakta çalışan çocuklar' ile özel bir alt grup olarak ele alınan bir araştırmaya pek rastlanmamıştır. Bu nedenle literatürde bu sokakta çalışan çocukların

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyoekonomik nedenler sonucu ile sokakta çalışmak durumunda kalan çocukları konu alır. Hayat Vakfı "Çocuklar Sokakta Solmasın Projesi" kapsamında sunulan sivil toplum desteği ile bu çocukların topluma yeniden kazandırılması yönünde ekonomik, sosyal ve psikolojik destek çalışmaları yürütülmüştür. Araştırmanın amacı bu çalışmalara dahil olan çocukların sosyal destek algılarının, depresyon ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkisi konu alır.

Ülkemizde sokakta yaşayan ya da çalışan çocuk sayısının 42.000 olduğu belirlenmiştir. Resmi olmayan bulgulara göre bu sayının 80.000 olduğu ifade edilmektedir. Sokakta yaşayan ya da çalışan çocukların bu duruma gelmelerinde en büyük sebebin yaşadıkları yerlerden başka yerlere göç etmeleri gösterilmektedir (UNICEF, 2006). Devlet İstatistik Enstitüsü (1999) tarafından yapılan araştırmada sokakta çalışan çocukların %76,2'lik bir kısmının köyden kente göç etmiş ailelerin çocukları olduğu tespit edilmiştir. Şişman (2004) tarafından Eskişehir'de sokakta çalışan 198 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada çalışan çocukların %98'inin ilkokul ve ortaokul çağında olduğu, %93,4'ünün erkek olduğu ve bu çocukların köyden kente göç eden ailelerin çocukları olduğu belirlenmiştir. Çocukların %57'sinin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden göç ettiği tespit edilmiştir. Sokakta çalışanların %28'8'inin 5 kişilik aileye sahip olduğu ve çalışan çocukların %92'sinin annesin, %33'ünün babasının çalışmadığı belirlenmiştir. Literatürde sosyal desteğin umutsuzluğu ortadan kaldırma noktasında etkili olduğu ve depresyonla sosyal destek arasında da doğrudan ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma konusunda sınırlı sayıda çalışma yapılması dolayısıyla önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir.

Hipotezler

1. Sokakta çalışan çocukların sosyal destek düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında negatif yönde ilişki vardır.
2. Sokakta çalışan çocukların sosyal destek düzeyleri ile umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde ilişki vardır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini, sokakta çalışan çocukların sosyal destek algısının depresyon ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki fark olup olmadığı sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1. Sokakta çalışan çocukların sosyo-demografik özellikleri sosyal destek düzeylerini anlamlı biçimde etkilemektedir.
2. Sokakta çalışan çocukların sosyo-demografik özellikleri depresyon düzeylerini anlamlı biçimde etkilemektedir.
3. Sokakta çalışan çocukların sosyo-demografik özellikleri umutsuzluk düzeylerini anlamlı biçimde etkilemektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada İki ya da daha çok değişken arasındaki değişimin derecesini tespit etmeye yönelik tanımlayıcı tarama modeli kullanılmıştır. İlişkileri incelenen değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilerek, bu semboller ilişkisel çözümleme yapılacak şekilde düzenlenmelidir. Değişkenlerin eğer varsa birlikte değişim derecesi ve bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul, Fatih ilçesinde bulunan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini İstanbul, Fatih ilçesinde 2017 yılı Haziran ayında Hayat Vakfı bünyesinde yürütülen Çocuklar Sokakta Solmasın Projesi'ne dahil olup, bu araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden 12-18 yaş arası 20 kız ve 20 erkek çocuk oluşturmaktadır. Bu çalışmada yer alan çocuk sayısı bahsedilen proje kapsamında bulunan öğrenci sayısı ekseninde belirlenmiştir.

Hayat Vakfı

İstanbul, Fatih ilçesinde bulunan Hayat Vakfı, sağlık ve sosyal hizmet alanlarında toplumsal duyarlılık ile sosyal çalışmalar yapmayı hedef edinmiştir. Toplumsal sorumluluk duygusu ile odaklandığı kitlenin savunuculuğu ve haklarının korunup, gelişmesi için çalışmalar yapan gönüllü bir bir 'Vakıf Hareketi'dir. Alanında uzman kişilerin desteği ile bir toplumsal savunuculuk vizyonu taşır.

1998 yılından bu yana Hayat Vakfı Çocuk Hizmetleri Koordinatörlüğü tarafından "Çocuklar Sokakta Solmasın" adlı bu proje yürütülmektedir. Proje kapsamında; okul çağındaki ailesiyle birlikte yaşayan ve sokakta çalışan çocukları, sokakta çalışmaya iten nedenleri araştırıp bu nedenleri ortadan kaldıracak çözümler üretmeye çalışmaktadır. Yine daha ileriki durumlarda bu çocukların sokakta çalışan / yaşayan olma durumlarını maddi ve sosyal destek sunarak engellemeyi amaçlamaktadır.

Bu amaçla, sokakta çalışan bu çocuklarla sokakta ya da ilgili kurum ve kişilerin önerisiyle tanışılmakta; aileden sorumlu gönüllüler belirlenmekte ve bu gönüllülerle çocukların aileleri düzenli olarak ziyaret edilmekte; gıda, giyim ve ev eşyası ihtiyaçları karşılanmakta; eğitim ve sağlık hizmeti desteği verilmektedir. Sağlık hizmeti kapsamında, çocukların sağlığını ve normal büyüme-gelişmesini etkileyebileceği öngörülen durumları ve hastalıkları tespit edilip tedavi planı için destek alınmaktadır. Ayrıca karne şenlikleri, geziler, piknikler, yaz okulu, kulüp çalışmaları gibi sosyal etkinliklerle çocukların moral ve motivasyonlarını artırmaya yönelik çalışmalar da yapılmaktadır.

Çalışma katılımcıların seçildiği, Çocuklar Sokakta Solmasın Projesi'nin benzer çalışmalardan farkı, sokakta çalışan çocuğun kendisiyle birlikte kardeşlerinin ve ailesinin de desteklenmesidir. Çocuğa ve ailesine yapılan destek çocuk eğitimine devam ettiği sürece veya ailenin durumu iyileşinceye dek sürer. Çocuk projeye dahil olduğu andan itibaren aile ile anlaşılarak sokakta çalışması engellenmektedir. 1998 yılından 2017 yılına kadar vakıf yaklaşık olarak 200 çocuk ile çalışma gerçekleştirmiştir. 2017 yılında 50 çocuk ile çalışmaktadır. Bugüne kadar proje sürecine dahil edilen çocuklardan, 1'i tıp olmak üzere 12 öğrenci üniversiteden mezun olarak meslek sahibi olmuştur. Proje çocuk ve ailenin yalnız maddi ihtiyaçlarını karşılayan bir yardım programı olmayıp onların sosyal ihtiyaçlarını her aile ve çocuk için farklı tarzlarda, farklı programlarla gidermektedir.

Çocuklar Sokakta Solmasın Projesinin finansmanı bağışlar ile karşılanmıştır. 2015 yılında Hayat Vakfı İstanbul Kalkınma Ajansı'nın bağımlılıkla mücadele fonuna desteği ile Hayat Bağımlılık Kabul Etmez Projesini sokakta çalışan çocukların bağımlılık konusundaki risk durumu üzerine uygulanmıştır. Bu çalışmada ise, Çocuklar Sokakta Solmasın Projesi'nde yer alan 2017 yılı Haziran ayında araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden 12-18 yaş arası 20 kız ve 20 erkek çocuk dahil edilmiştir. Proje kapsamında yer alan çocuk sayısı katılımcı sayısını belirlemiştir.

Bulgular

Bu çalışmada yer alan katılımcılardan 28 kişi 0-1400 TL gelir düzeyine sahip, 10 kişi ise 1400-2000 TL arası gelir düzeyine sahiptir. 2000-2500 TL ve 2500 TL'den fazla gelire sahip olan ise 1'er kişi vardır. 39 kişinin annesi sağken, 1 kişinin annesi vefat etmiştir. 32 kişinin babası sağken, 8 kişinin babası vefat etmiştir. 39 kişi annesiyle birlikte yaşadığını belirtirken, 1 kişi ayrı yaşadığını belirtmiştir. 26 kişi babasıyla birlikte yaşadığını belirtirken, 14 kişi babasından ayrı yaşadığını belirtmiştir. Annesi çalışmayan 34 kişi, annesi çalışan 6 kişi vardır. Babası çalışan 13 kişi, babası çalışmayan ise 27 kişi vardır. 17 kişinin ailesinin sosyal güvencesi varken, 23 kişinin ailesinin sosyal güvencesi yoktur. 38 kişi Hayat Vakfı'ndan ekonomik destek alırken, 2 kişi ekonomik destek almamaktadır. 37 kişi Hayat Vakfı'ndan sosyal destek alırken, 3 kişi sosyal destek almamaktadır. Bu veriler ışığında düşük gelir düzeyi, 14 katılımcının babasından ayrı oluşu, 8 katılımcının babasının olmayışı, annelerin genelde ev hanımı olduğu ve çoğunluğun Hayat Vakfı'ndan ekonomik ve sosyal destek aldığı bazı önemli sosyo demografik değişkenlerin altını çizmektedir.

Tablo 1. Örneklem Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

DEĞİŞKEN		**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	20	50,0
	Erkek	20	50,0
Yaş	12-13 Yaş	13	32,5
	14-16 Yaş	16	40,0
	17-18 Yaş	11	27,5
Kardeş Sayısı	0- 2 kardeş	6	15,0
	2-4 kardeş	8	20,0
	4-6 kardeş	14	35,0
	6 ve üstü	12	30,0
Ailenizin Gelir Düzeyi	0-1400 TL	28	70,0
	1400-2000 TL	10	25,0
	2000-2500 TL	1	2,5
	2500 TL - Üstü	1	2,5
Anne Yaşam Durumu	Sağ	39	97,5
	Öldü	1	2,5
Baba Yaşam Durumu	Sağ	32	80,0
	Öldü	8	20,0
Annenizle Birlikte Yaşam Durumu	Evet	39	97,5
	Hayır	1	2,5
Babanızla Birlikte Yaşam Durumu	Evet	26	65,0
	Hayır	14	35,0
Anne Çalışma Durumu	Evet	6	15,0
	Hayır	34	85,0
Baba Çalışma Durumu	Evet	13	32,5
	Hayır	27	67,5
Ailenizin Sosyal Güvence Varlığı	Evet	17	42,5
	Hayır	23	57,5
Hayat Vakfı'ndan Ekonomik Destek Alma Durumu	Evet	38	95,0
	Hayır	2	5,0
Hayat Vakfı'ndan Sosyal Destek Alma Durumu	Evet	37	92,5
	Hayır	3	7,5

Katılımcıların Depresyon Düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine bağlı olarak "Mann Whitney U" testi ile incelenmiştir. İki grubun depresyon puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=71,000; p=,000; p<0,05). Sonuçlara göre erkeklerin *Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği* puanlarının, kızların puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların Depresyon Düzeyleri "Kardeş Sayısı" değişkenine bağlı olarak "Kruskal Wallis Testi" ile incelenmiştir. Dört grubun depresyon puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir [$\chi 2(3)$=9,038; p=,029; p<0.05]. Sonuçlara göre 0-2 ve 2-4 kardeşi olanların *Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği* puanlarının, 4-6 kardeşe sahip olanlara göre yüksek olduğu; 6 ve üstü kardeşe sahip olanların *Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği* puanları da 4-6 kardeşe sahip olanlara göre yüksektir.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Betimsel Özellikler ile Depresyon Ölçeği Puanları

DEĞİŞKEN		**N**	**x̄**	**SD**	**x^2 / u**	**p**
Cinsiyet	Kız	20	22,90	5,46	71,000	**,**000
	Erkek	20	29,40	5,70		
Yaş	12-13 Yaş	13	24,92	7,02	2,775	,250
	14-16 Yaş	16	28,56	5,18		
	17-18 Yaş	11	24,09	6,73		
Kardeş Sayısı	0- 2 kardeş[a]	6	29,00	4,60	9,038	,029 a>b c>b
	2-4 kardeş[a]	8	29,00	5,42		
	4-6 kardeş[b]	14	21,79	6,82		
	6 ve üstü[c]	12	27,92	4,96		
Ailenizin Gelir Düzeyi	0-1400 TL	28	24,96	5,94	4,227	,238
	1400-2000 TL	10	28,70	7,45		
	2000-2500 TL	1	33,00	.		
	2500 TL - Üstü	1	27,00	.		
Anne Yaşam Durumu	Sağ	39	26,03	6,45	9,500	,386
	Öldü	1	31,00	.		
Baba Yaşam Durumu	Sağ	32	25,75	6,83	103,500	,407
	Öldü	8	27,75	4,33		
Annenizle Birlikte Yaşam Durumu	Evet	39	26,28	6,44	8,500	,340
	Hayır	1	21,00	.		
Babanızla Birlikte Yaşam Durumu	Evet	26	27,27	6,13	138,500	,217
	Hayır	14	24,07	6,64		
Anne Çalışma Durumu	Evet	6	26,67	3,88	101,500	,985
	Hayır	34	26,06	6,80		
Baba Çalışma Durumu	Evet	13	23,92	7,34	134,500	,236
	Hayır	27	27,22	5,76		
Ailenizin Sosyal Güvence Varlığı	Evet	17	25,12	8,23	179,000	,651
	Hayır	23	26,91	4,72		
Hayat Vakfı'ndan Ekonomik Destek Alma Durumu	Evet	38	26,11	6,52	36,500	,926
	Hayır	2	27,00	5,66		
Hayat Vakfı'ndan Sosyal Destek Alma Durumu	Evet	37	25,70	6,47	19,500	,064
	Hayır	3	31,67	0,58		

Sokakta çalışan çocukların sosyo-demografik özellikleri depresyon düzeylerini belli değişkenler için anlamlı biçimde etkilemektedir. Katılımcıların Depresyon Düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre depresyon düzeyleri puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların Depresyon Düzeyleri "Kardeş Sayısı" değişkenine bağlı olarak dört grubun depresyon puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Sokakta çalışan çocukların sosyo-demografik özelliklerinin sosyal destek düzeylerini anlamlı biçimde etkilediği gözlenmemiştir. Benzer şekilde, sokakta çalışan çocukların sosyo-demografik özelliklerinin umutsuzluk düzeylerini anlamlı biçimde etkilemediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle ilgili istatistiki bulgular burada özetlenmemiştir.

Tablo 3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ile Beck Umutsuzluk Ölçeği Boyutları Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

		Depresyon	Umutsuzluk
Sosyal Destek Algısı	Korelasyon	-,014	-,151
	p	,931	,352

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanı ile Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeği puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamsız bir ilişki tespit edilmiştir. Sokakta çalışan çocukların sosyal destek düzeyleri ile depresyon ve umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde ilişki vardır. Ancak hipotezler doğrultusunda tespit edilen bu ilişki anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgular tartışma bölümünde ilgili literatür ışığında değerlendirilecektir.

Tartışma

Katılımcıların depresyon düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (U=71,000; p=,000; p<0,05). Buna göre erkeklerin *Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği*'nden aldıkları puanların, kızların puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada kızların erkeklere göre daha fazla depresyon belirtisi gösterdiği belirlenmiştir (Çuhadaroğlu, 1986; Whitbeck, Hoyt & Yoder, 2000; Ünal & Özcan, 2000; Köknel, 2005; Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre depresyon düzeyinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kızların kişilerarası ilişkilerinin daha iyi olması, benlik saygılarını olumlu etkilemektedir (Eberhart, Shih, Hammen & Brennan, 2006). Buna göre örneklemi oluşturan kızların kişilerarası ilişkilerinin iyi olduğu düşünülebilir. Ayrıca çevreden beklentilerin erkeklerde daha fazla olması da erkeklerin depresyon düzeylerinin yüksek çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Sonuçlar bu araştırma için anlamlı olsa da kendi içerisinde sınırlılıkları bulunmaktadır.

Bulgularda katılımcıların depresyon düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$\chi2(2)$=2,775; p=,250; p>0,05]. Yaş değişkenine göre depresyonun farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Weissman & Klerman, 1985; Korkmaz, 2017). Yaşa bağlı olarak katılımcıların depresyon düzeylerinin un farklılaşmaması, örneklemi oluşturan çocukların yaş olarak birbirlerine yakın olmasıyla açıklanabilir.

Katılımcıların depresyon düzeylerinin kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$\chi2(3)$=9,038; p=,029; p<0.05]. Sonuçlara göre 0-2 ve 2-4 kardeşi olanların *Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği* puanların, 4-6 kardeşe sahip olanlara göre yüksek olduğu; 6 ve üstü kardeşe sahip olanların *Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği* puanlarının ise 4-6 kardeşe sahip olanlara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Temel, Bahar ve Çuhadar (2007) tarafından yapılan araştırmada kardeş sayısı arttıkça depresyon puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Yılmazel ve Günay (2012) iki ve daha fazla kardeşe sahip olanların, depresyon puanlarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoğlu (2002) ise kardeş sayısı arttıkça depresif belirtilerin düştüğünü belirlemişlerdir. Araştırmamızda kardeş sayısı arttıkça, depresyon düzeyinin arttığı yorumu yapılamamaktadır. Çünkü 4-6 kardeşe sahip olanların, 6 ve daha fazla kardeşe sahip olanlara göre depresyon puanları yüksektir. 0-2 ve 2-4 kardeşe sahip olanların ise depresyon düzeyinin diğer kardeş sayılarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda çocukların kardeşlerinin kardeş sırası ve aile üyelerinin birbirlerine destek olmalarıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Katılımcıların depresyon düzeylerinin gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$\chi2(3)$=4,227; p=,238; p>0,05]. Yapılan araştırmada düşük ekonomik gelire sahip ailelerin çocuklarının ise depresyon düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yıldız, 2010). Ekonomik gelirin düşük olması depresyonun oluşmasında önemli bir etkendir (Cimilli, 2001; Dallaire vd., 2008). Erözkan (2009) ise ekonomik düzeye göre depresyonun farklılaşmadığını belirlemiştir. Araştırmamızın örneklemini sokakta çalışan çocukların oluşturması ve gelir düzeylerinin büyük bir kısmının düşük olması, çıkan sonucun açıklayıcısı olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların depresyon düzeylerinin annenin (U=9,500; p=,386; p>0,05) ve babanın (U=103,500; p=,407; p>0,05) yaşam durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada aileden bir üyenin kaybının depresyon düzeyini artırdığı belirlenmiştir (Dixon & Reid, 2000; Lorant, Croux, Weich, Deliège, Mackenbach, & Ansseau, 2007; Güleç, 2009). Katılımcıların çoğunluğunun ebeveynlerinin hayatta olması, bu araştırmada ise anne ve babanın yaşam durumuna göre depresyon düzeyinin farklılaşmamasının nedenini açıklayıcı olabilir.

Katılımcıların depresyon düzeylerinin anne (U=8,500; p=,340; p>0,05) ve babayla (U=138,500; p=,217; p>0,05) birlikte yaşam durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Katılımcıların depresyon düzeylerinin anne (U=101,500; p=,985; p>0,05) ve babanın (U=134,500; p=,236; p>0,05) çalışma durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Beck'e göre depresyonun temel nedeni bilişsel çarpıtmalardır (2008). Kişinin yaşamına yönelik olumsuz düşüncelerinin olması ve kendi yaşamını olumsuz olarak değerlendirmesi depresif düşünceleri ortaya çıkarabilir. Ebeveynlerin çalışma ya da yaşam durumlarına göre depresyon düzeyinin farklılık göstermemesi, örneklemi oluşturan çocukların yaşamlarını olumsuz olarak algılamaması ile açıklanabilir.

Katılımcıların depresyon (U=179,500; p=,621; p>0,05), umutsuzluk (U=159,000; p=,313; p>0,05) ve sosyal destek düzeylerinin (U=142,500; p=,143; p>0,05) ailenizin sosyal güvence varlığı durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sosyal güvencenin olması, bireylerin çalışamaz durumda olduklarında geçimlerini sağlayacak düzeyde gelir sağlamaya yaramaktadır. Özellikle sağlık alanında sosyal güvenceye çok ihtiyaç duyulmaktadır. 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununa göre 18 yaşından küçükler, devletin imkanlarından ücretsiz faydalanabilmektedir. Sosyal güvencenin olunmaması en çok anne-babaları zor durumda bırakmaktadır. Yaşanan ya da yaşanabilecek zorlukların çocuklara yansıtılmamasının, araştırmamızda tespit edilen sonucun açıklayıcısı olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların depresyon düzeylerinin Hayat Vakfı'ndan ekonomik (U=36,500; p=,926; p>0,05) ve sosyal destek (U=19,500; p=,064; p>0,05) alma durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmamızda Hayat Vakfı'ndan ekonomik ve sosyal destek almayanların, depresyon puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat bu puanların anlamlı derecede yüksek olmadığı bunun nedeninin de ekonomik ve sosyal destek almayan çocukların sayılarının az olmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların umutsuzluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir (U=173,500; p=,469; p>0,05). Cinsiyet değişkeninin umutsuzluk düzeyine etkisinin incelendiğinde, umutsuzluk cinsiyete göre farklılık göstermemiştir (Tanaka, Sakamato, Ono, Fujihara & Kitamura, 1998; Brausch & Muehlenkamp, 2007). Bahsedilen sonuçlar araştırmamızda elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Mazza ve Reynolds (1998) araştırmasında kızların daha umutsuz olduğunu belirlerken; Girgin (2009) ile Saraç (2015) ise erkeklerin, kızlara göre daha umutsuz olduğunu belirlemiştir. Cinsiyet değişkenine göre umutsuzluk düzeylerinin farklılaşmamasının sebebi olarak çocukların içsel dünyalarındaki olumsuz durumlara bağlı olarak oluşan bilişsel çarpıtmalar ve negatif bakış açıları gösterilebilir. Umutsuzluk, belirlenen hedeflere ulaşma noktasında herhangi bir beklentinin olmamasıdır. Yaşanan olay ya da durumlara karşı umutsuzluk beraberinde başarısızlık, kötümserlik ve olumsuz tutumları getirmektedir (Tümkaya, 2005).

Katılımcıların umutsuzluk düzeylerinin yaş durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$\chi2(2)$=,045; p=,978; p>0,05]. Arslantaş, Adana, Kaya ve Turan (2010) ise araştırmasında yaş arttıkça umutsuzluk düzeyinin arttığını belirlemiştir. Uz Baş ve Kabasakal (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre yaşa göre umutsuzluk düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Umutsuzluk, hiçbir çözüm yolu olmadığı düşünüldüğünde ortaya çıkmaktadır (Şengül & Güner, 2012). Örneklemi oluşturan çocukların, sokakta çalışmaları ve yaşları birbirlerine yakın olduğu için sorumluluklarının benzer düzeyde olmasının çıkan sonucu açıkladığı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim hayatlarını devam ettirme umutlarının olmasının da farklılaşmaya yol açmadığı düşünülmektedir.

Katılımcıların umutsuzluk düzeylerinin kardeş sayısı durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$\chi2(3)$=,568; p=,904; p>0,05]. Araştırmasında Vidinlioğlu (2010), kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumuna göre umutsuzluk düzeylerinin farklılaşmadığını belirlemiştir. İlk çocuklar, aileye yeni bir çocuğun katılmasıyla birlikte aşağılık duygusuna kapılırlar. Ortanca kardeşler ise güçlü şekilde üstünlük çabası içerisindedirler ve sonucunda başarılı olurlar. En küçük çocuk ise

aile üyeleri tarafından şımartılmaktadır. En küçük çocuğa göre diğer kardeşler kendisinden büyük ve güçlü olduğu için yoğun şekilde aşağılık duygusu yaşarlar (Burger, 2006). Bulgular yorumlanırken, kardeş sayısı ile birlikte kardeş sırasının da önemi dikkate alınmalıdır.

Katılımcıların umutsuzluk düzeylerinin gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$\chi2(3)=5,928$; $p=,115$; $p>0,05$]. Yapılan araştırmalarda ekonomik geliri düşük olanların umutsuzluk düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Üngüren ve İhtiyar, 2009; Şahin, 2009; Vidinlioğlu, 2010; Saraç, 2015). Düşük gelirin, sağlık, barınma, eğitim gibi temel ihtiyaçların karşılanmasını engellemektedir. Bu durumda ileriye dönük umudun yitirilmesine sebep olabilmektedir. Araştırmamızda ise gelir durumuna göre çocukların dengeli dağılmaması, değişkenler arasında farkın oluşmamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların umutsuzluk düzeylerinin anne ($U=15,500$; $p=,726$; $p>0,05$) ve baba ($U=117,500$; $p=,720$; $p>0,05$) yaşam durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Katılımcıların umutsuzluk düzeylerinin anne ($U=8,000$; $p=,314$; $p>0,05$) ve babanızla ($U=130,000$; $p=,136$; $p>0,05$) birlikte yaşama durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Konu ile ilgili olarak sağlıklı yorum yapabilmek için daha geniş örnekleme ve eşit sayıda dağılıma ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların umutsuzluk düzeylerinin anne ($U=81,500$; $p=,433$; $p>0,05$) ve baba ($U=147,500$; $p=,414$; $p>0,05$) çalışma durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Oral dönem çocuklarda umutsuzluk ve umut kavramlarının geliştiği bir dönemdir. Temel güven duygusunu kazanamayan ve umutlarını geliştiremeyen çocuklar, umutsuzluğa kapılırlar. Ayrıca istekleri ve beklentileri karşılanmayan çocuklarda da umutsuzluk görülebilir (Odağ, 2002).

Katılımcıların umutsuzluk düzeylerinin Hayat Vakfı'ndan ekonomik ($U=30,500$; $p=,638$; $p>0,05$) ve sosyal destek ($U=25,500$; $p=,119$; $p>0,05$) alma durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sosyal destek, umutsuzluğu etkileyen bir unsurdur (Chioqueta & Stiles, 2007; Bahadır-Yılmaz & Ergun, 2010). Gelir düzeyi düşük olanların umutsuzluk düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Üngüren ve İhtiyar, 2009; Şahin, 2009; Vidinlioğlu, 2010; Saraç, 2015). Ekonomik ve sosyal destek, umutsuzluğu artıran unsurlar olmakla birlikte, örneklemdeki çocukların ailelerinden yeterli düzeyde destek görmelerinin umutsuzluğun oluşmasına engel olmuş olabilir.

Katılımcıların sosyal destek düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($U=179,500$; $p=,576$; $p>0,05$). Yapılan araştırmalarda kızların erkeklere oranla sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Helsen, Marianne, Vollebergh & Meeus, 2000; Altuntaş, 2002; Kozaklı, 2006; Cırık, 2010; Gazioğlu, 2015). Ustabaş (2011) araştırmasında kızların ve erkeklerin ailelerinden eşit düzeyde destek algıladıklarını belirlemiştir. Ateş (2011) ise araştırmasında cinsiyete göre sosyal desteğin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Cinsiyete göre sosyal desteğin farklılaşmaması, ailelerin kız ve erkek çocuğu ayrımı yapmadan çocuklarına birbirlerine yakın düzeyde sosyal destek sağlamasıyla açıklanabilir.

Katılımcıların sosyal destek düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$\chi2(2)=,103$; $p=,950$; $p>0,05$].Yapılan araştırmada 9-15 yaş arasındaki çocuklar, ailesi ve arkadaşları tarafından eşit düzeyde destek gördüklerini ifade eerken; 16-18 yaş arasındaki çocuklar ise arkadaşlarından gördükleri desteğin ailesinden gördüğü destekten daha fazla olduğunu düşünmektedirler (Bokhorst, Sumter & Westenberg, 2010). Yapılan araştırmada yaş düzeyi arttıkça algılanan sosyal destek düzeyinin arttığı belirlenmiştir (Ünsar, Kurt Sadırlı, Demir & Zafer, 2009). Yaşa göre sosyal desteğin farklılaşmadığını belirleyen çalışmalarda bulunmaktadır (Öztürk, Sevindik ve Yaman, 2006; Arıcıoğlu, 2008; Baran ve arkadaşları, 2014).

Katılımcıların sosyal destek düzeylerinin kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır [$\chi2(3)=4,043$; $p=,257$; $p>0,05$]. Ateş (2012) araştırmasında kardeş sayısı arttıkça algılanan sosyal desteğin düştüğünü belirlemiştir. Kardeşler en önemli sosyal destek kaynaklarından biridir. Öte yandan, kalabalık ailelerin azalması, kardeş sayılarında düşüş olması sosyal ilişkileri olumsuz etkileyebilir (Bryant, 1994). Ebeveyn ve yakın çevreden görülen sosyal desteğin kardeş sayısına bağlı olarak farkın oluşmamasını açıklayabileceği düşünülebilir.

Katılımcıların sosyal destek düzeylerinin gelir durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$\chi 2(3)=2,937$; p=,401; p>0,05]. Gelir düzeyi yüksek olanların algıladıkları sosyal desteğin de yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Ustabaş, 2011). Ekonomik düzeyi düşük olanların karşılaştığı problemler, algılanan sosyal desteğin yüksek olmasıyla ortadan kalkmaktadır (Wight, Botticello & Aneshensel, 2006). Araştırmamızda ekonomik düzeyi düşük olanların algıladıkları sosyal destek düzeyleri de düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı derecede değildir. Bu durumun örneklemde yar alan katılımcıların çoğunluk olarak düşük sosyo ekonomik gruba mensup olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların sosyal destek düzeylerinin anne (U=13,000; p=,570; p>0,05) ve baba (U=107,500; p=,484; p>0,05) yaşam durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Algılanan sosyal destek, başkaları tarafından bireyin güvenilir bağları olduğuna ve çevresinde destek olabilecek kişiler olduğuna inandıklarına işaret eder. Sevgi, saygı, ya da maddi destek bekleyen bireylerin, gördükleri destek türüne göre algıladıkları sosyal destek düzeyi de değişkenlik gösterebilmektedir. Fakat genel itibariyle algılanan desteğin yüksek olması, bireyin kendini değerli hissetmesine, sevildiğini düşünmesine ve ilişkilerinin iyi olduğuna işaret etmektedir (Oktan, 2005). sosyal destek düzeylerinin anne ya da baba yaşam durumuna göre farklılığın oluşmaması, hayatta olan aile üyeleri tarafından çocukların sevilmesi, saygı ve değer görmesiyle açıklanabilir. Katılımcıların sosyal destek düzeylerinin anne (U=15,500; p=,727; p>0,05) ve babanızla (U=161,000; p=,548; p>0,05) birlikte yaşam durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yapılan araştırmada anne-babası boşananların sosyal destek düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Akdoğan, 2012). Katılımcıların sosyal destek düzeylerinin anne (U=55,000; p=,072; p>0,05) ve baba (U=158,000; p=,610; p>0,05) çalışma durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ateş (2012), çalışan annelerin çocukları annelerinden düşük düzeyde sosyal destek algıladıkları belirlemiştir. Şişman (2004) tarafından yapılan araştırmada sokakta çalışan çocukların %92'sinin annesin, %33'ünün babasının çalışmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada farklı sonuçlar çıkması ise örneklemin özelliğinden kaynaklanabilir. Ayrıca annesi ya da babası çalışan çocukların, çalışmayanlara göre birlikte etkili zaman geçirdikleri ve aile içi işlevselliğin yüksek olmasının çıkan sonucun açıklayıcısı olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların sosyal destek düzeylerinin Hayat Vakfı'ndan ekonomik (U=16,500; p=,178; p>0,05) ve sosyal destek (U=31,000; p=,204; p>0,05) alma bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Gelir düzeyi sosyal desteği artıran bir unsurdur (Ustabaş, 2011). Sosyal destek bireylerin başkaları tarafından önemli olduklarını, sevgi gördüklerini ve korunduklarına yönelik inançların sosyal bir gruba ait olduğunu hissetmesiyle ve gruba bağlılıklarıyla açıklanmaktadır (Lepore, Evans & Schneider 1991). Sokakta çalışan çocukların Hayat Vakfı'ndan sosyal destek alması kendisini bir gruba ait hissetmesini sağlar. Ekonomik ve sosyal destek almayan çocukların ise ailesinden araçsal ve duygusal destek almasının farkın oluşmamasının nedenini açıklayabilir.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nden alınan puanlar ile *Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği* ile Beck Umutsuzluk Ölçeği arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamsız bir ilişki tespit belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda sosyal destek ile depresyon düzeyi arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir (Chou, 1999; Juang ve Silbereisen, 1999; Eldeleklioğlu, 2006; Doğan, 2008). Sosyal destek ile umutsuzluk arasında anlamlı ilişki olduğunu belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Thomas, Crawford, Meltzer & Lewis, 2002; Öz, 2004). Araştırmamızda ise sosyal destek ile depresyon ve umutsuzluk arasında anlamlı ilişki olmaması sokakta çalışan çocukların kendilerine yüklenen sorumluluğun fazla olmasıyla algıladıkları sosyal desteği düşük, depresyon ve umutsuzluk düzeylerini ise yüksek gördüklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kardeş sayısı değişkenine bağlı olarak depresyon düzeyinin 0-2 ve 2-4 arası kardeş sayısına sahip katılımcıların 4-6 kardeş sayısı katılımcıların depresyon puanları ile kıyaslandığında, en düşük düzeyin 4-6 kardeş sayısı aralığında olması bu örneklem grubunda yer alan ailelerin aile yapısı ile açıklanabilir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyden geliyor olmak (28 kişinin gelir düzeyinin 0-1400 TL arasında), babanın çeşitli sebeplerden dolayı aileden ayrı olması (çalışmada 14 çocuk babasından ayrı yaşadığını belirtmiştir -hapiste olması gibi) durumu 0-2 ve 2-4 arası kardeş sayısına sahip katılımcıların depresyon puanlarının neden daha yüksek olduğu konusuna açıklık getirebilir. Katılımcılardan 14 kişi babasından ayrı yaşıyor olması yukarıdaki sonucu anlamada anlamlı olabilir.

Çocuklar Sokakta Solmasın projesinin bu konudaki diğer çalışmalardan en önemli farkı, sokakta çalışan çocuğun kendisiyle birlikte kardeşlerinin ve ailesinin de desteklenmesidir. Bu yaklaşım aileye bütüncül ve sistemsel yaklaşımın önemi vurgular. Aileler maddi destek aldıklarında, onların gelir düzeyleri ile çocuklarının umutsuzluk düzeyleri arasında bir ilişki bulunmamış olmasını açıklayıcı olabilir ki, bu şekilde değerlendirilmesi gerekli bir bulgudur.

TUİK (2017, 2018) Yaşam Memnuniyeti Araştırması eğitim hizmetleriyle ilgili yaşanan en büyük sorunlardan birisini *eğitim masrafları* olarak tanımlar. Bu araştırma kapsamında ailelere maddi destek sunulması öğrenme ve başarı uçurumu kapatma amacı taşır. Katılımcı çocuk ve ailelere maddi destek sunulması araştırma sonuçları pozitif yönde etkilemiş olabilir. Bu durumun elbette ki çocuklar lehine ve onlar arasında *fırsat eşitliği* (PISA öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasındadır) yaratmış olabileceği varsayılırsa (PISA, 2015), sonuç olarak katılımcılara ilişkin demografik değişkenlerin umutsuzluk ve sosyal destek düzeylerini etkilememiş olmasını açıklayıcı olabilir.

(%)

	2017		2018	
Eğitimde yaşanan sorunlar	Devlet okulu	Özel okul	Devlet okulu	Özel okul
Eğitim masrafları	34,8	42,8	44,2	60,4
Okuldaki eğitimin kalitesi	29,0	13,2	27,4	17,5
Eğitim araçlarının niteliği/sayısı	28,0	8,2	28,2	7,7
Sınıflardaki öğrenci sayısı	25,6	9,0	32,4	8,8
Okul ve çevresi güvenlik	21,5	5,3	14,3	1,8
Okula ulaşım/servisler	19,3	21,0	18,1	17,3
Okul idaresinin genel yaklaşımı	16,2	7,7	15,0	6,7
Okulların ısınma, temizlik vb. koşulları	13,3	2,1	8,8	1,3
Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı	12,4	7,4	10,5	6,8
Okula kayıt işlemleri	8,9	6,3	9,1	8,0

Kaynak: TÜİK, Yaşam Memnuniyeti Araştırması, 2017, 2018

Benzer şekilde, bu çalışmada yer alan çocuklara ve ailelerine yapılan desteğin çocuk eğitimine devam ettiği sürece veya ailenin durumu iyileşinceye dek sürmesi araştırma sonuçlarını pozitif yönde etkilemiş ve bazı durumlarda istatistiki olarak anlamlı sonuçlar gözlemlenmemiş olmasını açıklayıcı bir karıştırıcı değişken rolü taşımış ve sonuçları etkilemiş olabilir. Yine proje kapsamında olan bir çocuk projeye dahil olduğu andan itibaren aile ile anlaşılarak sokakta çalışması engellenmiştir. Katılımcıların ailelerinin gelir düzeyine bakıldığında 28 kişinin gelir düzeyinin 0-1400 TL arasında olduğu diğer 10 kişinin gelir düzeyinin ise 1400-2000 TL arasında olduğu görülmektedir. Bu proje çocuk ve ailenin yalnız maddi ihtiyaçlarını karşılayan bir yardım programı olmayıp, onların sosyal ihtiyaçlarını her aile ve çocuk için onlara özgü bireysel ihtiyaçlara cevap verecek farklı tarzlarda programlarla gidermektedir. Bugüne kadar Hayat Vakfı projelerine dahil edilen çocuklardan, 1'i tıp olmak üzere 12 öğrenci üniversiteden mezun olarak meslek sahibi olmuştur ki bu önemli bir başarıdır. Sonuçların yorumlanmasına ilişkin dikkate alınması gerekli önemli bir konu ise bu örneklem grubu seçiminde rastgele atama değil, uygun örneklem yöntemi kullanıldığı ve nispeten küçük bir grup ile çalışıldığından, daha büyük benzer örneklem grupları ile benzer çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu vurgulamak gerekir. Ayrıca, bu araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin bu örneklem grubunda her alan katılımcılar ile sınırlı olduğunu da hatırlamak önemlidir.

Çocuğun genel iyilik hali için ebeveynleri ile ilişkisinin niteliği önemlidir. Sosyal çalışmalar aracılığı ile sokakta çalışan çocukların toplumsal entegrasyonu sağlanabilir. Bu şekilde, bu çocukların toplumun diğer kurumları ile aralarındaki etkileşimlerinde sosyal destek algısı kazanmaları mümkün olabilir. Böylece, bu çocukların sağlıklı gelişebilmesi ve genel refahı için, her türlü kötü alışkanlık, riskli ve suça sürükleyen davranışlardan kendilerini koruyabilmeleri mümkün olabilir. Ebeveynleri veya birinci derecede bakım veren kişiler tarafından, temel ihtiyaçları yanında (beslenme gibi) süregelen bir tutarlılık içinde duyuşsal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması kritik rol oynar. Bu

duyuşsal ve duygusal ihtiyaçlar ilgi, sıcak temas, sevgi, şefkat temelli duyarlı ilişkiler aracılığı ile karşılanır ki çocuk bu şekilde kendini güvende hisseder (Winnicott, 1967). Çocuğun ebeveynleri ile olan ilişkisinin güven temeline dayalı olması onun öz güveninin, öz saygısının yüksek olmasını, özerklik kazanmasını, stresli veya olumsuz deneyimlere karşı duygusal dayanıklılık geliştirmesini sağlar (Perry, 2008). Erken çocukluk döneminde ailede istismar ve / veya kötü davranım ve sonraki yıllarında ise örseleyici ilişkilere maruz kalmış olmak travmatik / güvensiz ilişkilere neden olur (de Zulueta, 2009). Bu durum sonucunda ise çocuk güvensiz bağlanma örüntüleri geliştirir. Ebeveynleri ile sorun yaşayan ergenler kaygılı, depresif ve güvensizdirler. Bu duygu durumu onun dünyayı özgür bir şekilde deneyimleyip, keşfederek öğrenmesine engel olur. Öte yandan, güvenli bağlanma ilişkisi sergileyen ergenlerin odaklanabilmeleri daha kolay ve dikkat süreleri uzun olup, öğrenme motivasyonu sergilerler. Temel duygusal ihtiyaçlar; istikrarlı ve sevgi dolu bir ilişkiye sahip olmak ve önemsenmek ve ergenin duygu ve dürtülerini kontrol etmesine yardımcı olacak birinin varlığı ile ancak karşılanabilir ki bu kişi en başta onun ebeveynidir. Dolayısı ile sokakta çalışan çocukların toplumsal entegrasyonu için uygulanan müdahale yöntemlerinin aileyi işin içine katması zaruridir.

Ailesi ile olumlu ilişkileri olmayan çocuklar için en riskli dönem ergenlik dönemidir (Blaustein ve Kinniburgh, 2010). Bu nedenle, sosyal çalışmalar aracılığı ile sokakta çalışan çocukların toplumsal entegrasyonu sağlanması önemlidir. Ergenlik, evden kaçma, zararlı alışkanlıklar edinme ya da suça sürüklenme gibi risklerin en fazla olduğu dönemdir. Blaustein ve Kinniburgh (2010), duygularını düzenleyebilme, deneyimlerini ve etkileşimlerini yönetebilme becerileri yeterince gelişmemiş olan ergenler, daha ilkel başa çıkma mekanizmaları kullanırlar. Sokakta çalışan çocuklar soysal ve psikolojik destekten uzak korumasızdırlar. Erken yaşlarda şiddet içeren ilişkiler yaşayan ergenler çoğu kez işlevsel olmayan başa çıkma davranışları geliştirirler. Dolayısı ile ergenlerin, bu tür davranışları toplumda sosyal dışlanma yaşamalarına neden olabilir ve bu dışlanma sonucu, madde kullanımı, çeteye katılma, sokakta yaşama gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir. Yoksulluk çocuğun maruz kaldığı sosyal dışlanmayı daha da kötüleştirecek ve bu çocukların yaşamlarını olumlu yönde değiştirme imkanlarını sınırlandıracaktır. Çocuğun etrafında daha işlevsel ve olumlu bir destek ağı oluşturulması sonucu hayatında sürdürülebilir değişimler yaratılabilecektir. Sosyal projeler aracılığı ile gencin ailesini de içine alan bu ağ, çocuğun yaşamında sürdürülebilir değişiklikler yaratarak, onun dayanıklılığını destekleyecek olumlu deneyimler kazanabileceği ortamlar sunar.

Kendi başlarına çocuklarına bakabilmeleri için ailelere ve topluluklara destek verilmesi, kısa vadede oldukça karmaşık görünebilir. Ancak uzun vadede, muazzam sonuçlar doğurur. Çocukların çok iyi bir gelişme gösterip daha iyi ebeveynler olmaları olasılığının yanı sıra toplumlarına ve ülkelerinin gelişimine katkıda bulunmaları olasılığı da yüksektir. Aile içi şiddetin nesiller arası aktarılması gerçeği göz önüne alındığında, şiddet sorununu çözmek amacıyla yapılan daha uzun vadeli ve akıllı yatırım ve bu yatırımın mevcut nesil üzerindeki etkisi, aynı ailenin gelecek nesillerinin toplumları içinde daha yapıcı bir şekilde yer almalarını sağlamak konusunda son derece etkili ve uygun maliyetli araçlardır. Çocukluk döneminde yakın aile ilişkilerinde benlik algısını etkileyen, şiddete maruz kalmak gibi olumsuz yaşantılar, grup etkinliklerine katılımı sürdürmeyi zorlaştıran, sert-saldırgan ve fonksiyonel olmayan, savunmacı davranışlara yol açabilir.

Kaynakça

Akdoğan, S. D. (2012). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış ergenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal Elkitabı, (DSM-5) Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı*, (2013). (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal baskı, 2013).

Arıcıoğlu, A. (2008). Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Arslantaş, H., Adana, F., Kaya, F. ve Turan, D. (2010). Yatan hastalarda umutsuzluk ve sosyal destek düzeyi ve bunları etkileyen faktörler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 18*(2), 87-97.

Ateş, B. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile atılganlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Ateş, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30.

Bahadır-Yılmaz, E. ve Ergun, A. (2010). Kalp yetmezliği olan hastaların algılanan sosyal destek ile umutsuzluk ve ölüm kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki. *E.Ü.H.Y.O. Dergisi*, 26(3), 1-10.

Baran, M., Küçükakça, G. ve Ayran, G. (2014). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyin sigara kullanımı üzerine etkisi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(1), 9-15.

Beck, A. T. (2008). The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. *American Journal of Psychiatry, 165*(8), 69–977.

Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competence.* New York, NY: Guilford Press.

Bokhorst, C.L., Sumter, S.R. & Westenberg, P.M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive?, *Social Development, 19*(2), 417-426.

Brausch, A. M. & Muehlenkamp, J. J. (2007). Body image and suicidal ideation in adolescents, *Body Image, 4*, 207-212.

Bryant,B. K.(1994). *Howdoes socialsupport function in childhood?.* Berlin; De Gruyter

Burger, J. M., (2006). *Kişilik*, İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Chioqueta, A. P. & Stiles, T. C. (2007). The relationship between psychological buffers, hopelessness, and suicidal ideation. *Crisis*, 28(2), 67-73

Chou, K-L. (1999). Social support and subjective well-being among Hong Kong Chinese young adults. *Journal of Genetic Psychology, 160*(3), 319-331.

Cırık, İ. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda Benlik Saygısı.* Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

Dallaire, D. H., Cole, D. A., Smith, T. M., Ciesla, J. A., LaGrange, B., Jacquez, F. M. (2008). Predicting children's depressive symptoms from community and individual risk factors. *Journal Youth Adolescence, 37*, 830-846.

de Zulueta, F. (2009). *Attachment research and the origins of violence: A story of damaged brains and damaged minds.* In M. Blyth, & E. Solomon (Eds.), Prevention and youth crime: Is intervention working? Bristol: Policy Press.

Dixon, W. A. & Reid, J. K. (2000). Positive life events as a moderator of stress-related depressive symptoms. *Journal of Counseling and Development, 78*, 343-348.

Doğan, T. (2008). Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak sosyal destek ve iyilik hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 30-44.

Temel, E., Bahar, A. ve Çuhadar, D. (2007). Öğrenci hemşirelerin stresle baş etme tarzları ve depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2*(5).108-120.

Eberhart, N. K., Shih, J. H., Hammen, C. L. ve Brennan, P. A. (2006). Understanding the sex difference in vulnerability to adolescent depression: An examination of child and parent characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(4), 495-508.

Eldeleklioğlu, J. (2006). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(3), 727-52.

Erözkan, A. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları. *İlköğretim Online, 8*(2), 334-345.

Gazioğlu, E. (2015). *Bağlanma stilleri algılanan sosyal destek benlik saygısı ve kişilik özellikleri bakımından ergenlerin stresle başa çıkma tarzları.* Yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Girgin, G. (2009). Evaluation of the factors affecting loneliness and hopelessness among university students in Turkey. *Social Behavior And Personality, 37*(6), 811-818.

Güleç, C. (2009). *Psikiyatri'nin ABC'si*. (2.Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Juang, L.P. & Silbereisen, R.K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjusment across time in former East and West Germany. *Journal of Adolescence, 22*(6), 719-736.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: Nobel.

Köknel, Ö. (2005). *Ruhsal çöküntü: Depresyon*.(6.Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köroğlu, E. (2012). *Kaygılarımız korkularımız nedir? Nasıl baş edilir?* Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Lepore, S. J., Evans, G. W., & Schneider, M. L. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 899-909.

Lorant, V., Croux, C., Weich, S., Deliège, D., Mackenbach, J. & Ansseau, M. (2007). Depression and socio-economic risk factors: 7-year longitudinal population study. *British Journal of Psychiatry, 190*, 293-298.

Marianne., W. Vollebergh. & W. Meeus.; (2000). Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence, *Journal of Youth and Adolescence, 29*(3), 319-335.

Mazza, J., & Reynolds, W. (1998). A longitudinal investigation of depression, hopelessness, social support, and major and minor life events and their relation to suicidal ideation in adolescents. *Suicide and Life Threatening Behavior, 28*, 358-374.

Odağ, C. (2002). *İntihar (Özkıyım): Tanım-kuram-sağaltım*. İzmir: İzmir Psikiyatri Derneği Yayınları.

Oktan, V. (2005). Yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyinin ergenlerdeki öfkenin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*,183–192.

Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. Ankara: İmaj İç ve Dış Ticaret A.Ş.

Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. ve Oğuzhanoğlu, K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155-161.

Öztürk. H.,Sevindik, F. ve Yaman, S. (2006). Öğrencilerde yalnızlık ve sosyal destek ile bunlara etki eden faktörlerin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(16), 383-394.

Perry, B. D. (2008). *Child maltreatment: A neurodevelopmental perspective on the role of trauma and neglect in psychpathology.* In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.), Child and adolescent psychopathology (pp. 93-128). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Saraç, T. (2015). Ahi Evran Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin gelecek kaygısı ve umutsuzluklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Şahin, C. (2009). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 271 -286.

Şengül, S. ve Güner, P. (2012) İlköğretim matematik öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi, 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Şişman, Y. (2006). Sokakta Çalışan Çocukların Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentileri. *Sosyal Bilimler Dergisi., 2*, 251-276.

T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2013). *Türkiye Ergen Profili Araştırması TEPA 2013.* http://ailetoplum.aile.gov.tr/

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *PISA 2015 Ulusal Raporu.* Ankara: MEB

Tanaka, E., Sakamato, S. Ono, Y., Fujihara, S. & Kitamura, T. (1998). Hopelessness in a community population: factorial structure and psychosocial correlates. *The Journal of Social Psychology, 138*(5), 581-590.

Thomas, H. V., Crawford, M., Meltzer, H. ve Lewis, G. (2002). Thinking life is not worth living. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 37*, 351-356.

Tümkaya, S. (2005). ilesi yanında ve yetiştirilme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 445-457.

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK, 2017, 2018) Yaşam memnuniyeti araştırması 2017, 2018. TUİK

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2019). İstatistiklerle Çocuk, 2018. Haber Bülteni, Sayı: 30708, 1-4.

Ustabaş, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Uz Baş, A. ve Kabasakal, Z. (2013). Öğretmen adaylarında umutsuzluk ve algılanan sosyal destek. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).

Ünal, S. ve Özcan, E. (2000). Depresyonda hazırlayıcı, ortaya çıkarıcı ve koruyucu etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 1*, 41-48.

Üngüren, E. ve Ehtiyar, R. (2009). Türk ve Alman öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Turizm eğitimi alan öğrenciler üzerinde bir araştırma. *Journal of Yasar University, 4*(14), 2093-2127.

Ünsar, S., Kurt Sadırlı, S. Demir, M. ve Zafer, R. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ve etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 1*(1), 17-29.

Vidinlioğlu, S. Ö. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin benlik algısı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Weissman, M.M. & Klerman, J.K. (1985). Gender and depression. *Trends Neuroscience*. 8, 416-420.

Whitbeck, L. B., Hoyt, D. R. & Bao. W-N. (2000). Depressive symptoms and co occurring depressive symptoms, substance abuse, and conduct problems among runaway and homeless adolescents. *Child Development*, 71(3), 721-732.

Wight, R.C., Botticello, A.L. & Aneshensel, C.S. (2006). Socioeconomic context, social support and adolescent mental health: a multilevel İnvestigation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 115-126.

Winnicott, D.W. (1967). The location of cultural experience. *International Journal of Psychoanalysis. 48*, 368-372.

Yıldız, M. A. (2010). Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı, yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yılmazel, G. ve Günay, O. (2012). Çorum ili kargı ilçesinde öğrenim gören 12 – 17 yaş arasındaki öğrencilerde özsaygı ve depresyon. *Sağlık Bilimleri Dergisi, 21*(1), 20-29.

Bekâr Popülasyonlarda Stres Yaşantıları: Bir Derleme Çalışması

(Stress Experiences in Single Populations: A Review Study)

Nailehanım Rustamova [a1]

(a) Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Psikoloji, Klinik Psikoloji, Ankara

Özet

20. yy`dan günümüze, eğitim ve uzmanlaşmanın önem kazanması, kentleşme ve teknolojinin hızla gelişimi, aile dinamiklerinde değişim, kadınların emansipasyonu gibi faktörler, nüfus içinde bekâr popülasyonların artmasına yol açtı. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2018 yılında sunduğu verilere göre, Türkiye nüfusunun ortalama %36'sı bekârdır. Bekâr popülasyon olarak; son ergenlik, genç yetişkinlik, orta yaş ve yaşlılık gelişim evrelerinde olan hiç evlenmemiş, boşanmış ve eşini kaybetmiş bireyler tanımlanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, bu popülasyonlarda yer alan bireylerin medeni statüleri nedeniyle farklı stres yaşantılarının, psikolojik sorunlarının ve özel ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Bekârların yaşamında stres yaşantıları arasında; sosyal desteğin zayıf olması sebebiyle yaşanan gerginlikler (Örneğin; yalnızlık, yoğun iş yükü, ekonomik zorluklar, güvenlik sorunları araçsal desteğe duyulan yoğun ihtiyaç vs.), toplumsal baskı, aile baskısı, flört şiddeti, kurumlarda şiddet (mobbing) gibi zorlayıcı yaşantılar yer almaktadır. Bu stres yaşantılarının bekâr bireylerin psikolojik ve fiziksel sağlığını etkilediği, depresyon, kaygı ve bağımlılık gibi bazı bozukluklara yol açtığı ilgili araştırmalarla desteklenmektedir. Böylece, bu sorunlar ile baş etmede bekâr bireylere psikolojik yardımların sağlanabilmesi amacıyla Bekâr Danışmanlığı diye bir yardım alanı geliştirildi. Bu derleme çalışmasında, bekâr bireylerin yaşam kalitesini etkileyen stres yaşantılarının alanyazın taramasıyla incelenmesi amaçlandı.

Anahtar Kelimeler: bekâr popülasyon, stres, şiddet, bekâr danışmanlığı, sosyal destek

Abstract

Since the 20th century, the importance of education and specialisation demand, the rapid development of urbanization and technology, changes in family dynamics, the emancipation of women have led to an increase in single populations within the population. According to data provided by the Statistics Institute of Turkey in 2018, the average 36% of Turkey's population is single. As a single population are defined individuals who have never been married, divorced and lost their spouses in late adolescence, young adulthood, middle age and old age developmental stages. When the related literature is examined, it is seen that individuals in these populations have different stress experiences, psychological problems and special needs due to their marital status. Among the stress experiences in singles' lives; tensions due to weak social support (e.g. loneliness, intensive workload, economic difficulties, security problems, intense need for instrumental support, etc.), include social pressure, family pressure, flirting violence and mobbing in institutions. These stress experiences are supported by researches that affect the psychological and physical health of single individuals and cause some disorders such as depression, anxiety and addiction. Thus, in order to provide psychological assistance to single individuals in dealing with these problems, a single help area called Single Counseling has been developed. In this review, it is aimed to investigate the stress experiences affecting the quality of life of single individuals by literature review.

Keywords: single population, stress, violence, singles counseling, social support

[1] Psikolog, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi , nell.rustamova@gmail.com

Giriş

Dünya psikoloji teori ve pratiğinde, stres konusuna uzun yıllardır büyük önem verilmektedir. İnsan birey olarak bir durum ile karşılaştığında, bilinçli veya bilinçsiz olarak o an herhangi bir ihtiyacını gerçekleştirmektedir. Uygun koşullar altında, bu ihtiyaç karşılandığında önemini kaybetmektedir. Böylece, kişinin yeni ihtiyaçlar "geliştirme" ve gerçekleştirme imkanı oluşmaktadır. Stres faktörleri ise bu ihtiyaçların olumlu bir şekilde gerçekleştirilme döngüsünü bozmaktadır. Gerçekleşmemiş amaçlar, planlar, arzular kişinin psikolojik durumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Stresli olarak algılanmasında kendi başlarına olaylar (durumlar) değildir, kişinin o anki ihtiyacının karşılanmasında oluşan engel, yaşam konumunu kaybetmesi neden olamaktadır (Busygina ve Raspopin, 2013). İnsan faaliyetinin profesyonel, iletişim ve sosyal alanlarında ortaya çıkan stresler, uyum sağlama becerileri getirmektedir. Bu becerilerin eksikliği veya zayıf olması düşük performans, sosyal uyumun bozulmasına ve strese bağlı bozuklukların ve hastalıkların gelişmesine yol açabilmektedir (Kobasa, 1979 ; Lazarus ve Folkman, 1984; Park, Armeli ve Tennen, 2004).

20.yüzyıldan günümüze, yaşam koşullarında büyük ölçüde değişiklikler olduğu görülmektedir. Kentleşme, ortalama yaşam süresinin artışı, kadınların emansipasyonu, teknoloji ve iletişim araçlarının gelişmesi - tüm bu faktörler toplumsal gerçekliğin değişmesinde büyük rol oynamıştır. Bekâr yaşamı tercih eden kişilerin sayısında artış bu değişimin getirdiği sonuçlardan biridir (Klinenberg, 2013). Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2018) sunduğu verilere göre, Türkiye nüfusunun ortalama %36'sı bekârdır. Bekâr populasyon olarak; son ergenlik, genç yetişkinlik, orta yaş ve yaşlılık gelişim evrelerinde olan hiç evlenmemiş, boşanmış ve eşini kaybetmiş bireyler tanımlanmaktadır (Aydın, 2017). İlgili literatür incelendiğinde, bu popülasyonlarda yer alan bireylerin medeni statüleri nedeniyle farklı stres yaşantılarının, psikolojik sorunlarının ve özel ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Bekârların yaşamında stres yaşantıları arasında; sosyal desteğin zayıf olması sebebiyle yaşanan gerginlikler (Örneğin; yalnızlık, yoğun işyükü, ekonomik zorluklar, güvenlik sorunları, araçsal desteğe duyulan yoğun ihtiyaç vs.) toplumsal baskı, aile baskısı, flört şiddeti, kurumlarda mobbing gibi zorlayıcı yaşantılar yer almaktadır (Chiriboga ve Cutler , 1978; Chiriboga, Coho, Stein ve Roberts, 1980; Kessler ve Essex, 1982; Sugarman ve Hotaling, 1989; Barret,1999; Depaulo ve Morris, 2006; Sharp ve Ganong, 2011; Aydın, 2018).

Sosyal Destek

Shumaker ve Brownel (1984), sosyal desteği, iki kişi arasında yani "sağlayıcı" veya "alıcı" tarafından karşılıklı olarak görülen ve algılanan, alıcının iyi oluşunu arttırmaya yönelik bir kaynak değişimi olarak tanımlamaktadır. Cohen ve Wills (1985), sosyal desteğin aslında daha karmaşık bir süreç olduğunu belirterek, bu tanımlamanın yetersiz olduğunu açıklamıştır. Jones ve Bright (2000)'ın, çalışmasında sosyal destek kavramını dört kategoride açıklamaktadırlar: aidiyet (embeddedness), ilişki niteliği, algılanan ve sağlanan destek. Sosyal desteğin sağladığı aidiyyet (embeddedness) ,yani bir sosyal ağın içinde bulunmak ve kaynağa sahip olmak, stres durumlarında kişinin psikolojik iyi oluşunu olumlu yönde etkilemektedir. Sosyal destek sağlayan kişi ile ilişkinin niteliği, bireyin algıladığı sosyal desteğin kalitesi olarak açıklanmaktadır. Sağlanan sosyal destek kavramı ile, "insanlar başka birini destekledikleri nde gerçekten ne yaptıkları" bağlamında sosyal desteği ifade etmektedir (Barrera, 1986). Cohen ve diğerleri (1985), sağlanan destek sınıflandırmasını geliştirmiş ve bu sınıflandırmada duygusal destek , ortak boş zaman etkinlikleri, araçsal destek ve bilgi desteği tanımlanmıştır. Duygusal destek - duyguların tanınması ve kabulü ; bilgi desteği - tavsiye ve rehberlik ; ortak boş zaman etkinlikleri - beraber vakit geçirme; araçsal destek ise - gerçek pratik (örneğin; maddi) yardımlar olarak açıklanmıştır. Sosyal destek sağlayan kişiler genellikle aile, arkadaşlar, özel ilişki partnerleridir (Yılmaz, Yılmaz ve Karaca ,2008). Yaşam boyunca aile üyeleri en önemli sosyal destek kaynağıdır. Aile içinde,yani evlilik ilişkisindeki kişiler için, sosyal destek kaynağı olarak eş desteği diğer kaynak türleri ile karşılaştırıldığında ciddi oranda ayrı bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Güven, Şener ve Yıldırım,2011). Sosyal destek kaynaklarının psikolojik, zihinsel ve fiziksel sağlığı destekliyici rölünü inceleyen araştırmalarda, eş desteğinin önemi özellikle vurgulanmaktadır (Chiriboga vd., 1980 ; Holahan ve Moos, 1986, Thoits,1986). Bazı durumlarda, sosyal destek sağlayan aile üyesinin kaybı veya eşler arasında ayrılma önemli ve ağır bir stres kaynağıdır (Kaunonen, Tarkka, Paunonen ve Laippala, 1999). Bu bağlamda, eşin kaybı hem erkek hem de kadın için hayatı derinden dezorganize

edecek bir durum olarak değerlendirilmektedir (Kessler vd.,1982). Bankoff (1983) son 3 yıl içinde dul kalan 245 kadın ile görüştüğü çalışmasında, eş kaybının psikolojik iyi oluşa nasıl etki gösterdiğini incelemiştir. Sonuçlara göre , eş kaybı sadece sosyal anlamda temel bir bozulmaya neden olmakla kalmayıp, aynı zamanda duygusal ilişkinin kaybı olarak da belirlendiği görülmüştür. Chiriboga ve diğerleri (1978), dul kalmış veya boşanmış bireylerin bir geçiş aşamasında bulunduklarını ifade etmişlerdir. Böylece, eşini kaybetmiş veya boşanmış bireyler hayatlarını bekâr olarak yeniden düzenleme sorunuyla karşılaştıklarından, sosyal destek kaybı travmatik ve stres oluşturan bir yaşantıdır.

Rice (1989) tarafından hiç evlenmemiş ve eşini kaybetmiş bekâr kadınların karşılaştırıldığı bir çalışmada, her iki grup için sosyal desteğin önemi yaşam memnuniyetine ne düzeyde etki gösterdiği incelenmiştir. Sonuçlara göre, hiç evlenmemiş bireyler, bekâr hayatlarını kabullenmiş ve yaşam tarzlarını buna göre geliştirmesi nedeniyle, sorun veya stres karşısında daha adaptif davranışlar sergilemekteydiler. Dul kalmış bireyler ise, eşlerinin kaybı nedeniyle, öz kimliklerinde bir değişiklik yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle, eşini kaybeden bireylerin hiç evlenmemiş bireylerden farklı olarak bekâr hayata uyum sağlamak için özel yardım ve desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler.

Araştırmaların yeni dikkat odağı ise, gelişen teknolojilerin zaman içinde sosyal ağları ve psikolojik iyi oluşu etkileme süreçlerini incelemek olmuştur. İnternet, telefon ve bilgisayar gibi yeni teknolojiler, uzun mesafelerde iletişim kurma ve ilişki kurma fırsatları sunmaktadır. Bu bağlamda, "internet"in sosyal destek sağlamadaki rolünün incelenmesi önemli hale gelmiştir. Davis (2001), internet kullanımının iletişim, sohbet, elektronik yazışma ihtiyaçlarını gerçekleştirmek için ağda çok zaman geçirme olarak tanımlamaktadır. Böylece, iletişim kurma ve destek bulma ihtiyacının sanal sosyal yaşamda artmasına sebep olduğunu varsaymaktadır. Ancak, bu durum sıklıkla diğer insanlarla gerçek ilişkiler kurmanın zorluklarından kaçmak ve gerçekte olan iletişim memnuniyetsizliğini telafi etmenin bir yolu olarak ele alınmaktadır. Griffiths, Davies ve Chappell (2004), internetde çevrimiçi oyun kullanıcıların demografik etkenlerini incelediği araştırmasında, kullanıcıların %81`nin erkek olduğu ve %70`nin bekâr medeni statüsünde olduğunu bulgulamıştır. Bekâr öğrencilerin günlük yaşamlarındaki problemlerini çözmek için internet iletişimini kullanma olasılıkları daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde, Wenzel, Bakken, Johansson, Götestam ve Øren (2009) araştırmalarına göre, çevrimiçi faaliyetlere yönelme olasılığı bekâr popülasyonunda daha yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'de Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu (2013), gençlerin sosyal medya kullanım sıklıkları, süreleri ve zamanları ile ilgili istatiksel veriler sunmaktadır. 15-29 yaşları arası gençler Türkiye düzeyinde temsil etmek üzere 26 ilden toplam 2057 kişi ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada yer alan gençlerin %77 bekâr. Bu gençlerin %86'sının sosyal medyaya günde en az 1 kere; %72'sinin ise her gün birkaç kere bağlanmakta olduğu bulunmuştur. Her üçgençten birisi sosyal medyada günde en az üç saat geçirmektedir. Cole ve Griffiths (2007) , Wittek, Finserås, Pallesen, Mentzoni, Hanss, Griffiths ve Molde (2015), Chen, Oliffe ve Kelly (2018) tarafından yapılan araştırmalardada internetin, özellikle erkekler için sosyal destek ve iletişim ihtiyaçlarının karşılamada önemli rol oynadığı belirtilmiştir.

Psikolojik Şiddet, Mobbing, Damgalanma ve Flört Şiddeti

Bekâr bireylerin sıklıkla karşılaştıkları diğer stres yaşantısı olarak psikolojik baskı, damgalanma, flört şiddeti gibi durumlar dikkate alınmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü şiddeti (The World Health Organization) (1996) aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır: Kendisine, başka birine veya bir gruba veya topluluğa karşı, tehdit altında olan veya gerçek olan, kasıtlı olarak kullanılması ya da yaralanma sonucu ortaya çıkma olasılığı yüksek olan ölüm, psikolojik zarar, gelişme veya yoksunluk.

Şiddet; aile içi şiddeti (fiziksel, cinsel, ekonomik, psikolojik) ve cinsel şiddeti (evde, işte, halka açık yerlerde) ve kadına yönelik ekonomik şiddeti (iş ayrımcılığı), flört şiddeti ve daha fazlasını kapsamaktadır (Krug, Mercy, Dahlberg ve Zwi, 2002 ; Laktionova, 2011). Tamamen fiziksel ya da cinsel şiddet yoktur, her ikisine de psikolojik şiddet eşlik etmektedir (Ilyin, 2014). Psikolojik şiddet yöntemlerinden biri olarak mobbing dikkate alınmaktadır. Mobbing kavramı toplu psikolojik baskı, düşmanca ve etik olmayan iletişim, aşırı eleştiri, strese dönüşen psikolojik rahatsızlıklarla sonuçlanan tehdit olarak tanımlanmaktadır (Leymann, 1996).

Bu sorunlara yer verilen çalışmalarda, birçok araştırmacı medeni statünün önemli bir etken olduğunu belirtmektedir."Singlism" bekâr medeni statüye sahip yetişkinlerin damgalanmasıdır (DePaulo ve Morris, 2006). Bekârlara karşı ayırımcılığın, maaş eşitsizliği, yasalarda konut hakları, işteki promosyonlar, sübvansiyonlu çalışan ayrıcalığı, sosyal güvenlik yardımları, emlak vergileri, sermaye kazancı vergileri, sigorta, barınma, aile bakımı izni, ve iş yerlerinde daha uzun çalışma saatleri beklentisi olarak ortaya çıktığı gösterilmiştir. Ayrıca, evlilik; artan vergi avantajları, sosyal güvenlik yardımları, otomobil sigortası, seyahat paketleri ve kulüp üyeliklerinde indirim gibi avantajlar getirmektedir. Aynı zamanda toplum tarafından bekârlar olgunlaşmamış, kendi merkezli, güvensiz ve çekici görünüşe sahip olmayan kişiler olarak damgalanmaktadırlar (Morris, Sinclair ve DePaulo, 2007 ; Bull ve Mittelmark, 2009; Greitemeyer, 2009; Pignotti, Abell, 2009; Himawan, Bambling ve Edirippulige 2018). İş yerlerinde ayrımcılık ile ilgili yapılan bir çalışma sonucu bekâr erkeklere, benzer yaşta ve karşılaştırılabilir iş tecrübesine sahip olmalarına rağmen, evli erkek meslektaşlarından daha az ücret verilmekte olduğu ortaya çıkmıştır (Jordan ve Zitek, 2012).

Morris ve diğerlerinin (2007) deneysel araştırma sonucu konut kiralama veya satın alma durumlarında bekârlara karşı ayrımcılığının istatistik sonuçlarını sunmuştur. Bu deneysel çalışmada, katılımcılara konut kiralama için üç başvuranın tanımlarını okudukta tercih ettikleri kiracıyı belirtmeleri istenmişti. Emlakçıların birlikte yaşayan çift (% 23) veya arkadaş (% 17) yerine evli bir çifti (% 60) seçimi daha büyük olasılığa sahip olduğu bulgulanmıştır. Cargan (1981), bekâr bireylerin toplum tarafından nasıl bir önyargıyla karşılaştıkları ve algılandıkları ilgili çalışmasında katılımcılara neden insanların bekâr oldukları ve bekâr olmanın nasıl bir şey olduğu hakkında "sağduyu" fikirleri sorulmuştur. Sonuçlara göre, bu sağduyu düşünceleri arasında "evde kalmış", "ana kuzusu" gibi kalıplaşmış terimlerin sıklıkla belirtildiği bulunmuştur.

Ediz ve Altan (2017) , Türkiye`nin Kocaeli ilinde anket yöntemiyle 200 kadın ile yüz yüze görüşerek araştırmalarında şiddete maruz kalan kadınlar ile ilgili çalışma sunmuşlar. Araştırma sonuçlarına göre, şiddet gören kadınların medeni duruma göre dağılımı incelendiğinde, boşanmış durumda olan kadınlar halen eski eşlerinden şiddet görüyor ve şiddete maruz kalma oranlarına göre 2. sırada yer almaktaydılar.

Flört Şiddeti, ilk flört (randevu) anından başlayarak birlikte yaşama ve evliliğe kadar, hem eşcinsel hem de heteroseksüel ilişkilerde, partnere zarar verme ya da yaralanmaya neden olmak amacıyla gerçekleştirilen fiziksel şiddet, kısıtlama ya da tehdid durumudur (Sugarman ve Hotaling, 1989). Batı araştırmacıları, evlilik öncesi ilişkilerde evlilik sonrası ilişkiler ile karşılaştırıldığında daha yüksek oranda şiddete maruz kalındığını belirtmektedirler. Bu bağlamda, evlilik öncesi yakın ilişkilerde şiddete maruz kalma, evlilik sonrası şiddetin önemli bir yordayıcısıdır (Stets ve Pirog-Good, 1987) .

Dikmen, Özaydın ve Yılmaz (2018) Konya ilinde 2013 - 2014 yılları arasında 500 kadın öğrenci ile yaptıkları bir çalışmada katılımcıların %88'i duygusal, %22,2'si sözel, %21,4'ü ekonomik, %16,4'ü fiziksel, %7,2'si cinsel şiddete partneri tarafından maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bandırma ilinde yapılan 214 kadın ve 78 erkek öğrencinin katılılmıyla gerçekleştirilen benzer bir çalışmada (Selçuk, Avcı ve Mercan, 2018) flört ilişkisi olan erkek ve kadın öğrencilerin sırasıyla %14,3 ve %48,9 psikolojik şiddete, %12,1 ve %7.3 ise fiziksel şiddete maruz kaldıkları bulunmuştur) .

Bekâr danışmanlığı

Psikolojik yardım uygulamalarında farklı yaklaşım ve programlar mevcuttur. Bu programlar arasında aile terapisi, aile danışmanlığı veya eşler için psikoterapi yaygınlıkla uygulanmaktadır (Gurman, 1973). Ancak bekâr popülasyonla ilgili olarak özel danışmanlık veya terapi konusunda bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Aydın (2017) tarafından "Bekâr danışmanlığı" geliştirildi. Bekâr Danışmanlığı; son ergenlik, genç yetişkinlik, orta yaş ve ileri yaştaki bekâr danışanların; evlilik, aile ve bekâr hayatına bilinçli ve planlı olarak hazırlanmalarına, içinde bulundukları gelişim döneminde sağlıklı ve doyum verici bir yaşam stili geliştirmelerine, bireysel, evrensel ve gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için özgüven ve beceriler kazanmalarına, sahip oldukları medeni statüden doğrudan ve dolaylı olarak ortaya çıkan tüm streslerle etkin yöntemler kullanarak başa çıkmalarına yardımcı olan danışmanlık alanıdır. Bekâr Danışmanlığının iki ana amacından biri, bireyi bekâr hayatına, diğeri evlilik ve aile hayatına hazırlamaktır (Aydın, 2017).

Aydın'a (2019) göre, Bekâr Danışmanlığını gerektiren bireysel ve çevresel kaynaklı çok sayıda faktör bulunmaktadır. Örneğin; boşanma, ayrılma ve ebeveyn kaybının eş üzerinde ve çocuğun yetişkinliğinde de devam eden bazı olumsuz etkileri, temel, gelişimsel ve bireysel ihtiyaçların yeterince karşılanamamasının bireysel ve sosyal yaşamdaki olumsuz etkileri, eş ve partner seçiminin önemi, evlenmeyi engelleyen bireysel etkenler (eş ve partner seçimine ilişkin sınırlandırıcı inançlar vb.), bekâr yaşamının yaygın stresleri (kronik yalnızlık, sosyal destek ihtiyacı, gelecek kaygısı vb.), yakın ilişkilerde sağlıksız bağlanma stilleri (kaçıngan, kaygılı ve saplantılı bağlanma vb.), dezavantajlı bekârlar (kronik hastalığı veya engeli olan bireyler vb.) bireysel ve evrensel faktörler arasında yer almaktadır. Bekâr Danışmanlığının yaygın evlilik ve aile sorunları için önleyicilik işlevi, bekâr popülasyonlara politik, yasal, yaşamsal ve kurumsal düzenlemelerde yeterince yer verilmemesi, bekâr popülasyonların ihtiyaçlarına ve sorunlarına yoğunlaşan araştırma ve projelerdeki yetersizlikler, toplulukçu ve gelenekçi kültürün olumsuz etkileri, (toplum baskısı, damgalanma, gençler üzerinde aile baskısı, aile içi şiddet, flört şiddeti, kadına yönelik şiddet vb.), bekâr nüfus oranında yükselme, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yaygınlaşan tek ebeveynli aile yapısı, yalnız insanlar için önemli güvenlik sorunları, evlenmeyi engelleyen bağlamsal nedenler (işsizlik vb.), gelişmiş ülkelere beyin göçü, evlilik öncesi romantik ilişkiler ve bekâr popülasyonlar üzerinde uzmanlaşmış danışmanlığın ve terapinin olmaması mikro ve makro düzeydekiçevresel faktörlerden bazılarıdır. Aydın'a (2018) göre, bekâr yaşam Bekâr Danışmanlığının yanı sıra bazı yasal düzenlemeleri de gerektirmektedir.

Bekâr Danışmanlığı kapsamında, Kağıtçıbaşı'nın (1996) geliştirdği Özerk-İlişkisel Benlik modeli temel alınarak Özerk-İlişkisel Bekâr Danışmanlığı Modeli (ÖİBDM; Aydın, 2017) geliştirildi. ÖİBDM'nin temel amacı, bireylerin özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Bu amaç temelinde, özerk-ilişkisel benlik modelinin ve cinsiyet rollerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır. Çünkü, özerk-ilişkisel benlik modeli en sağlıklı benlik olup, bekâr hayatına da en uygun modeldir.

Kağıtçıbaşı'nın (1996) sunduğu modele göre özerklik iki boyuttan oluşmaktadır: kişilerarası mesafe (ayrışmışlık - ilişkililik) ve yetkinlik (özerklik - dışa bağımlılık). Bu boyutlara göre, özerk-ayrık, özerk-ilişkisel, bağımlı-ayrık, bağımlı-ilişkisel benlik kategorileri sunulmaktadır. Toplulukçu ve bireyci kültürlerdeki farklılıkların benlik yapısına önemli etki gösterdiği belirtilmiştir. Bireyci toplumlarda grup amaçlarına değil, özerk yani kişinin kendi amaçlarına öncelik tanınmaktadır (örn.Amerika ve Batı toplumlarında). Toplulukçu kültürlerde ise, grup değerleri bireysel değerlerden önce gelmekte, grup ve çevreye uyum esas dikkat odağıdır (Türkiye, Azerbaycan gibi). Böylece, özerk-ilişkisel benlik geliştiğinde, özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçları karşılanmakta olup , sağlıklı kişiliğin gelişimi mümkün olabilecektir (Kağıtçıbaşı, 2014) .

Tartışma

Çağımızın yaşam koşulları, insanların büyükşehirlere göç etmesi, yoğun yaşam ritmi sonucu oluşan çeşitli sorun alanları, hızlı çözüm ve baş etme becerileri gerektirmektedir. Böylece, insanların stres deneyimleri etkilenmektedir. Bu deneyimlerin yoğunluk düzeyinin artması, psikolojik bozuklukların gelişme riskini arttırmada önemli bir rol oynamaktadır (Kobasa, 1979) .

Bekar statüye sahip bireylerin hayatlarında sosyal desteğin zayıf olması sebebiyle yaşanan gerginlikler (Örneğin; yalnızlık ve çaresizlik hissi, yoğun iş yükü, ekonomik zorluklar, güvenlik sorunları araçsal desteğe duyulan yoğun ihtiyaç vs.), toplumsal baskı, aile baskısı, flört şiddeti, kurumlarda şiddet (mobbing) gibi zorlayıcı yaşantılar olduğu görülmektedir (Sugarman vd., 1989; Barret,1999; Depaulo vd., 2006; Sharp vd., 2011; Aydın, 2018). Felner, Felner, Silverman (2000), dönüm noktası olan yaşam olaylarının bireyin hayatında büyük değişikliklere yol açmasıyla beraber yeni stres kaynaklarını ortaya çıkardığını belirtmektedirler. Bu konuyla ilgili çalışmalarda, özellikle eşin vefatı, hastalık durumu, boşanma durumları bireylerin hayatlarında önemli değişiklere yol açmakta olduğu vurgulanmaktadır (Kessler vd., 1982; Bankoff ,1983; Rice,1989; Kaunonen vd., 1999) .

Ta, Gesselman, Perry, Fisher ve Garcia (2017)`nın çalışmasında evli ve bekar bireyler arasında çeşitli yaşam alanlarındaki algılanan stres karşılaştırılmış ve bu durumun psikososyal etkileri incelenmiştir. Örneklemini %83,5 bekar ve %16,5 evli bireylerin oluşturduğu araştırma sonucu, bekar bireylerin daha yüksek oranla yalnızlığa bağlı strese maruz kaldıklarını ve yüksek olasılıkla anksiyetenin gelişmesine neden olduğu açıklanmıştır. Bir diğer araştırmada, Kessler ve Essex (1982) medeni durum

ve depresyon arasındaki ilişkinin inceleme sonuçlarını sunmuşlar. Bu inceleme sonucu, evli bireylerin stresle başa çıkmada benlik saygılarının, sosyal yeterliliklerinin ve psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek düzeyde olduklarını bulgulamış ve depresyon olgularına daha dayanıklı olduklarını belirtmişler. Bu bağlamda, bekârların stres yaşantılarıyla baş etmede destek zayıflığı depresyon, bağımlılık, anksiyete ve diğer stres bozuklukları geliştirme riskini artmasına neden olabilmektedir (Park vd.,2004) .

Belirli bir arkadaş sayısına ve çevrsine, aileye sahip olmanın "izole" olmak yerine, sağlık ve psikolojik iyi oluş için daha olumlu etki gösterdiği kolay tahmin edilebilir (Jones vd., 2000). Bu bağlamda, yeterli sosyal desteğin bulunmaması ve süregiden memnuniyesitsizlik durumu, yalnızlık ve çaresizlik hissinin gelişmesi ile sonuçlanabilmektedir (Thoits, 1986). Yalnızlık, güven de dahil olmak üzere diğer insanlarla iletişim kurma konusundaki engellenmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan özel psikolojik durumdur. Yalnızlık, kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanmasını engeleyebilmektedir. Böylece, eğer bir insan kendisine yakın olarak değerlendirdiği birisi ile sorun veya hisslerini paylaşma imkanı bulamaz ise bu durum psikolojik sağlığını ciddi şekilde etkilemekedir (Zinchenko ve Rudya, 2015). Bu, kişilerin sosyal hayat tarzlarında da önemli değişikliklere yol açabilmektedir. Örneğin; içekapanma veya izole olmak gibi. Yalnızlık sorununun çözümü, yalnızca ilgili bireyi değil sosyal çerçevede dikkate alınması gereken, toplumal bir sorundur (Bidtayeva ve Zirayeva, 2017). Araştırmacıların çoğu yalnızlığın bireyin üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Yalnızlık, olumsuz sosyal olaylara, çeşitli yıkıcı davranış biçimlerinin tezahürüne, otoagresyon ve intihar davranışınlarına yol açabilmektedir (McWhirter, 1990; Wiktorsson, Runeson, Skoog, Östling ve Waern, 2010).

Rice (1989), "alternatif" yaşam tarzları yaşayan kişiler için oluşturabilecek alternatif sosyal destek sistemlerini araştırmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Yalnızlık sorununa müdahele olarak, bireyin doğru psikolojiksosyal ve özellikle de yalnızlık olgusunun doğru bir şekilde anlaşılması eğitimini gerektirmektedir. Spielrein (1994), yalnızlığın bir insanın yaratıcı ve kültürel gelişimi için bir kaynak olarak hizmet edebileceğini belirtmektedir.. Bu bağlamda, sübjektif yalnızlık yaşayan bir birey için, yıkıcı enerjinin yaratıcılık enerjisine transformasyonu , kendini geliştirme ve kendini gerçekleştirme için gerçek fırsatlar ortaya çıkaracaktır.

Bekâr bireylerin sosyal destek dışında, karşılaştıkları en önemli stres yaşantıları psikolojik şiddet, mobbing, damlagalanma ve flört şiddeti olduğu görülmektedir (Chiriboga vd., 1978; Chiriboga, Coho vd., 1980; Sugarman, Hotaling, 1989; Barret,1999; Depaulo ve Morris,2006; Morris vd.,2007; Sharp ve Ganong, 2011). Çok sayıda araştırmanın sonuçlarına bakıldığında bu bireylerin ciddi toplumsal ve aile baskısına maruz kalmaları, psikolojik iyi oluş düzeylerini ve benliklerini etkilediği bulgulanmaktadır (Cargan, 1981; Aydın, 2018). Örneğin, flört şiddeti günümüzün yeni araştırma konularından birisidir. Evlilik sonrası eş şiddeti ciddi fiziyolojik zarar ve tıbbi rahatsızlık kaynağı olması nedeniyle daha genç yaştaki çiftler de flört şiddeti durumları hayati yaralanma ve diğer hastalık riskini artırabilmektedir. Bu nedenle, evlilik sonrası eş şiddetinin sebeplerini ve öncüllerini değerlendirirken, daha erken bir zamanda kurulmuş ilişkide, olabilecek davranış kalıplarını incelemek ve gelecek ilişkilerinde bu durumun devam edip etmeyeceğini belirlemek önem arz etmektedir (Hamberger ve Ambuel, 1998) .

Çağımızın getirdiği yeniliklerin beraberinde farklı ve araştırılması önem arz eden yeni sorun alanları gelişmektedir. Son 15 yıl ilgili literatür incelendiğinde bekâr popülasyon ile ilgili çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Bekâr popülasyon için sosyal destek, psikolojik ve fiziksel şiddet sorunları yaşam kalitelerini etkileyen önemli faktörlerdir. Bu nedenle, bekâr statüye sahip bireylerin yaşamları, yasal hakları, psikolojik sorun ve ihtiyaçları ile ilgili araştırmaların geliştirilmesi, ileride yapılacak çalışmalara teorik ve pratik destek sağlayacaktır.

Bekâr popülasyon ile ilgili yapılacak çalışmalar arasında, bekâr bireylerin karşılaştıkları spesifik sorun alanlarını ele alan, özel yardım programları konusunun gündeme getirilmesi önemlidir. Bu bağlamda, Aydın (2017), tarafından geliştirilen ve farkındalık oluşturan "Bekâr danışmanlığı" programının bekâr popülasyonun yaşam kalitesini olumlu düzeyde etkileyeceği ve yeni araştırmacılar tarafından destek sağlanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Aydın, K. B. (2017). Bekâr Danışmanlığı (BD) ve Özerk-İlişkisel Bekâr Danışmanlığı Modeli (ÖİBDM): Türkiye'de yeni bir kavram, araştırma, uzmanlık ve çalışma alanı. *TURAN-SAM*, 9(36), 707-715.

Aydın, K. B. (2018). Bekâr popülasyonlar için önerilen yasal düzenlemeler. *Ankara Barosu Dergisi,* 76(3), 251-286.

Aydın, K.B. (2019, Nisan 18-21). *Neden bekâr danışmanlığı?* 3. Uluslar Arası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri. Özet 30 Mayıs 2019 tarihinde http://www.icoess.com/Pages/63/148/B%C4%B0LD%C4%B0R%C4%B0-%C3%96ZETLER%C4%B0-K%C4%B0TABI adresinden indirildi.

Bankoff, E. A. (1983). Social support and adaptation to widowhood. *Journal of Marriage and the Family*, 827-839.

Barrera Jr, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American journal of community psychology*, 14(4), 413-445.

Barrett, A. E. (1999). Social support and life satisfaction among the never married: Examining the effects of age. *Research on Aging*, 21(1), 46-72.

Bidtayeva E.L., & Zirayeva A.M. (2017). Одиночество пожилых людей как психологическая проблема [Loneliness of elderly people as psychological problem]. *Modern researches of sociological problems*, 8 (6-2), 224-227.

Bull, T., & Mittelmark, M. B. (2009). Work life and mental wellbeing of single and non-single working mothers in Scandinavia. *Scandinavian Journal of Public Health*, 37(6), 562-568.

Busiqina,I.S., Rasponin E.V. (2013). Внутриличностные ресурсы стрессоустойчивости личности [Interpersonal resources of stress resistance]. *South-Ural State University News*. Series: Psychology, 6 (2), 93-97.

Cargan, L. (1981). Singles: An examination of two stereotypes. *Family Relations*, 377-385.

Chen, K. H., Oliffe, J. L., & Kelly, M. T. (2018). Internet gaming disorder: an emergent health issue for men. *American journal of men's health*, 12(4), 1151-1159.

Chiriboga, D. A., & Cutler, L. (1978). Stress responses among divorcing men and women. *Journal of Divorce*, 1(2), 95-106.

Chiriboga, D. A., Coho, A., Stein, J. A., & Roberts, J. (1980). Divorce, stress and social supports: A study in helpseeking behavior. *Journal of Divorce*, 3(2), 121-135.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.

Cole, H., & Griffiths, M. D. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *Cyberpsychology & behavior*, 10(4), 575-583.

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in human behavior*, 17(2), 187-195.

DePaulo, B. M., & Morris, W. L. (2006). The unrecognized stereotyping and discrimination against singles. *Current Directions in Psychological Science,* 15(5), 251-254.

Dikmen, H. A., Özaydın, T., & Yılmaz, S. D. (2018). Üniversitedeki kadın öğrencilerde yaşanan flört şiddeti ile anksiyete ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi* 9(2):170-176.

Ediz, A., & Altan, Ş. (2017). Türkiye'de kadına yönelik şiddet üzerine bir alan araştırması. *TBB Dergisi (Özel Sayı),* 397-409.

Felner, R. D., Felner, T. Y., & Silverman, M. M. (2000). Prevention in mental health and social intervention. In *Handbook of community psychology*, 9-42.

Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu (2013), T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, Eğitim, Kültür ve Araştırma Yayın No:79, Gençlik Araştırmaları Yayın No:4, (Ed. Mehmet Bulut).

Greitemeyer, T. (2009). Stereotypes of singles: Are singles what we think?. *European Journal of Social Psychology*, 39(3), 368-383.

Griffiths, M. D., Davies, M. N., & Chappell, D. (2004). Demographic factors and playing variables in online computer gaming. *CyberPsychology & behavior*, 7(4), 479-487.

Gurman, A. S. (1973). The Effects and Effectiveness of Marital Therapy A Review of Outcome Research. *Family process*, 12(2), 145-170.

Güven, S., Şener, A., & Yıldırım, B. (2011). Eşlerin farklı değişkenlere göre sosyal destek algısı. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi. Erişim adresi: http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/arzusenervdson.pdf

Hamberger, L. K., & Ambuel, B. (1998). DATING VIOLENCE. *Pediatric Clinics of North America*, 45(2), 381–390.

Himawan, K. K., Bambling, M., & Edirippulige, S. (2018). What does it mean to be single in Indonesia? Religiosity, social stigma, and marital status among never-married Indonesian adults. *Sage Open,* 8(3), 2158244018803132.

Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1986). Personality, coping, and family resources in stress resistance: A longitudinal analysis. *Journal of personality and social psychology*, *51*(2), 389.

İlyin, E.P. (2014). Психология агрессивного поведения [Psychology of aggressive behavior]. Pub.: Piter, 368.

Jones, F., Bright, J., & Clow, A. (2001). Stress: Myth, theory and research. Pearson Education.

Jordan, A. H., & Zitek, E. M. (2012). Marital status bias in perceptions of employees. *Basic and Applied Social Psychology*, 34(5), 474-481.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi,* 11(37), 36-43.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). Kültürleşme ve aile ilişkileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 120-127.

Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of behavioral medicine, 4*(1), 1-39.

Kaunonen, M., Tarkka, M. T., Paunonen, M., & Laippala, P. (1999). Grief and social support after the death of a spouse. *Journal of Advanced Nursing,* 30(6), 1304-1311.

Kessler, R. C., & Essex, M. (1982). Marital status and depression: The importance of coping resources. *Social forces*, *61*(2), 484-507.

Klinenberg, E. (2013). Going solo: The extraordinary rise and surprising appeal of living alone. Pub.: Penguin books.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1.

Krause, N. (1986). Social support, stress, and well-being among older adults. *Journal of gerontology*, 41(4), 512-519.

Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The lancet*, 360(9339), 1083-1088.

Laktionova, M. A. (2011). Гендерное насилие как междисциплинарная проблема. [Gender-based violence as an interdisciplinary issue]. *Bulletin of the Adygea State University № 1: Regional Studies: Philosophy, History, Sociology, Law, Political Science, Cultural Studies,* (1), 97-106.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*, 282-325.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology,* 5(2), 165-184.

McWhirter, B. T. (1990). Loneliness: A Review of Current Literature, With Implications for Counseling and Research. *Journal of Counseling & Development, 68*(4), 417–422.

Morris, W. L., Sinclair, S., & DePaulo, B. M. (2007). No shelter for singles: The perceived legitimacy of marital status discrimination. *Group Processes & Intergroup Relations*, *10*(4), 457-470.

Park, C. L., Armeli, S., & Tennen, H. (2004). The daily stress and coping process and alcohol use among college students. *Journal of studies on alcohol, 65*(1), 126-135.

Pignotti, M., & Abell, N. (2009). The negative stereotyping of single persons scale: Initial psychometric development. *Research on Social Work Practice, 19*(5), 639-652.

Rice, S. (1989). Single, older childless women: Differences between never-married and widowed women in life satisfaction and social support. *Journal of Gerontological Social Work, 13*(3-4), 35-47.

Selçuk, K. T., Avcı, D. ve Mercan, Y. (2018). Üniversite öğrencilerinde flört şiddetine maruziyet: flört şiddetine yönelik tutumların ve toplumsal cinsiyet algısının şiddete maruziyet ile ilişkisi. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi, 9*(3), 302-308.

Sharp, E. A., & Ganong, L. (2011). "I'am loser, I'm not married, let's just all look at me": Ever-single women's perceptions of their social environment. *Journal of Family Issues*, *32*(7), 956-980.

Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of social issues*, *40*(4), 11-36.

Spielrein S.N. (1994) Деструкция как причина становления [Destruction as a cause of formation]. - Logos. *Philosophical and literary journal.*

Stets, J. E., & Pirog-Good, M. A. (1987). Violence in dating relationships. *Social Psychology Quarterly*, 237-246.

Sugarman, D. B., & Hotaling, G. T. (1989). Dating violence: Prevalence, context, and risk markers. *Violence in dating relationships*, 2-32

Ta, V. P., Gesselman, A. N., Perry, B. L., Fisher, H. E., & Garcia, J. R. (2017). Stress of singlehood: Marital status, domain-specific stress, and anxiety in a national US sample. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *36*(6), 461-485.

Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of consulting and clinical psychology*, *54*(4), 416.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS), 2008-2018. http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/Toplumsal-Cinsiyet-%C4%B0statistikleri-2013-TU%C4%B0K.pdf

Wenzel, H. G., Bakken, I. J., Johansson, A., Götestam, K. G., & Øren, A. (2009). Excessive computer game playing among Norwegian adults: self-reported consequences of playing and association with mental health problems. *Psychological Reports, 105*(3), 1237–1247.

WHO Global Consultation on Violence and Health. Violence: a public health priority. *Geneva, World Health Organization*, 1996 (document WHO/EHA/ SPI.POA.2). https://www.who.int/violence _injury_prevention/violence/world_report/en/introduction.pdf

Wiktorsson, S., Runeson, B., Skoog, I., Östling, S., & Waern, M. (2010). Attempted suicide in the elderly: characteristics of suicide attempters 70 years and older and a general population comparison group. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, *18*(1), 57–67.

Wittek, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Hanss, D., Griffiths, M. D., & Molde, H. (2016). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International journal of mental health and addiction, 14*(5), 672-686.

Yılmaz, E., Yılmaz, E., ve Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tip Dergisi*, *18*(2).

Zinchenko E.V., & Rudya I.A. (2015). Субъективное ощущение одиночества у женщин [Subjective feeling of loneliness in women]. *North Caucasian Psychological Bulletin*, *13* (4), 58-60.

Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeylerini Yordamada Kişilik Özelliklerinin Rolü

(The Role of Personal Properties for the Students Hopelessness Levels)

Hatice Vildan Yıldız[a1]
(a) *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilimdalı, İstanbul, Türkiye*

Özet

Bu araştırmanın amacı, umutsuzluğun yordayıcısı olarak dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk bilincine sahip olma, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık kişilik boyutları incelemektir. Bu sebepten ötürü, araştırma ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 175 lise öğrencisi (113 kadın/62 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun yaş aralığı 15-17'dir. Çalışmada veri toplama araçları olarak Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Büyük Beş-50 Kişilik Testi kullanılmıştır. Aşamalı regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre; sorumluluk, deneyime açıklık, duygusal dengelilik kişilik özelliği ile umutsuzluk arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Umutsuzluğu en çok yordayan değişken sorumluluktur. Kişiliğin sorumluluk boyutu, umutsuzluktaki varyansın % 10'unu açıklamaktadır. Daha sonra sırasıyla duygusal dengelilik umutsuzlukta varyansın % 9'unu, dışadönüklük varyansın % 2'sini, uyumluluk % 1'ini ve deneyime açıklık %0.5 'ini açıklamaktadır. Kişiliğe ait olan beş değişken umutsuzluğa ait varyansın yaklaşık % 22'sini açıklamaktadır. Bireylerin, umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalara ve umutsuzluk düzeyini düşürücü çalışmalara yer verilmesi önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Umutsuzluk, Beş Faktör Kişilik, Sorumluluk, Dışadönüklük, Duygusal Dengelilik, Deneyime Açıklık, Uyumluluk

Abstract

The aim of this study is to examine the dimensions of personality, such as extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional balance and openness to experience as a predictor of hopelessness. Because of this reason, the research was transmitted with respect to relational screening model. The participants of the study were 175 high school students (113 females / 62 males). The age range of the study group is 15-17 years. Beck Hopelessness Scale and Large Five - 50 Person Test were used as data collection tools. According to the results of the StepwiseRegression, a negative correlation were found between hopelessness and conscientiousness, emotional balance and openness to experience levels. The most predictive of hopelessness is variable conscientiousness. The dimension of conscientiousness of the personality explains 10 % of the variance in the hopeslessness. Then, in hopelessness, the emotional balance explains 9% of variance, extraversion explains 2% of variance, agreeableness explains 1% of variance and openness to experiences explain 0.5% of variance. The five variables belonging to the personality explain about 22% of the variance of hopelessness. It is important to include studies to determine the variables associated with the levels of hopelessness and to reduce the level of hopelessness.

Key Words: Hopelessness, Five Factor Personality, Conscientiousness, Extraversion, Emotional Balance, Openness to Experience, Agreeableness.

Giriş

Kişilik; bireyin değişen, gelişerek dönüşen bedensel, duygusal, zihinsel, sosyal özellikleriyle beraber onu diğerlerinden ayıran farklılıklarını, tutumlarını, yeteneklerini, ilgilerini, sosyal çevreyle olan etkileşimini ve benzeri faktörlerini de içine alan çok geniş kapsamlı bir kavramdır (Özdemir, Özdemir,

[1] haticevildanyildiz@outlook.com

Kadak, ve Nasıroğlu, 2012; Serçeoğlu, 2013). Kişiliğin; insanın kendisine has olan düşüncelerini, hissettiği duygularını ve ortaya koyduğu davranışlarını belirleyen bir sistem olduğu söylenebilir (Taymur ve Türkçapar,2012; Cervone ve Pervin, 2016). Kişilik, doğuştan getirilen birtakım niteliklerle birlikte sosyal çevre, aile ve eğitimle kazanılan niteliklerin birleşmesiyle meydana gelir (Ak, Özmenler ve Özşahin, 2008).

Kişiliğin, kişilik kuramcıları tarafından farklı tanımları yapılmaktadır. Kuramcılar, kendi kuramsal perspektiflerinden kişilik kavramına yaklaşıp belli noktaların üzerinde durmaktadırlar. Hepsinin kişilik kavramı üzerine buluştukları ortak noktalar var olmakla birlikte birbirlerinden farklılaştıkları noktalar da bulunmaktadır.

Topografik, yapısal ve psikoseksüel kişilik kuramını ortaya atan Sigmund Freud' a göre kişiliğin id, ego ve süperego olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Özdemir ve arkadaşları,2012). İd, kişiliğin ilkel kısmını oluşturmaktadır. Haza göre hareket eder. İsteklerinin hemen karşılanmasını ister. Cinsellik, açlık gibi dürtülerden beslenir (Taymur ve Türkçapar, 2012). Süper ego, toplum ait normları ve kuralları içine alır. İnsanın büyüdüğü ailenin ve sosyal çevrenin değer yargılarını içinde barındırır (Gigerenzer,1993). Ego ise süper ego ve idin arasındaki dengeyi sağlayan ve kişiliğin gerçekliğe dayalı olan unsurudur (Akyıldız, 2006).

Kişiliği bölünmez bir bütün olarak ele alan bireysel psikolojinin kurucusu Alfred Adler'e göre kişilik, devamlı gelişen bir mekanizmadır. Kişiliğin gelişimi, bireyin çevresindeki insanlarla ve de içinde bulunduğu toplumla girdiği süreçle beraber mümkün olur (Eker,2012).

Analitik psikolojinin kurucusu Carl Justav Jung'a göre kişilik, birbirleriyle etkileşim halinde bulunan bilinç, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı denilen farklı bilinçlilik düzeyindeki yapıların varlığıyla işlevini sürdüren bir yapıdır. Kişilik, yaşam boyu gelişimi devam eden dinamik bir süreçtir (Kesgin ve Yapıcı,2008).

Karen Horney'e göre kişilik; bireyin yaşamında önemli rol oynayan aile, sosyal yaşam gibi çevresel ve kültürel etkenlerle beraber gelişen; davranış, duygu, düşünce ve hedeflerin etkileşimleri sonucu ortaya çıkan bir kavramdır (Kavut,2018). Kişiliğin gelişmesinde güvenlik ve doyum iki temel etkendir. İhtiyaçlarını karşılamasından sağladığı doyum ve güvenlik kişilik gelişimi açısından önemlidir (Topses ve Serin, 2012).

Erik Erikson da kişilik gelişiminin ömür boyu devam eden bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Ona göre, her bir gelişim dönemi içerisinde insanın kişiliği için önemli kazanımlar vardır.(İnanç ve Yerlikaya, 2012). Kişilik, doğuştan getirilen birtakım özelliklerle beraber sosyal ve tarihsel yönden getirilen özelliklerin etkisiyle biçimlenmektedir.

Sosyal bilişsel kuramı ortaya koyan Albert Bandura'ya göre kişilik; davranışın, sosyal çevrenin ve düşüncelerin birbirlerini etkilemesiyle biçimlenir. Doğrudam veya dolaylı yaşantılar yoluyla gerçekleşen öğrenmeler insanın çevre ile olan etkileşimi belirlemektedir. Çevrede meydana gelen olaylar da kişinin, düşünce, duygu ve davranışlarını etkilemektedir. Sosyal çevre ve bireysel faktörler arasındaki bu iki taraflı etki kişilik için oldukça önemlidir (Yıldızoğlu, 2013).

Abraham Maslow'a göre, kişilik gelişimi fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ihtiyacı, saygı ihtiyacı, bilişsel ihtiyaçlar, estetik ihtiyaçlar ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere yedi basamaktan oluşan ihtiyaçların karşılanmasıyla ilintili olarak oluşmaktadır. Kişi hayatı boyunca kendini gerçekleştirme üzerine çalışmaktadır. Benlik bilinci bu noktada kişi için oldukça önemlidir(Cüceloğlu,2011). Benzer şekilde birey merkezli yaklaşımın öncüsü Carl Rogers'a göre de kişilik, insanın kendini gerçekleştirme eğilimi ile beraber çevredekilerin etkisiyle biçimlenmektedir (Ünlü,2001).

Kişiliğe biyolojik açıdan bakan Hans Eyseck, Gordon Allport, Raymond B. Cattell gibi kuramcılar ise insanlar arasındaki farklılıkların kalıtımdan kaynakladığını öne sürmektedirler. Ebeveynlerden gelen biyolojik yapıların kişilik gelişimde önemli olduğunu savunmaktadırlar. İnsanların kişilik yapılarının, çevreden etkilenme düzeyi, genetik miraslarından etkilenme düzeyine göre oldukça düşüktür (Hazar, 2006).

Yukarıda bahsedildiği gibi kişiliğin tanımlanıp kuramsal bir çerçeveden açıklanması ile ilgili literatürde birçok yaklaşım bulunmaktadır. Son zamanlarda bu yaklaşımların içinde, Beş Faktör Kişilik Kuramı yaygın olarak kabul görmektedir (Cervone ve Pervin, 2016). Paul T. Costa ve Robert McCrea tarafından geliştirilen ve 'Büyük Beşli' olarak da adlandırılan kuram, kişiliğin beş temel faktörden oluştuğunu söylemektedir. Yaklaşımın temel varsayımı, insanların bireysel farklılıklardan ötürü yansıttığı özelliklerinin, çeşitli kültürlerde konuşma dillerinde birtakım sözcüklerle ifade edileceği ve bu sözcüklerin genelleştirilerek kişiliğin yapısal olarak sınıflandırmasının mümkün olduğudur (Somer, 1998). Kuramı açıklayan bu beş kişilik faktörünün, kişiliği tanımlayıp açıklaması yönünden tutarlı olduğu görülmektedir. (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009). Ayrıca kuram; davranış, mizaç, bilişsel özellikler gibi kişiliğe dönük kavramları bünyesinde barındırmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2014). Beş Faktör Kişilik Kuramının temel boyutları olan açıklık, uyumluluk, sorumluluk, dışadönüklük, duygusal dengelilik ya da nevrotiklik dünyada yaşayan her insanın sahip olduğu temel mizaç eğilimleridir (Cervone ve Pervin, 2016). Kişinin yaşam deneyimleri, aile ve çevresi ile olan etkileşimi ile oluşan öğrenmeler, bu mizaç eğilimlerini etkileyebilir (Costa ve McCrae, 1998).

Ana boyutları İngilizce baş harfleri olan "OCEAN" olarak da bilinen beş temel kişilik boyutundan ilki olan duygusal dengelilik boyutu, bireyin stres ve kaygı durumlarına ilişkin başa çıkabilme yeteneğini içermektedir (Sığrı ve Gürbüz, 2011; Çetin ve Şahin,2018). Duyguları sabitlik göstermeyen, kendine güveni az ve kendini eleştiren kişiler bu boyuttan daha düşük puanlar almaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2016). Bu kişilerin öfke, kaygı gibi olumsuz duyguları yaşama eğilimleri daha fazladır. Sıklıkla hayal kırıklığına uğramış hissederler. Duygusal denge boyutundan yüksek puan alanlar ise tam tersi özelliklere sahiptirler (Mete, 2006). İkinci kişilik boyutu olan dışadönüklük boyutu; bireyin sosyal yönünü, aktifliğini ve girişkenliğini kapsamaktadır. Yüksek dışadönük puanı almış kişiler sıklıkla mutlu, atılgan, enerjik ve iyimserdirler. Bununla beraber, düşük dışadönük tipler ise bu özellikleri daha az gösterir. Bu onların sosyal açıdan zorluk yaşadıklarını göstermez (Aktaş, 2006). Üçüncü kişilik boyutu olan deneyime açıklık boyutu, bireyin yeni deneyimlere karşı ilgili olma, bağımsız davranma, değişime ve yeniliklere kolay adapte olma gibi özelliklerini kapsamaktadır (Doğan,2013). Yüksek puan almak geniş bir hayal gücüne sahip olunduğunu, düşük puan almanın ise basmakalıp düşünce tarzının kişide bulunduğunu göstermektedir. Dördüncü kişilik boyutu olan uyumluluk boyutu ise, diğer insanlarla geçinebilme ve uyum sağlayabilme özelliklerini kapsamaktadır (Sığrı ve Gürbüz,2016). Yüksek puan alan kişiler, daha güvenilir, şefkatli ve yardımsever iken düşük puan alanlar ise daha kuşkucu ve düşman tavırlar sergileyen bireylerdir (İnanç ve Yerlikaya, 2016). Beşinci kişilik boyutu olan sorumluluk boyutu ise, iç disiplin, sorumluluk alma, görev bilincine sahip olma gibi özelliklerini kapsamaktadır (Sığrı ve Gürbüz, 2011). Bu boyuttan yüksek puan alanlar daha planlı hareket eden, kontrollü, kararlı ve disiplinli kişiler iken, düşük puan alanlar ise daha kararsız, dikkati kolay dağılabilen, iç disiplini az gelişmiş kişilerdir (İnanç ve Yerlikaya, 2016).

Kişilik boyutlarını yordayan ve hakkında yapılan tanımlamalara genel olarak bakıldığında umutsuzluk; geleceğe yönelik yaşanan karamsarlık duygusuna olumsuz düşüncelerin eşlik etmesiyle oluşan ve olaylara objektif değerlendirmelerin dışında tepkiler vermekle ortaya çıkan bilişsel bir kavramdır (Beck, 1973; Freud, 1957; Horney, 2006). Psikiyatrik rahatsızlıkların da sebebi olabilen umutsuzluk depresyonun temel sebepleri arasında sayılmaktadır (Dilbaz ve Seber, 1993). Amerikan Psikoloji Birliği'ne göre, kişinin geçmişteki yaşadığı olumsuz yaşantıların neden olabileceği umutsuzluğun belirtileri arasında iyimserlik içermeyen konuşmalar, duygularını ifade etmede yaşanan zorluk, ilgisiz davranışlar, sosyalleşmede isteksizlik, uyku ve yeme düzeniyle alakalı düzensizlikler ve bedensel hijyene dikkat etmeme vardır (Akt: Yenibaş ve Şirin, 2007). Hem depresyonun hem de kaygının belirtilerini taşıyan umutsuzluk, bireyin bilişsel açıdan çarpıtmaları olduğunu ve şemalarının da olumsuz öğrenmeleri içerdiğini göstermektedir.

İnsanların sahip olduğu umutsuzluğun seviyesi, birçok koşuldan ötürü bireysel farklılıklar içermektedir. Yurt içi ve yurt dışında umutsuzluk düzeyinin farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır. Karataş ve Gökçakan (2005), yaptıkları bir araştırmada ortaöğretim düzeyinde okuyan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul çeşidi açısından umutsuzluk düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere göre ve erkek öğrencilerin de kız öğrencilere göre umutsuzluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Deniz ve arkadaşlarının 2007 yılında yaptıkları bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu,

umutsuzluk ve akademik başarıları ile problem çözme becerileri arasında ilişkiyi incelemişlerdir. Problem çözme yaklaşımlarından kaçıngan olmak ve kendine güvenli olmanın umutsuzluğu anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır. Özmen ve arkadaşlarının 2008 yılında yaptıkları bir araştırmada sosyoekonomik durumu ve sosyal refahı iyi olmayan ortaöğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Üngüren ve Ehtiyar (2009), lise ve üniversitede turizm okuyan öğrencilerin umusuzluk ve kaygı düzeylerini karşılaştırmışlardır. Öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Kashani, Reid ve Rosenberg'in (1989) yılında yaptıkları bir araştırmada ergenlik çağındaki bireylerin yaşadıklarını umutsuzluğun düzeyinin intihar ve depresyonla direkt bir ilişkisi olduğu ortaya koymuşlardır. Moran ve Hughes' ın 2006 yılında yaptıkları çalışmada ise stres faktörlerini algılama seviyesinin öğrencilerde umutsuzluk düzeyini artırdığı ortaya çıkmıştır.

Yukarıda genel olarak ifade edildiği üzere umutsuzluk düzeyini yordayan birçok unsur bulunmaktadır. Umutsuzluğu yordayan bu unsurlardan biri de kişilik özellikleridir. Ancak araştırmada öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin yordayıcısı olarak kişilik özellikleri dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk bilincine sahip olma, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık gibi kişisel özellikler ile sınırlandırma uygun görülmüştür. Öğrencilerde umutsuzluğun gelişmesine sebep olabilecek kişilik özelliklerini ortaya koymanın ve buna bağlı olarak gerekli önlemleri alıp uygun müdahale yaklaşımlarını kullanmanın öğrencilerin sağlıklı bir ruhsal yapıya sahip olmalarına ve geleceğe dair sağlıklı bir toplum yapısının oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeplerden ötürü bu araştırmanın ortaya koyacağı bulguların özel bir öneme sahip olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada (1) dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk bilincine sahip olma, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık kişilik boyutlarının umutsuzluğu ne derece yordadığı incelenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılacak istatiksel yöntemleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temel amacı; kişilik özelliklerinin öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini ne şekilde yordadığını ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle, bu araştırmanın ilişkisel tarama modeline dayalı bir araştırma olduğunu belirtmek mümkündür. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama iki ve daha çok değişken arasındaki değişimi ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanılmaktadır (Karasar, 2006). İlişkisel tarama yöntemi keşfedici ve yordayıcı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yordayıcı ilişkisel tarama yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenerek, değişkenlerin birinden (yordayan) yola çıkılarak diğerinin (ölçüt) yordanmaya çalışılmasıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde yer alan özel bir kolejde öğrenim gören 175 anadolu lisesi ve fen lisesi öğrencileri olan, random yöntemi ile seçilen ve verdiği yanıtları geçerli sayılan toplam 175 kişi oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı öğrencilere anlatılmış, anket ve ölçme araçları öğrencilere verilmiş, öğretmen adaylarından geri dönüşü olan ölçme araçları analize alınmıştır.

Örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve alanlarına göre dağılımına Tablo-1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubuna Giren Öğrencilerin Alanlarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Alanlar	**Cinsiyet**				
	Kadın		**Erkek**		**Toplam**
	N	**%**	**N**	**%**	
Anadolu Lisesi	76	67	37	33	113
Fen Lisesi	41	66	21	34	62
Toplam	117	66	58	34	175

Tablo-1'de görüldüğü gibi örnekleme alınan öğrencilerden 117'i (%66) kadın, 58'i (%34) erkektir.

Verilerin Toplanmasına Kullanılan Araçlar

Beck Umutsuzluk Ölçeği: Ergenlik çağındaki gençlere ve yetişkinlere uygulanabilen Beck, Lester ve Trexler (1974) tarafından geliştirilen ölçekte, kişilerin geleceğe yönelik olan beklentilerini ve karamsarlık düzeylerini ölçmek amaçlanmaktadır. Seber (1991) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Durak (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Durak (1994) Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını .86 olarak, madde-toplam korelasyonları .31 ile .67 arasında, yarıya bölme güvenirliliğini ise .85 olarak hesaplamıştır. 20 maddeden oluşan ölçekte bireyler kendilerine uygun ifadeler için "doğru" ve kendilerini yansıtmayan, uygun bulmadıkları ifadeler için de "yanlış" şıkkını işaretlemektedir. 1 ve 0 ile maddeleri puanlanan ölçekte, puanların yüksekliği umutsuzluğunda yüksek olması ile ilişkilendirilmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach alpha değeri yeniden hesaplanarak .85 olarak bulunmuştur.

Büyük Beş-50 Kişilik Testi: Test, kişilik özelliklerini ölçebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Faktörleri dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık olarak isimlendirilmiştir ve her faktöründe 10 madde olan, "hiç uygun değil-1" ve "çok uygun-5" arasında beşli likert olarak puanlanan 50 maddeden oluşmaktadır. Tatar (2017) testi Türkçe'ye uyarlamış, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Test için faktörlerin iç tutarlılıkları 0.65-0.79 arasında hesaplanmıştır. Testin yapı geçerliliği için önce açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve verinin faktör analizi için uygun olduğu KMO=0.878, Bartlett Küresellik Test sonucu $\chi2(1225)=13534.75$; $p<0.001$ elde edilerek görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise beş faktörlü yapı için GFI=.968, AGFI= 0.905, RMR=0.033, RMSEA =0.128 ve CFI= 0.843 olarak bulunmuştur ($\chi2(5)=100.18$; $p<0.001$). Bu araştırmada, ölçeğin güvenirlik analizi için hesaplanan Cronbach alpha değeri yeniden hesaplanarak .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .80 iken, alt boyutlarından dışadönüklük alt boyutu için .82, uyumluluk alt boyutu için .74, sorumluluk alt boyutu için .72, duygusal dengelilik alt boyutu için .84 ve deneyime açıklık alt boyutu için .68'dir.

Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu araştırmada elde edilen tüm veriler, SPSS 15.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların normallik testi yapılmış, Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin çarpıklık değeri .96, basıklık değeri .16; Büyük Beş-50 Kişilik Testi'nin çarpıklık değeri .14, basıklık değeri -.01 ve testin alt ölçeklerinden dışadönüklük alt ölçeğinin çarpıklık değeri -.03, basıklık değeri -.21; uyumluluk alt ölçeğinin çarpıklık değeri .48, basıklık değeri -.55; sorumluluk alt ölçeğinin çarpıklık değeri .02, basıklık değeri -.00; duygusal dengelilik alt ölçeğinin çarpıklık değeri -.68, basıklık değeri -.01 ve deneyime açıklık alt ölçeğinin çarpıklık değeri -.05, basıklık değeri -.18 olarak hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.50 ile +1.50 arasında olan ölçümler normal dağılım özellikleri göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Mevcut araştırmadan elde edilen verilerin normal dağıldığı gözlenmiş ve veriler için parametrik testler kullanılmıştır. Veriler normal dağılıma uygun olarak rastgele seçilmiş, nicel yapıda olmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikli olarak kişilik özellikleri ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Araştırmada bağımsız değişkenler olan kişilik özelliklerinin hangilerinin umutsuzluk düzeyini yordamada anlamlı bir katkı sağladığını belirlemek amacıyla aşamalı regresyon (stepwise) yöntemi uygulanmıştır. Aşamalı regresyon yöntemi uygulanarak umutsuzluk düzeyinin yordanmasında anlamlı katkı sağlayan değişkenler ve bu değişkenlerin her birinin umutsuzluk düzeyinin yordanmasında açıklanan toplam varyansa katkısı belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler olan kişilik özelliklerinin umutsuzlukla ilgili korelasyonları temel alınarak en yüksek korelasyonu olandan başlayarak sırayla modele sokulmuştur. Çalışmada ayrıca, ilgili değişkenlere yönelik sayısal verilerinin derlenmesi, toplanması, özetlenmesi ve analiz edinilmesi ile ilgili olarak betimsel istatistiklere de yer verilmiştir.

İşlem Süreci

Araştırma için veri toplanmadan toplanılmadan önce gerekli etik ve uygulama izinleri ilgili kurumlardan alınmış, öğrencilere araştırmanın amacı konusunda bilgi verilmiştir. Araştırma verileri İstanbul'un Gaziosmanpaşa ilçesindeki fen ve anadolu liselerine giden ortaöğretim öğrencilerinden

sağlanmıştır. Daha sonrasında ise, ölçme araçları araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması yaklaşık bir ders saati sürmüştür.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerin ortalamalarına ve standart sapmalarına yönelik betimsel istatistik bulgularına ve değişkenler arası korelasyon değerlerine yer verilmiştir. Son olarak da çoklu regresyon analizi sonuçlarına değinilmiştir.

Araştırmada kullanılan Beck Umusuzluk Ölçeği ve Büyük Beş-50 Kişilik Testi alt ölçekleri olan dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açık ölçeklerinin puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kullanılan ölçeklerin betimsel istatistikleri

Ölçekler	Madde sayısı	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Mak.
Beck Umutsuzluk Ölçeği	20	175	5.38	4.43	0.00	19.00
Dışadönüklük	10	175	33.13	6.93	13.00	50.00
Uyumluluk	10	175	36.90	5.44	19.00	48.00
Sorumluluk	10	175	33.33	5.74	17.00	48.00
Duygusal Dengelilik	10	175	26.56	7.54	10.00	45.00
Deneyime Açıklık	10	175	36.52	4.80	22.00	47.00

Tablo 1'de görüldüğü gibi Beck Umutsuzluk Ölçeği puanlarının ortalaması 5.38 ve standart sapması 4.43, Büyük Beş-50 Kişilik Testi alt ölçeklerinden dışadönüklük ölçeği puanlarının ortalaması 33.13 ve standart sapması 6.93, uyumluluk ölçeği puanlarının ortalaması 36.90 ve standart sapması 5.44, sorumluluk ölçeği puanlarının ortalaması 33.33 ve standart sapması 5.74, duygusal dengelilik ölçeği puanlarının ortalaması 26.56 ve standart sapması 7.54 ve son olarak da deneyime açıklık ölçeği puanlarının ortalaması 36.52 ve standart sapması 4.80 olarak hesaplanmıştır.
Araştırmada kullanılan ölçek puanları arasındaki ilişki katsayılarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Ölçekler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6
1.Umutsuzluk	--					
2. Dışadönüklük	-.16	--				
3. Uyumluluk	-.09	.16*	--			
4. Sorumluluk	-.34**	.11	.16**	--		
5. Duygusal Dengelilik	-.35**	.19**	-.13	.18*	--	
6. Deneyime Açıklık	-.16*	.25**	.11**	.23**	.04	--

**p < .01 *p <.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi umutsuzluk ölçeği puanları ile sorumluluk (r= -.34, p < .01), duygusal dengelilik puanları (r = -.35, p < .01) ve deneyime açıklık puanları (r = -.16, p < .05)arasında negatif yönde korelasyon bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğrencilerin sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık puanları arttıkça umutsuzluk düzeyleri düşmektedir. Bununla beraber, umutsuzluk ölçeği puanları ve dışadönüklük ölçeği puanları(r = -,16, p > .05). ile uyumluluk ölçeği puanları(r = -,09, p > .05) arasındaki korelasyon anlamlı değildir.

Öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin aşamalı regresyon analizi Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Umutsuzluk düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin aşamalı regresyon analizi

Model		B	Stand. hata	Beta	t	R	R^2	R kare değiş. ΔR^2
	Sabit	8,946	1,623		5,511			
1	**Dışadönüklük**	-,108	,048	-,168	-2,242	,168	,028	.02
	Sabit	10,870	2,594		4,191			
	Dışadönüklük	-,100	,049	-,156	-2,056	,183	,033	.02
2	**Uyumluluk**	-0,59	,062	-,072	-,952			
	Sabit	17,182	2,822		6,090			
	Dışadönüklük	-,080	,046	-,125	-1,735			
3	**Uyumluluk**	-,018	,059	-,022	-,300			
	Sorumluluk	-,254	,056	-,329	-4,549	,371	,138	.12
	Sabit	20,960	2,827		7,413			
	Dışadönüklük	-,040	,045	-,063	-,888			
	Uyumluluk	-,067	,058	-,082	-1,162			
4	**Sorumluluk**	-,209	,054	-,271	-3,857	,471	,222	.20
	Duygusal Dengelilik	-,181	,042	-,307	-4,301			
	Sabit	22,649	3,265		6,938			
	Dışadönüklük	-,029	,046	-,045	-,622			
	Uyumluluk	-,065	,058	-,079	-1,121			
5	**Sorumluluk**	-,197	,056	-,255	-3,555	,477	,227	.20
	Duygusal Dengelilik	-,182	,042	-,310	-4,338			
	Deneyime Açıklık	-,069	,066	-,074	-1,034			

Analiz beş aşamada tamamlanmıştır. Analize birinci aşamada umutsuzluk değişkeninde % 2.8 ile varyansı açıklayan dışadönüklük değişkeni girmiştir. Beta değerinin yönünün negatif (-) olması, umutsuzluk ile dışadönüklük arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu; dışadönüklük puanı yükseldikçe umutsuzluk puanının düştüğünü göstermektedir. Analize ikinci aşamada % 0,5'lik katkı sağlayan uyumluluk ölçeği puanları girmiş böylece açıklanan varyans % 3.3'e yükselmiştir. Öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanları ile uyumluluk değişkeni arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile uyumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri de azalmaktadır. Analize üçüncü aşamada varyansa % 10'luk katkı sağlayan sorumluluk değişkeni girmiş ve açıklanan varysans % 13'e yükselmiştir. Beta değerinin yönünün negatif (-) olması, umutsuzluk ile sorumluluk arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu; sorumluluk puanı yükseldikçe umutsuzluk puanının düştüğünü göstermektedir. Analize dördüncü aşamada varyansa % 9'luk katkı sağlayan duygusal dengelilik değişkeni girmiş ve açıklanan varysans % 22.2'e yükselmiştir. Öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanları ile duygusal dengelilik değişkeni arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile duygusal dengelilik arttıkça öğrencilerin umutsuzluk eğilimleri de azalmaktadır. Analize beşinci ve son aşama da varyansa % 0.5'lik katkı sağlayan deneyime açıklık girmiş ve açıklanan varyans % 22.7' ye yükselmiştir. Öğrencilerin deneyime açıklık ile umutsuzluk ölçeği puanları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin deneyime açıklık düzeyleri azaldıkça umutsuzluk düzeyleri de artmaktadır.

Tartışma

Bu araştırma lise öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin yordanmasında dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklığın rolünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; umutsuzluk ölçeği puanları ile sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık arasında negatif yönde ilişkiler bulunmaktadır. Diğer bir deyişle;

sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklığın umutsuzluğu negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uyumluluk ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin ise umutsuzluğu anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; sorumluluk kişilik özelliği, umutsuzluğu en yüksek düzeyde yordayan değişken olarak göze çarpmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin sorumluluk seviyeleri arttıkça umutsuzluk düzeyleri de düşmektedir. Bu durum, sorumluluk sahibi olmanın kişinin umutsuzluk düzeyini azaltacak bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Sorumluluk kişilik boyutu yüksek olan bireylerin problem çözme becerilerinin gelişmiş olması, sorumluluğunu aldıkları durum için kararlı bir şekilde davranmaları, azimli ve çalışkan olmaları gibi sebeplerden ötürü de umutsuz olmaktan, geleceğe dair gösterilen karamsarlık duygusundan uzak oldukları düşünülmektedir. Yapılan araştırma bulguları da sorumluluk ile umutsuzluk arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. (Duggan, Sham, Lee, Minne, & Murray, 1995; Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder & Adams,2007).

Umutsuzluğu yüksek düzeyde yordayan değişken olarak duygusal dengelilik ön plana çıkmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin duygusal dengelilik düzeyleri arttıkça umutsuzluk düzeyleri de düşmektedir. Bu durum, duygusal olarak dengeli bir kişiliğe sahip olmanın kişinin umutsuzluk düzeyini azaltacak bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Duyguları tutarlılık gösteren, kendine dair güveni fazla olan, olumsuz duyguları yaşama eğilimi daha az olan kişilerin umutsuzluk düzeylerinin daha düşük olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, ilgili literatür incelendiğinde daha önce yapılan araştırma bulgularında da benzer sonuçlar görülmektedir (Chioqueta & Stiles, 2005; Dyck, 1991; Göktan ve Akbağ, 2010; Velting, 1999).

Bu araştırma ile lise öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerini yordayıcı bazı değişkenler incelenmiş ve en etkili yordayıcı değişkenler olarak duygusal dengelilik ve sorumluluk bulunmuştur. Öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ve duygusal dengelilik düzeyleri yükseldikçe kendilerini daha az umutsuz hissetmektedirler. Diğer bir deyişle, umutsuzluk düzeyi yüksek olan bireylerin daha az sorumluluk alan, yeni deneyimlere pek açık olmayan ve duygusal dengeliliği gelişmemiş olan kişiler oldukları düşünülmektedir. Birey, kişiliğinin sorumluluk boyutunun yüksek olmasıyla beraber kendi hayatına dair daha aktif sorumluluk alacaktır ve bunun sonucunda da geleceğe dair daha umutlu bir bakış açısına sahip olacaktır. Duygusal dengeliliğin gelişmiş olmasına dair olarak kişi olumlu yaşam deneyimlerini olumsuz yaşam deneyimlerinden daha fazla algılamaktadır. Olumsuz duyguları yaşama eğilimi az olduğundan kişinin yaşadığı umutsuzluğun düzeyi düşük olacaktır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak psikolojik danışmanlara, ailelere, eğitimcilere ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma sonucunda Beş Faktör Kişilik Kuramının kişiliği açıklamada tutarlı sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, Büyük Beş-50 Kişilik Testi kişisel rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinde destekleyici/doğrulayıcı olarak kullanılabilir.
2. Umutsuzluğun kişiliğe ait olan diğer değişkenlerle de ilişkisi araştırılmalıdır. Alan yazın incelendiğinde, umutsuzlukla depresyonun ve intiharın sıklıkla ele alındığı çalışmalar görülmektedir.
3. Umutusuzluğun en önemli yordayıcısı olarak öne çıkan duygusal dengelilik ve sorumluğu geliştirici çalışmalara ve umutsuzluk düzeyini azaltıcı çalışmalara yer verilmelidir.
4. Umutsuzluğu artıran faktörlerin için belirlenmesi ve bunlara yönelik önleyici çalışmaların yapılabilmesi için araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Ak, M., Özmenler, K., N., ve Özşahin, A. (2008). İntihar girişimi ile mizaç ve karakter özellikleri arasındaki ilişkinin major depresif bozukluk örnekleminde irdelenmesi. *Klinik Psikiyatri, 11*, 33-41.

Aktaş, A., (2006). *Farklı kültürlerdeki yöneticilerin kişilik özelliklerine dayanarak liderlik anlayışlarının belirlenmesi: Türk ve Amerikan otel yöneticilerinin karşılaştırmalı analizi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Bacanlı, H., İlhan, T., ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7* (2), 261-279.

Beck, A. (1973). The determination of localizations in the brain and spinal cord with the aid of

electrical phenomena. *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 3, 1-55.

Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D. & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: the hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (6), 861-865.

Cervone, D. & Pervin, L.A. (2016). *Kişilik psikolojisi. Çev. M. Baloğlu,* Ankara: Nobel Yayın.

Chioqueta, A. P., & Stiles, T. C. (2005). Personality traits and the development of depression, hopelessness, and suicide ideation, *Personality and Individual Differences, 38*, 1283–1291.

Çivitci, N., ve Arıcıoğlu, A. (2012). Beş faktör kuramına dayalı kişilik özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*12* (23),78-96.

Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1998). Six approaches to the explication of facet-level traits: examples from conscientiousness. *European Journal of Personality, 12*, 117-134.

Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çetin, S.A. & Şahin, B. (2018). Aşçıların Beş Faktör Kişilik Özellikleri İle Bireysel İnovasyon Algısı İlişkisi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(4), 419-447.

Deniz, M. E., Hamarta, E., Arslan, C., ve Başçiftçi, F., (2007), Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, umutsuzluk ve akademik başarılarının problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Dilbaz N. ve Seber G. (1993). Umutsuzluk kavramı: depresyon ve intiharda önemi. *Kriz Dergisi, 1*(3), 134-138.

Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 14*(1), 56-64.

Duggan, C., Sham, P., Lee, A., Minne, C., & Murray, R. (1995). Neuroticism: a vulnerability marker for depression evidence from a family study. *Journal of Affective Disorders, 35,* 139 143.

Durak, A. (1994). Beck umutsuzluk ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9* (31): 1-11.

Dyck, M. J. (1991). Positive and negative attitudes mediating suicide ideation. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 21*, 360–373.

Eker, S. (2012). Alfred Adler'in kişilik kuramı'nın demokrasi düşüncesi açısından önemi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(22), 157-180.

Freud, S. (1957). *Mouming and melancholia.* London: Hogarth Press.

Gigerenzer, G. (1993). The superego, the ego, and the id in statistical reasoning. *A handbook for data analysis in the behavioral sciences: Methodological issues*, 311-339.

Göktan, B. , Akbağ, M. (2010). An investigation on Turkish military school students: Are there associations among big five personality factors, perceived family environment and hopelessness*?, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 5458–5462.

Hazar, Ç., M. (2006). Kişilik ve iletişim tipleri, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 4*(2), 125-140.

Horney, K. (2006). *Çağımızın nevrotik kişiliği.* Çev. S. Budak, Ankara: Öteki.

İnanç, B. ve Yerlikaya, E. (2012). Kişilik kuramları. *İstanbul: Pegem Akademi.*

Karataş, Z. ve Gökçakan, N. (2005), Lise öğrencilerinin umutsuzluk duygularının bazı değişkenler açısından incelenmesi., *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı*, Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Kashani, J. H., Reid, J. C. & Rosenberg, T. K. (1989), Levels in hopelessness in children and adolescents: A developmental perspective. *Journal of Consulting and Clinical Psychology. 57*(4), 496-499.

Kavut, S. (2018). Karen Horney ve nevrotik kişilik üzerine bir araştırma: blue jasmine örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11* (55), 512-524.

Keskin, H. K., ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *1*(1), 20-32.

Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir O., Özdemir PG., Kadak MT., ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4* (4), 566-589.

Özmen, D., Dündar, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, O., ve Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 9*(1), 8-15.

Savaşır, I, ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Seber, G., (1991) Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Geçerliği ve güvenirliği üzerine bir çalışma, *(Doçentlik Tezi)* Anadolu Üniversitesi Tıp Fakültesi, Eskişehir.

Serçeoğlu, N. (2013). Konaklama işletmelerinde çalışan iş görenlerin kişilik özelliklerinin hizmet verme yatkınlığı üzerindeki etkisi. *Journal of Yasar University, 8* (31), 5253-5273.

Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi, 10*(1), 30-48.

Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology, 15*, 262-295.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Boston: Pearson Education

Taymur İ, ve Türkçapar M.H. (2012). Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4,* 154-177.

Topses, G. ve Serin, N. (2012). *Psikolojik danışma ve kişilik kuramları.* Ankara: Nobel Yayıncılık

Üngüren, E. ve Ehtiyar, R. (2009). Türk ve alman öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: turizm eğitimi alan öğrenciler üzerinde bir araştırma. *Journal of Yasar University, 4*(14), 2093-2127.

Ünlü, S. (2001). *Sosyal psikoloji.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Velting, D. W. (1999). Personality and negative expectancies: Trait structure of the Beck hopelessness scale. *Personality and Individual Differences, 26*, 913–921.

Yanbastı, G. (2014). *Kişilik kuramları,* Ankara: Pegem A.

Yenibaş R.,ve Şirin A.(2007). *Ailede çocuğun istismarı ve umutsuzluk.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi),Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Atılganlık Düzeylerini Yordama Gücü

(The Predictive Power of Creative Thinking Levels of 4th Grade Students' on Assertiveness Levels)

Mustafa OTRAR[a], Züleyha TELLİGÖZ [b1]

(a) Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara

(b) Millî Eğitim Bakanlığı, Ali Hikmet Paşa İlkokulu, Balıkesir

Özet

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin atılganlık düzeylerini yordama gücünün incelenmesidir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Balıkesir ili Karesi ilçesinde bulunan devlete ait ilkokullardaki 4. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Okullar örnekleme sürecinde birer küme olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Karesi ilçesinde bulunan devlete ait 29 ilkokul içerisinden oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen, 5 ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören, toplam 416 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Topukçu Atılganlık Envanteri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Korelasyonu ve basit standart regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaratıcılık alt boyutu puanları ile atılganlık puanları arasında pozitif yönde bir anlamlı ilişki olduğu; şekilsel akıcılığın atılganlık puanı varyansının yaklaşık %4'ünü; şekilsel orijinalliğin atılganlık puanı varyansının yaklaşık %7'sini; zenginleştirmenin atılganlık puanı varyansının yaklaşık %8'ini; toplam şekilsel yaratıcılık puanlarının da atılganlık puanı varyansının yaklaşık %18'ini istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı düşünce, yaratıcılık, atılganlık

Abstract

This research is aim of studying the predictive power of creative thinking levels of 4th grade students' on assertiveness levels. In The population of the study consists of the students attending 4th grade in state primary schools in Karesi district of Balıkesir province in 2017-2018 academic year. this study, correlational design was used. Respectively, stratified and randomly cluster sampling method were used. Schools were evaluated as clusters in the sampling process. The sample of the study consisted of 416 students who were chosen from stratified cluster sampling method in 29 primary schools in the district of Karesi. In this study, correlational design was used. Torrance Creativity Test, Topukçu Assertiveness Inventory and personal information form were used as data collection tools. In order to test the general purpose of the study, Pearson Correlation and simple standard regression were used in the analysis of the data. As a result of the study, there is a positive significant relationship between creativity subscale scores and assertiveness scores; about 4% of the variance of assertiveness score of formal fluency; 7% of the variance of assertiveness score of formal originality; approximately 8% of the assertiveness score variance of enrichment; total formal creativity scores explained 18% of assertiveness variance statistically significant.

Keywords: Creative thinking, creativity, assertiveness

Giriş

Yaratıcı düşünme becerisi kişiye başkalarının görmediğini görebilme, olay, durum ve problemlere faklı açılardan bakıp farklı yorumlar ve çözümler getirme, eldeki verilerden farklı bilgiler üretebilme,

[1] Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, zuleyhaonem@gmail.com

eğitim hayatında, günlük hayatta ve iş hayatında insanlarla etkileşime girdiğinde kendini ifade etmenin farklı yollarını kullanabilme imkânı sağlar.

Yaratıcılık, kendine has bir problem çözme sürecini içeren, beceriye dayalı ve orijinal bir ürüne dönüşmüş ya da henüz ürün haline gelmemiş, kişinin yetenek unsurlarını da üretime dönük ve özgün kullandığı bilişsel bir yetenektir (Aslan, 2001a: 20).

Psikanalitik görüş, yaratıcılığın bilinçdışı çatışmalardan kaynaklandığını söylemektedir. Doyurulmayan cinsel fanteziler, tatmin olmamış istekler yaratıcılığa ve nevrozlara sebep olmaktadır. Yaratıcılık ile nevrozun arasındaki en belirgin fark; nevroz ile gerçeklerden kaçılırken yaratıcılığın ortaya bir ürün koyma, üretme yolu ile yüceltme mekanizmasını çalıştırmasıdır (Freud, 1908: 8).

Gestalt kuramcıları, bütünün parçaların toplamından daha fazla olduğu, kişinin bütünü, parçalara ayırarak değil bütünlük içinde algıladığı fikrini savunur. Yaratıcı düşünme ise özgünlüğünden ödün vermeden bir bütünü parçalara bölebilmeyi sağlamamıza yardımcı olmaktadır (Doğan, 2005). Yaratıcı düşünme becerisi doğuştan gelen bir özellik olmakla birlikte yaşantı ile körelmesi ya da geliştirilmesi mümkündür. Bununla birlikte sadece yetenek, beceri ve bilgi ile hayata geçirilmesi güç olduğundan sürekli beslenmesi gerektiği söylenebilir. Sosyal çevrenin ve eğitim hayatının yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde önemli bir etkisi vardır. İlkokul yıllarından itibaren bireyin hayatına giren çeşitli ve farklı uyarıcıların, kişinin yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacağı bilinmektedir. Ayrıca yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde ilkokul yılları kritik dönem olarak görülmektedir (Öztürk, 2015: 161).

Yaratıcı düşünce, birden bire oluşan bir davranış veya durum değil, bir sürecin sonunda ortaya çıkan üründür. Yaratıcı düşünce süreci ise, yaratıcı davranışa ve bu davranış sürecinde kullanılan yöntemlere atıfta bulunmaktadır. Bu sürecin sonunda bir ürün çıkmasa dahi, bireyin yaratıcı davranışa dâhil olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşüncenin ortaya çıkması için ürün ne olursa olsun bir sürecin yaşanması gerekmektedir (Schirrmacher, 2002: 6). Yaratıcı düşünme süreci, hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarını izler.

Torrance ve Guilford tarafından yaratıcı düşünce, akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme olarak boyutlara ayrılmıştır (Guilford 1958: 15, 1966: 188; Yuk ve Cramond, 2006: 273). Yaratıcılığın oluşturulup geliştirilmesinde zekâ, cinsiyet, kültür, yaş, kalıtım ve çevre gibi faktörler etkilidir (Güleryüz, 2001). Doğan (2005) ise, yaratıcılığın gelişiminde etkili başlıca faktörleri yetenek, zekâ, benlik algısı, güdülenmişlik düzeyi ve başa çıkma davranışları olarak sıralamaktadır.

Yaratıcı bireylerin hayata karşı farklı bir bakış açısı ve yaşantı biçimi vardır ve bu farklılığı topluma doğru biçimde yansıtma becerisine de sahiptirler. Atılganlık becerileri, kişinin sorunları barışçıl biçimde çözüp kendini ortaya koymasını ve başkalarının düşüncelerini dinlemesini ve kendi düşüncelerini dile getirmesini sağlamaktadır (Tavakoli, vd., 2014: 18).

Atılganlık; etkili davranma, kendini etkili biçimde ortaya koyma, güvenli davranış, güvengenlik, girişken ve güvenli anlamlarında kullanılmaktadır (Cüceloğlu, 2002: 308). Atılgan davranışlar sayesinde bireyin sosyal ilişkilere uyumu kolaylaşır. Kişinin kendine yönelik tutumlarının değişmesi gerektiği durumlarda atılganlık bu işleme yardımcı olur. Bireyler hem kendi fikirlerinin ve haklarının bilincinde olur hem de bunları uygun bir üslupla ifade ederek çözüme ulaşırlar (Gündoğdu, 2012: 678).

Davranışlar atılganlık, çekingenlik ve saldırganlık olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Sarı, Soyer ve Gülle: 2014: 447). Atılganlık, uygun kabul edilen davranış biçimi olarak tanımlanır fakat çekingen ve saldırgan davranışlar kişide psikolojik ve sosyal problemler oluşturur. Saldırgan bireyler sorunlarını anlık olarak çözerken çevreye zarar verirler ve istenmeyen kişi olurlar. Çekingenler ise problemlerini çözemezler bu yüzden de psikososyal sorunlar yaşarlar. Atılganlar ise diğer insanların da haklarını gözeterek, olumlu biçimde kendilerini ifade ederler ve dikkatlerini problemlerinin çözümüne verirler (Gündoğdu, 2012: 677).

Yaratıcılığı yüksek olan bireylerin normal düşünen bireylerden farklı kişilik özeliklerine sahip oldukları bilinmektedir. Black (2003: 16) bu özellikleri 32 başlık altında sıralamış ve bu özelliklerin yaratıcı kişinin sosyal ilişkilerindeki davranış ve tutumlarında da farklılık yaratması beklendiğini belirtmiştir. Yaratıcı kişinin kendi hak ve sınırlarını korumak için atılgan bir tutum içinde olacağı

tahmin edilir. Yaratıcılık ve atılganlık bireyin hayatla baş edebilmesi için gerekli iki önemli beceridir. İki beceri arasında nasıl bir ilişki olduğu ise araştırılması gereken bir konudur.

Yaratıcı düşünme ve atılganlık, öğrencilerin ihtiyaçlarına çözüm üretebilmelerinden hayatlarında karşılaşacakları problemleri daha kolay çözmelerine, kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerinden eğitim ve iş hayatında daha başarılı olmaya kadar birçok alanda gereklidir. Her iki beceri de eğitim alanında sıklıkla üzerinde durulan konulardır fakat birbirleri ile olan ilişkileri hakkında yapılmış bir araştırma mevcut değildir.

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin atılganlık düzeylerini yordama gücünü incelemektir. Araştırmanın soruları ise aşağıdaki gibidir;

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)'nin şekilsel akıcılık alt boyutundan aldıkları puanlar atılganlık puanlarını yordamakta mıdır?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin TYDT'nin şekilsel orijinallik alt boyutundan aldıkları puanlar atılganlık puanlarını yordamakta mıdır?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin TYDT'nin zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanlar atılganlık puanlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin atılganlık düzeylerini yordama gücünü incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli "ilişkisel tarama modeli" dir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2012: 81).

Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Balıkesir ili Karesi ilçesinde bulunan devlete ait ilkokullardaki 4. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Okullar örnekleme sürecinde birer küme olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Karesi ilçesinde bulunan devlete ait 29 ilkokul içerisinden oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen, 5 ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören, toplam 416 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Topukçu Atılganlık Envanteri ve Kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğrencilerin demografik bilgilerini ölçmek amacıyla oluşturulmuş soru formudur. Okul, yaş, cinsiyet, anne babanın hayatta olup olmamaları, evlilik durumları ve eğitim düzeyleri, öğrencinin evde kimlerle yaşadığı ve kardeş sayısı değişkenlerini içeren sorular yer almaktadır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Ellis Paul Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen test "şekilsel" ve "sözel" bölümlerden oluşmaktadır. Sözel bölüm yedi alt testten, şekilsel bölüm ise üç alt testten oluşmaktadır. Testte toplam on adet alt test bulunmaktadır. Her iki bölümün cevaplandırılması süreye bağlıdır (Aslan, 2001b: 24). Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin, kapsamlı bir bilimsel araştırma geçmişine dayanması ve sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme performansını ölçen bir araç olması, ilkokul 4. sınıflara uygulamaya uygun olması tercih nedeni olmuş, bu çalışmada TYDT Şekilsel A formu kullanılmıştır. Şekilsel bölümün alt testleri; resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgilerdir. TYDT'nin şekilsel kısmı örneklemdeki öğrencilere uygulanmış ve puanlama kılavuzuna göre puanlanmıştır.

İki başlık altında toplam 13 adet yaratıcılık puan türü elde edilmiştir. Norm dayanaklı puanlar (şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç) ile Yaratıcı Kuvvetler Listesi ham puan olarak SPSS dosyasına girilmiş ve istatistiksel analizler yapılmıştır. Şekilsel toplam yaratıcılık puanını hesaplamak için, 13 adet puan türünün her biri ayrı ayrı yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarını temsil ettiğinden önce standart puana çevrilmiştir. Z puanı standart puan olarak tercih edilmiştir. Bu işlemi takiben z puanına çevrilmiş puanlar testin puanlama kılavuzunda önerildiği şekilde toplanarak toplam şekilsel yaratıcılık puan elde edilmiştir.

Topukçu Atılganlık Envanteri öğrencilerin atılganlık düzeylerini belirlemek için Hüseyin Topukçu tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Envanterde çocuğun evde, okulda ve çevresinde gösterdiği veya gösterme ihtimalinin olduğu davranışlarla ilgili 45 cümle bulunmaktadır. Öğrenci her cümle için

"evet" ya da "hayır" seçeneklerinden birini işaretleyebilmektedir. Atılganlık puanı öğrencinin 4, 9, 13, 18, 22, 27, 31, 36, 40 ve 45'inci maddeler için "evet" cevabına, diğer maddeler için ise "hayır" cevabına 1 puan verilerek hesaplanmaktadır. Dolayısıyla bir öğrenci atılganlık envanterinden en yüksek 45 puan almaktadır (Topukçu, 1982: 15). TYDT analizleri z puanı üzerinden yapıldığı için, öğrencilerin aldıkları puanlar z standart puanına çevrilmiş analizler z puanı cinsinden yapılmıştır.

Bu aşamada, araştırma grubunun demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, ebeveynlerin hayatta olup olmaması, ebeveynlerin evlilik durumu, ebeveynlerin eğitim durumu ve kardeş sayısı) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, ardından ölçeklerin toplam puanları için n, x̄, ve ss, değerleri saptanmıştır. Karşılaştırma analizlerini yapmak için yeterli dağılımın olmadığı durumlarda, değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için parametrik analiz teknikleri, normal dağılım özelliği göstermeyen ($n \leq 30$) gruplar için ise non-parametrik teknikler kullanılmıştır. Araştırma grubu öğrencilerinin TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları ve alt boyutları ile atılganlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi, TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları ve alt boyut puanlarının atılganlık puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için basit standart regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Değişkenleri İçin Betimleyici Değerler

	Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Yaş	9 ve altı	52	12.5	12.5	12.5
	10 yaş	316	76.0	76.0	88.5
	11 yaş	48	11.5	11.5	100.0
Cinsiyet	Kız	210	50.5	50.5	50.5
	Erkek	206	49.5	49.5	100.0
Ebeveynler hayatta mı?	İkisi de sağ	407	97.8	98.1	98.1
	En az biri sağ değil	8	1.9	1.9	100.0
	Toplam	415	99.8	100.0	
	Kayıp Veriler	1	.2		
Ebeveynlerin birlikte olup olmadığı	Evet	378	90.9	92.2	92.2
	Hayır	32	7.7	7.8	100.0
	Toplam	410	98.6	100.0	
	Kayıp Veriler	6	1.4		
Annenin eğitim düzeyi	İlkokul ve altı	121	29.1	30.9	30.9
	Ortaokul	45	10.8	11.5	42.3
	Lise	102	24.5	26.0	68.4
	Üniversite ve üstü	124	29.8	31.6	100.0
	Toplam	392	94.2	100.0	
	Kayıp Veriler	24	5.8		
Babanın eğitim düzeyi	İlkokul ve altı	91	21.9	23.6	23.6
	Ortaokul	44	10.6	11.4	35.0
	Lise	102	24.5	26.4	61.4
	Üniversite ve üstü	149	35.8	38.6	100.0
	Toplam	386	92.8	100.0	
	Kayıp veriler	30	7.2		
Kardeş sayısı	Tek çocuk	96	23.1	23.1	23.1
	2 kardeş	242	58.2	58.3	81.4
	3 kardeş	65	15.6	15.7	97.1
	4 ve üzeri	12	2.9	2.9	100.0
	Toplam	415	99.8	100.0	
	Kayıp veriler	1	.2		
	Toplam	416	100.0		

Tablo1'de örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerini gösteren ve anket formundan elde edilen değerlere ilişkin dağılımlar sunulmuştur.

Tablo 6. TYDT Şekilsel Yaratıcılık Alt Boyutları ve Şekilsel Toplam Puanları İçin Betimleyici Değerler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Şekilsel akıcılık	416	22.75	8.35
Şekilsel orijinallik	416	15.71	7.24
Başlıkların soyutluğu	416	6.00	4.81
Zenginleştirme	416	11.21	3.02
Erken kapamaya direnç	416	2.84	3.42
Duygusal ifade	416	1.88	2.11
Hikâye anlatma	416	.31	.89
Hareket	416	1.25	1.51
Başlıkların açıklayıcılığı	416	7.52	6.47
Tamamlanmamış şekillerin sentezi	416	.03	.42
Tamamlanmamış çizgilerin sentezi	416	1.25	2.87
Alışılmadık görselleştirme	416	1.08	1.30
İçsel görselleştirme	416	.40	.80
Sınırları uzatma veya geçme	416	6.44	4.06
Mizah	416	.38	.88
Hayal gücü zenginliği	416	2.59	2.18
Hayal gücü renkliliği	416	.28	.63
Fantezi	416	.70	1.35
Toplam şekilsel yaratıcılık	416	.00	5.84

Tablo 2'de görülebileceği üzere, araştırma grubu öğrencilerinin TYDT ölçeği şekilsel akıcılık için $\bar{x}$=22.75, ss=8.35; şekilsel orijinallik için $\bar{x}$=15.71, ss=7.24; başlıkların soyutluğu için $\bar{x}$=6.00, ss=4.81; zenginleştirme için $\bar{x}$=11.21, ss=3.02; erken kapamaya direnç için $\bar{x}$=2.84, ss=3.42; duygusal ifade için $\bar{x}$=1.88, ss=2.11; hikâye anlatma için $\bar{x}$=.31, ss=.89; hareket için $\bar{x}$=1.25, ss=1.51; başlıkların açıklayıcılığı için $\bar{x}$=7.52, ss=6.47; tamamlanmamış şekillerin sentezi için $\bar{x}$=.03, ss=.42; tamamlanmamış çizgilerin sentezi için $\bar{x}$=1.25, ss=2.87; alışılmadık görselleştirme için $\bar{x}$=1.08, ss=1.30; içsel görselleştirme için $\bar{x}$=.40, ss=.80; sınırları uzatma veya geçme için $\bar{x}$=6.44, ss=4.06; mizah için $\bar{x}$=.38, ss=.88; hayal gücü zenginliği için $\bar{x}$=2.59, ss=2.18; hayal gücü renkliliği için $\bar{x}$=.28, ss=.63; fantezi için $\bar{x}$=.70, ss=1.35; toplam şekilsel yaratıcılık için $\bar{x}$=.00, ss=5.84 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Atılganlık Envanteri Puanları İçin Betimleyici Değerler

	N	$\bar{x}$	ss
Atılganlık puanı	416	35.75	6.30

Tablo 3'de görülebileceği üzere, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin atılganlık puanlarının ortalaması $\bar{x}$= 35.75, standart sapması ss=6.30 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8. Atılganlık Puanları ile TYDT Toplam Puan ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

TYDT Toplam Şekilsel Puan ve Alt Boyutları	Atılganlık Puanı		
	N	r	p
TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puan	416	.426	.000
TYDT şekilsel akıcılık toplam puan	416	.196	.000
TYDT şekilsel orijinallik toplam puan	416	.270	.000
TYDT zenginleştirme toplam puan	416	.276	.000

Tablo 4'de görülebileceği üzere, TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanı ve alt boyutları ile atılganlık puanı arasındaki ilişkileri saptamak için yapılan Pearson analizi ardından atılganlık puanı ile TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanı *(r=.426; p<.001)*, TYDT toplam şekilsel akıcılık puanı *(r=.196; p<.001),* TYDT toplam şekilsel orijinallik puanı *(r=.270; p<.001)*, TYDT toplam zenginleştirme puanı *(r=.276; p<.001)* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 9. Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ile Atılganlık Ölçeği Toplam Puanları Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değ.	F	p	R	R^2	D. R^2	β	t	p
TYDT şekilsel akıcılık	Atılganlık Puanları	16.57	.000	.196	.038	.036	1.236	4.071	.000
TYDT şekilsel orijinallik		32.55	.000	.270	.073	.071	.270	5.706	.000
TYDT zenginleştirme		34.15	.000	.276	.076	.074	.276	5.844	.000
TYDT toplam şekilsel		91.61	.000	.426	.181	.179	.426	9.571	.000

Tablo 5'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan bireylerin TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanı ve alt boyut puanlarının atılganlık puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit standart regresyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar için regresyon modelleri uygun bulunmuştur ($F_{min}=16.57;\ p<.001\ –\ F_{max}=91.61;\ p<.001$). İşlemlerin ardından şekilsel akıcılığın (ŞA) atılganlık puanı varyansının yaklaşık %4'ünü ($r^2\cong.04;\ p<.001$); şekilsel orijinalliğin (ŞÖ) atılganlık puanı varyansının yaklaşık %7'sini ($r^2\cong.07;\ p<.001$); zenginleştirmenin (ZEN) atılganlık puanı varyansının yaklaşık %8'ini ($r^2\cong.08;\ p<.001$); toplam şekilsel yaratıcılık (ŞEKTOP) puanlarının da atılganlık puanı varyansının yaklaşık %18'ini ($r^2\cong.18;\ p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır. Bu değerler ışığında yordama için kullanılabilecek regresyon denklemleri aşağıdaki şekilde elde edilmiştir:

AÖ'= Constant + (ŞA x β) → **AÖ'= 35.75 + (ŞA x 1.24)**
AÖ'= Constant + (ŞÖ x β) → **AÖ'= 35.75 + (ŞÖ x 1.70)**
AÖ'= Constant + (ZEN x β) → **AÖ'= 35.75 + (ZEN x 1.74)**
AÖ'= Constant + (ŞEKTOP x β)→ **AÖ'= 35.75 + (ŞEKTOP x.46)**

Tartışma

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin atılganlık puanları ile TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları, TYDT toplam şekilsel akıcılık puanları, TYDT toplam şekilsel orijinallik puanları ve TYDT toplam zenginleştirme puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Tüm şekilsel yaratıcılık alt boyutları atılganlık puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır.

Yaratıcı çocuklar kendilerini ifade ederken değişik ve farklı çözüm yolları keşfedip kullanabilir. Parçadan bütüne ilerler ve detayları göz ardı etmez. Hayal güçleri gelişmiş olduğu için yeniliklere açık, deney yapmaya, gezi ve gözleme meraklıdırlar, farklı sorular sorar, farklı sorunlar oluşturup onlara farklı çözümler getirebilirler (Kara ve Şençiçek, 2015: 94). Bu özellikleri sayesinde grup içinde lider olabilir, oyun kurma, kural koyma, yeni oyunlar ve kurallar keşfetme becerileri yüksek olduğu için grupta aranılan ve birlikte olmaktan hoşlanılan bireyler olabilirler.

Atılganlığın özü, güçlü muhalifler karşısında dahi fikrini dile getirmek, memnuniyetsizliğini belirtebilmek, makul olmayan talepleri reddedebilmek, gerektiğinde soru sorabilmektir (Mackay, 2007: 274). Atılgan çocuklar, duygu ve düşüncelerini ifade ederken etkin bir yol izler, saldırgan olmayı ya da çekingen kalmayı tercih etmez. Sağlıklı bir iletişim için bireyin kendini yapıcı bir etkinlikte ifade etmesi gerekmekte, bu özellik de atılgan bireylerde görülmektedir. Atılgan bireyler de bu özelliklerinden dolayı grup içinde aranılan ve birlikte olmak istenen kişilerdir.

Yaratıcılık ve atılganlık insan hayatının her döneminde faydalandığı ve ihtiyaç duyduğu iki önemli beceridir. Her ikisi de günlük hayatın vazgeçilmez parçalarındandır. Toplumun değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamasında yaratıcı ve atılgan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. İş ortamlarında ise yenilikçi ve etkin iletişim içeren uygulamaların talep edilmesi bireylerin daha atılgan ve yaratıcı olmasını gerektirmekte, dolayısıyla söz konusu beceriler bireyin iş sahibi olmasında etkin rol oynamaktadır.

İnsana fikirlerine yön verme ve onları ifade etme gücünü ve seçim yapabilme hakkını bireysel yaratıcılık vermektedir (Addington, 1997). Hem yaratıcı hem atılgan birey fikirlerini paylaşmaktan çekinmez, doğru üslupla muhalefet göreceğini bilse de söyler, gerektiğinde muhalif olur. Birey yaratıcılığını kullanarak değişik sorular ve fikirler oluşturur, atılganlığını kullanarak da bu düşüncelerini uygun üslupla dile getirir. Başka deyişle bireyin kendini ifade edebilmesi için yaratıcı olup fikir üretmesi ardından atılgan olup kendini doğru şekilde anlatması gerekir.

Yaratıcı düşünme ve atılganlık, öğrencilerin ihtiyaçlarına çözüm üretebilmelerinden hayatlarında karşılaşacakları problemleri daha kolay çözmelerine, kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerinden eğitim ve iş hayatında ve sosyal hayatta daha başarılı olmaya kadar birçok alanda gereklidir. Bu çerçeveden bakıldığında her iki becerinin de birbiri için gerekli olduğu birlikte olduklarında daha iyi bir ürünün ortaya çıktığı söylenebilir. Araştırmanın sonucu da bu durum ile paralellik göstermiş, yapılan çalışma ile yaratıcılık ve atılganlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Elde edilen verilerin daha genellenebilir olması için daha büyük bir çalışma grubu oluşturulabilir.
- Farklı örneklemler ile çalışma yapılıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu çalışma nicel bir çalışma olup çalışmanın nitel çalışmalarla desteklenmesi önerilebilir.
- Uygun örneklem seçilerek TYDT sözel formunu da içeren bir araştırma yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Yapılan araştırma ile atılganlık ve yaratıcılık arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Her iki becerinin de geliştirilmesinin çocuklara yetişkin olma yolunda; akademik başarı sağlama, meslek sahibi olma, kişiler arası ilişkilerde yetkin olma, problem çözme becerisine sahip olma gibi konularda destek olacağı düşünüldüğünden atılganlık ve yaratıcı düşünce becerilerini geliştirmek için bireylere eğitimin okul öncesi dönemden başlayarak verilmesi faydalı olacaktır.
- Geliştirilen-uygulanan eğitim öğretim müfredatları yaratıcı düşünceyi ve atılganlığı destekler nitelikte olmalı, yaratıcılığı ve atılganlığı engelleyen içeriklerden arındırılmalıdır.
- Hizmet içi eğitimler ile öğretmenler desteklenebilir, eğitim öğretim faaliyetlerinde atılganlık ve yaratıcılık düzeyini artıracak çalışmalara yönlendirilebilir. Öğretmenlere verilen eğitimler sayesinde farkındalık oluşturulabilir, yeni politikaların geliştirilmesi sağlanabilir.
- Okul psikolojik danışmanları yaratıcı düşünce ve atılganlık ile ilgili grup çalışmaları-eğitimler yapabilir, öğrencilerin alışılagelmişin dışında fikirler geliştirebilmesine, özgün ürünler ortaya koyabilmesi ve kendilerini uygun yollarla rahatça ifade edebilmesine katkıda bulunabilirler.

Kaynakça

Addington, J. E. (1997). *% yüz düşünce gücü*(B. Çetinkaya, Çev.). İstanbul: Akaşa.

Aslan, A. E. (2001a). Kavram Boyutunda Yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(6): 15-21. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21436/229731

-------. (2001b). Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Türkçe Versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (14): 19-40. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/368/2523

Black, R. A. (2003). *Kırık mum boyalar: Yaratıcılığınızı geliştirmek için yol haritası* (E. Aslan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cüceloğlu, D. (2002*). İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Doğan, N. (2005). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Der.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (167-198) içinde. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Freud, S. (1908). Creative Writers and Day-Dreaming. http://onlinesources.izu.edu.tr:2094/eds/ebookviewer/ebook?sid=09f6bbb2-be7e-4a90-ad0d-00eccc3a7824%40sessionmgr101&vid=8&rid=1&format=EB [10 Aralık 2017].

Guilford, J. (1958). Can creativity be developed? *Art Education,11*(6): 3-18. doi:10.2307/3184459

-------. (1966). Measurement and Creativity. *Theory into Practice. 5*(4): 186-202. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/1475131

Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayınevi.

Gündoğdu, R. (2012). Yaratıcı drama temelli atılganlık programının psikolojik danışman adaylarının atılganlık becerisine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. *12*(2): 677-693. Erişim adresi: http://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12451/1219/gundogdu-rezzan-2012.pdf?sequence=1

Kara, Ş. ve Şençiçek, S . (2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2): 90-97. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399582

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayın.

Mackay, A. (2007). *Motivation, ability and confidence building in people*. Oxford: Routledge.

Öztürk, E. (2014). Yaratıcılık ve eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (1): 158-164. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11223/134003

Sarı, İ., Soyer, F. ve Gülle, M. (2014). The role of perceived leadership behaviors as predictor of assertiveness levels ın ındividual sport athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. (152): 446-450. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.229

Schirrmacher, R. 2002. *Art and creative development in young children*, (4th ed.), Stanford: Cengage Learning.

Tavakoli, P., vd. (2014). The influence of assertiveness training on self-esteem in female students of government high-schools of shiraz, Iran: a randomized controlled trial. *Nursing Practice Today*, *1*(1): 17-23. Erişim adresi: http://npt.tums.ac.ir/index.php/npt/article/view/4

Topukçu, H. (1982). *Atılganlık eğitiminin ilkokul çocuklarının atılganlık düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Yuk, K. C. & Cramond B. (2006). Program for enlightened and productive creativity illustrated with moiré patterns lesson. *The Journal of Secondary Gifted Education, 17*(4): 272-283. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ751010.pdf

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde İnceleme Konusu Yapılan Sorunların Sınıflandırılması ve Müdahaleye Dönük Önleyici-Koruyucu Çalışmaların Değerlendirilmesi[1]
(Classification of Problems Investigated in Guidance Research Centers and Evaluation of Prevention-Protection Studies for Intervention)

Tuğba ATEŞ[a], Hikmet YAZICI[b2]

(a) İsmet Paşa Ortaokulu, Trabzon.
(b) Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Trabzon

Özet

Bu çalışma ile 2014-2016 dönemini kapsayan içinde Doğu Karadeniz Bölgesinde yer alan beş ilde hizmet veren Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) kayıt altına alınan problem alanlarının ve bunlara dönük olarak geliştirilen çözüm stratejilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar sorunların; sağlık, okul, aile, kişisel, arkadaşlık ilişkileri, sosyo-ekonomik ve diğerleri olmak üzere yedi kategoride toplandığını göstermektedir. 2014-2015 döneminde Artvin RAM'da arkadaşlık ilişkileri, Rize ve Trabzon'da aile, Giresun ve Ordu'da ise kişisel alanlarla ilgili sorunlar ön plana çıkmıştır. Aynı dönem içinde okullarda RAM'lara gelen bilgilerden derlenen rapor sonuçları; Artvin'de okul, Rize ve Giresun'da kişisel, Ordu ve Trabzon'da arkadaşlık ilişkileri ile ilgili sorunların oransal olarak daha yaygın olduğunu göstermektedir. 2015-2016 döneminde Artvin ve Ordu RAM'da kişisel, Rize'de ailevi ve Trabzon'da arkadaşlıkla ilgili sorunlar ön plana çıkmıştır. Okullardan gelen raporlar dikkate alındığında, Artvin ve Giresun'da kişisel, Rize'de okulla, Trabzon ve Ordu'da ise arkadaşlık ilişkileri ile ilgili sorunların ön plana çıktığı görülmektedir. Şiddeti önleme, madde bağımlılığı ve genel psiko-eğitimsel programlar oransal olarak ön plana çıkan hizmetler arasındadır. Bu incelemeden ortaya çıkan sonuç; farklı illerde bulunan RAM'larda inceleme konusu yapılan sorun alanlarının ve bunlara dönük olarak düzenleyen koruyucu, önleyici ve müdahaleye dönük programların belli düzeylerde farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik Araştırma Merkezi, Problem alanları, Önleyici-koruyucu hizmetler.

Abstract

The current study intends to investigate problem areas and solution strategies to those problems recorded in Guidance Research Centers (GRCs) serving in five cities in Eastern Black Sea region in 2014-2016 academic year. The results demonstrated that the problems were collected under seven categories as health, school, family, personal, friendship relations, socio-economic and others. Problems related to friendship relations in Artvin GRC, problems related to family in Rize and Trabzon GRCs, and problems related to personal spaces in Giresun and Ordu GRCs were emphasized in 2014-2015 period. In the same period, the results of the report compiled from the data delivered from schools to GRCs indicated that the problems related to schools in Artvin, personal problems in Rize and Giresun, and problems related to friendship relations in Ordu and Trabzon were more prevalent than other problems. In 2015-2016 period, personal problems in Artvin and Ordu GRCs, family problems in Rize, and problems related to friendship in Trabzon were prominent. Personal problems in Artvin and Giresun, problems related to schools in Rize, and problems related to friendship relations in Trabzon and Ordu were more emphasized when considering the reports delivered from schools. Trainings on different themes were offered for teachers and administrators working in different school levels in the cities in question, as well as students in those schools and their families. By this way, it was intended to provide protective and preventive support for them. Violence prevention, substance addiction and general psycho-educational programs were among the prominent services proportionally. It was concluded in current study that the problem areas and protection, prevention and intervention programs related to those problems investigated in GRCs in different cities were differentiated at a certain level.

Keywords: Guidance Research Center, Problem areas, Prevention-protection services

---

[1] Bu çalışma Prof.Dr.Hikmet YAZICI danışmanlığında Tuğba ATEŞ tarafından hazırlanan; "Eğitsel, Kişisel ve Mesleki Rehberlik Alanlarında Yapılan faaliyetlerin İncelenmesi: RAM Kaynaklarına Dayalı Bir Çalışma" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Prof.Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, hyaziciktu@gmail.com

Giriş

İnsanoğlu öteden beri, yabancısı olduğu bir durumla karşılaştığında veya bir sıkıntıdan mustarip olduğunda, başkalarından yardım arama çabası içine girmiştir. Böyle bir yardım tarzının zaman içinde yetersiz kalması, toplumda daha etkili olduğu düşünülen belli yardım kaynaklarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu kaynaklar öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında değerlendirilir. Geleneksel eğitim sisteminin yerini çağdaş eğitim sistemine bırakmasıyla, eğitim uygulamalarında öğrenci kişilik hizmetleri ön plana çıkmaya başlamıştır. Öğrenci kişilik hizmetleri içinde yer alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamaları, öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanında eğitim faaliyetlerinin odağını teşkil etmeye başlamıştır. Böyle bir durum, rehberlik hizmetlerinin diğer alanlarla eşgüdüm ve iş birliği içinde sürdürülmesine ve bu yolla daha nitelikli düzeye ulaşmasına katkı sağlar. Türkiye'de rehberlik hizmetleri örgün öğretim kurumlarında ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) yürütülür. Daha yaygın olarak ortaöğretim kurumlarında sürdürülen rehberlik hizmetlerinin planlanmasında ve uygulanmasında okul rehberlik servisleri ile RAM'lar arasında iş birliği yapılır. RAM eğitim-öğretim kurumlarındaki PDR hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesine ilişkin gerekli her türlü çalışmalarla birlikte özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tanılanmaları ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin il ve ilçelerde yürütülmesinden sorumlu kurumdur (MEB, 2009). RAM'lar kendi bireysel çalışmalarının ve projelerinin yanında okullardaki rehberlik hizmetleriyle de ilgili olmakta bu yolla okul rehberlik hizmetlerine katkı sağlamaktadır. RAM'daki "Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri" bölümünün görevlerinden biri de okulların yıllık çalışma planı ile çalışma belgelerini inceleyip değerlendirmek ve sonuçları raporlaştırmaktır. Yılsonunda yapılan bu raporlaştırma sonucunda, yapılan çalışmaların türleri, sıklıkları ve ulaşılan birey sayısı ortaya çıkmaktadır.

RAM'larda eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik alanları olmak üzere üç rehberlik alanında hizmet verilmektedir. Bu araştırmada eğitsel ve mesleki alanlara sınırlı şekilde değinilerek daha çok kişisel rehberlik hizmetleri üzerinde durulmaktadır. Kişisel rehberlik; daha çok kişinin duygusal, sosyal ya da davranışsal sorunlarını içeren konularla ilgili rehberlik hizmetidir. Özbay (2014) kişinin uyum, gelişim ve diğer kişisel sorunlarının eğitim ortamında veya dışarıda önlenmesi, düzeltilmesi ve iyileştirilmesiyle ilgili çalışmaları kişisel rehberlik hizmeti olarak tanımlamıştır. Kişisel rehberlik hizmetleri kapsamında sağlıkla ilgili sorunlardan, ilişki ve aile içi problemlerine kadar farklı konular (Kepçeoğlu, 2010) üzerinde incelemeler yapılır ya da müdahale programları düzenlenir. Yapılan bazı araştırmalar (Tuzcuoğlu, 1995) öğretmen ve yöneticilerin rehberlik servisleriyle ilgili beklentilerinin daha çok, öğrencilerin kişisel ve duygusal gelişimleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Kişisel rehberlik hizmetleri sadece öğrencilere sunulan bir hizmet türü değildir. Veliler ya da öğretmenler de çeşitli neden ve konularla ilgili olarak rehberlik servisine başvurmakta ve yardım aramaktadırlar. Şeyhoğlu (2016) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yürütülen konsültasyon çalışmalarının; kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri konusunda bilgilendirmeyi, akademik yönden başarısız öğrencileri belirlemeyi, verimli ders çalışmayı, bireysel görüşmeyi, problemli öğrencilerin tespitini ve problemlerin çözümünü kapsadığını ortaya koymuştur. Aslan da (2017) okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarını araştırmış ve bu çalışmalarda çoğunlukla ebeveyn tutumları, ergenlik dönemi ve özellikleri, verimli ders çalışma yöntemleri, aile içi iletişim, davranış problemleri, merkezi sistem sınavları ile ilgili konu ve sorunlar üzerinde durulduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çalışılan bu konuların okul kademesine göre farklılıklar gösterdiğini ve konsültasyon çalışmalarının ailelere önemli faydalar sağladığını tespit etmiştir. Bacıoğlu, Kocabıyık ve Malkoç (2017) tarafından yapılan araştırma ile rehberlik servislerine gelen problemlerin sırasıyla; sınav kaygısı, ergenlik dönemi sorunları, gruplaşma, akran zorbalığı, verimli ders çalışma problemleri, boşanmış bir ailenin mensubu olmaktan kaynaklanan durumlar ve saldırganlık olduğu tespit edilmiştir.

Eğitsel ve mesleki alanlarda olduğu gibi kişisel rehberlik hizmetleri de farklı modellere ve müdahale yöntemlerine uygun olarak sürdürülür. PDR hizmetlerinde genel olarak kriz yönelimli (problem odaklı), önleyici, iyileştirici ve gelişimsel olmak üzere dört tür model ön plana çıkar (Yavuzer ve Salı, 2015). Kriz yönelimli modelde yaşamın çeşitli dönemlerinde meydana gelen olağanüstü olay ve kriz durumlarında yardım sunulması esastır. Bu modelde anne-baba ayrılığı ya da bunlardan birinin kaybı, okul değişikliği, cinsel istismar, şiddete maruz kalma, intihar girişimi ve benzeri kriz durumlarında bireye yardım odaklı müdahale edilmesi amaçlanır (Kaya ve Çivitçi, 2014). Önleyici rehberlik

hizmetleri, gelecekte istenmeyen olay ve durumları önlemek için şimdiden bazı önlemler almak ya da seçenek olarak gelecekte istenen olay ve durumları artırmak için bazı etkinliklerde bulunmayı kapsar. Burada temel amaç sadece sorunları önlemek değil, öğrencilerin daha etkili davranan yetişkinler haline gelmeleri de olduğu için, onlara bazı becerilerin öğretilmesini de dikkate almak gerekir (Korkut, 2003). Olumsuz, istenmeyen durumları düzeltmeyle ilgili olanlar, iyileştirmeye yönelik hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2015). Gelişimsel yaklaşım, öğrencilerin okulda ve hayatta başarılı olmada ihtiyaç duydukları belirli becerileri ve deneyimleri tanımlama çabasıdır. Buna göre göre gelişimsel rehberlik anlayışı, bireylerin sürekli gelişim halinde oldukları, her gelişim döneminde bir takım gelişim görevlerini başarmaları gerektiği ve bir gelişim dönemini başarıyla geçirenlerin sonraki gelişim döneminin görevlerini daha iyi başaracağı gerçeğine dayanmaktadır (Terzi, 2009).

Yukarıda belirtilen rehberlik modellerine uygun olarak sürdürülen etkinlikler için grup rehberliği, bireysel planlama, müdahale, program geliştirme, araştırma, müşavirlik, profesyonel gelişim ve benzeri uygulamalara yer verilir. Bu tür uygulamalar aracılığıyla farklı türdeki sorunların incelenmesi ve çözümlenmesi amaçlanır. Bu çalışmanın temel amacı RAM'larda ve okullarda inceleme konusu yapılan sorunların sınıflandırılması ve buna bağlı olarak düzenlenen müdahaleye dönük programların değerlendirilmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu çalışmada çalışma kapsamına dahil edilen illerde bulunan RAM'ların hazırladıkları yılsonu raporlarının değerlendirilmesi ve yorumlanmasıyla ilişkili olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma Grubu: Araştırma grubunu Karadeniz Bölgesi sahil illerinden olan Trabzon, Rize, Artvin, Giresun ve Ordu illerinde yer alan RAM'lar oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması: Veri toplama kaynakları olarak bu çalışmada yorumlanan ve analiz edilen dokümanlar birincil derece bilgi kaynaklarıdır. Bu kaynaklara belirtilen illerde bulunan RAM'lar aracılığıyla mail ve elden teslim alma yoluyla ulaşılmıştır. Burada 2014-2015 ve 2015-2016 yılları ortak tabloda ve içerikte sunulurken, bu çalışmanın üretildiği tezde yer alan 2013-2014 yılına ait bilgiler kapsam dışında tutulmuştur.

Bulgular

Bu çalışmanın sonuçları analiz edilirken illerin toplam nüfusları ve öğrenci sayıları dikkate alınmadan sadece RAM'lara ve okul rehberlik servislerine başvuran bireylerin sayısı göz önünde bulundurulmuştur. Bu bakımdan illerde verilen hizmetlerin sayısal karşılaştırmaya tabi tutulması yerine hizmetlerin türüne ne yoğunluğuna ilişkin bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında yer verilen RAM'larda inceleme konusu yapılan sorun alanları yedi kategoride toplanmıştır. Trabzon RAM dışında kalan RAM'larda sağlıkla ilgili bir problem başvurusu raporlanmamıştır. Artvin ve Rize RAM'larda sağlık yanında sosyoekonomik alanda da bir faaliyet kaydı bulunmamıştır. Giresun RAM'da sağlık, okul, aile ve arkadaşlık, Ordu RAM'da ise sağlık alanına ilaveten arkadaşlık ve sosyoekonomik alandaki sorunlarla ilgili faaliyet bulunmamıştır.

Tablo 1. 2014-2015 Döneminde RAM'larda İnceleme Konusu Yapılan Sorunların Sınıflandırılması

Sorun Alanı	**Artvin**		**Rize**		**Trabzon**		**Giresun**		**Ordu**	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Sağlık	0	0	0	0	80	95	0	0	0	0
Okul	1	3	35	25	240	295	0	0	50	42
Aile	2	6	34	31	1200	875	0	0	141	100
Kişisel	0	0	36	4	155	125	8	8	560	401
Arkadaşlık	6	9	15	2	135	142	0	0	0	0
Sosyoekonomik	0	0	0	0	154	344	0	0	0	0
Diğer	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0

Problemin niteliğine bağlı olarak RAM'larda danışmanlık ve eğitime dönük tedbirler alınabilmektedir. Tablo 2'de araştırma kapsamında yer verilen illerde başvurulan danışmanlık ve eğitim tedbirlerinin sayısı özetlenmektedir. RAM raporlarında bazı illerde hiç faaliyet yapılmadığına ilişkin bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu durumun faaliyet eksikliğinden ya da çalışmaların resmi bir rapora dönüştürülmemesinden kaynaklandığına ilişkin bir bilgi yoktur. Danışmanlık ve eğitim tedbiri uygulamaları çerçevesinde görüşülen birey sayısının en fazla olduğu il Trabzon'dur (s=57). Buna karşı Rize ilinde bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu alanla ilgili olarak diğer illerde yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır.

Tablo 2. 2014-2015 Döneminde RAM'larda Danışmanlık ve Eğitim Tedbirleri ile İlgili Çalışmalar

İl	Uygulama	Görüşülen Birey Sayısı	Oturum Sayısı
Artvin	Danışmanlık Tedbiri	0	0
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	0	0
Rize	Danışmanlık Tedbiri	0	0
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	1	2
Trabzon	Danışmanlık Tedbiri	57	8
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	57	10
Giresun	Danışmanlık Tedbiri	0	0
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	1	3
Ordu	Danışmanlık Tedbiri	2	4
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	0	0

RAM'larda Farklı kademelerdeki okullara, öğrencilere, öğretmenlere ve öğrenci velilerine dönük olarak da bazı faaliyetler sürdürülmektedir. Konuları farklı bu faaliyetler psiko-sosyal hizmetler bağlamında değerlendirilmektedir. Çalışmaların bir kısmı önleme amaçlıdır. 2014-2015 döneminde Artvin, Rize ve Ordu'da yapılan faaliyetlerle ilgili resmi raporlar oluşturulmamıştır. Bu nedenle bu illerin sonuçlarına tabloda yer verilmemiştir. Tablo 3'de sadece Trabzon ve Giresun ilindeki RAM'larla ilgili değerler yer almaktadır. Trabzon RAM'da madde bağımlılığı konusunda yapılan çalışmalarla en çok sayıdaki okula ulaşılırken Giresun RAM'da şiddeti önleme faaliyeti ön plana çıkmıştır. Öğretmen sayısına dönük olarak yapılan faaliyetlerde de benzer bir tablo bulunmaktadır. Trabzon RAM'da grupla yapılan psiko-sosyal faaliyetle 133 yöneticiye ulaşılırken, Giresun RAM'da şiddeti önleme konusunda 64 öğretmene hizmet sunulmuştur. Verilen hizmet ve ulaşılan öğrenci sayısı ilişkisi ulaşılan okul sayısıyla ilişkili bilgiye benzerdir. Trabzon RAM'da şiddeti önleme konusunda 1740 öğretmene ulaşılırken, Giresun RAM'da aile eğitimi alanına 1755 öğretmene hizmet verilmiştir.

Tablo 3. 2014-2015 Döneminde RAM Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerinde Yapılan Psiko-sosyal Koruma, Müdahale, Önleme Hizmetleri

İller	Program Türü	Okul	Öğretmen	Yönetici	Öğrenci	Veli	Psk.Dan.
Trabzon	Psiko-eğitim	2	15	12	382	135	4
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	131	85	13	632	82	6
	Grupla Psikolojik Danışma (Psiko-sosyal)	254	10	133	2340	753	0
	Aile Eğitimi	389	184	2	2180	1055	4
	Şiddeti Önleme	183	196	27	1264	1740	7
	Madde Bağımlılığı	540	331	24	8568	1590	10
Giresun	Psiko-eğitim	12	42	6	420	105	15
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	0	0	0	0	0	0
	Grupla Psikolojik Danışma (Psiko-sosyal)	5	40	5	200	110	3
	Aile Eğitimi	25	250	30	1620	1755	15
	Şiddeti Önleme	31	320	64	4500	1620	15
	Madde Bağımlılığı	17	110	12	2245	520	4

2014-2015 döneminde RAM okul rehberlik hizmetleri kapsamında değerlendirme konusu olan sorun alanları ile ilgili sayısal bilgiler tablo 4'de özetlenmektedir. Buna göre okul rehberlik servislerinde sorun alanlarına göre en yüksek sayıda ulaşılan öğrenci sayısı Artvin'de okulla, Rize'de kişisel alanla, Trabzon, Giresun ve Ordu'da arkadaşlık ilişkileriyle ilgili olanlardır.

Tablo 4. 2014-2015 Döneminde RAM Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerince Yapılan Çalışmaların Sorun Alanlarına Göre Değerlendirilmesi

İl	**Öğrenci görüşmelerinin sorun alanlarına göre dağılımı**	**Kız**	**Erkek**	**Toplam**
Artvin	Sağlık Sorunları	1170	1199	2369
	Okulla İlgili Sorunlar	3646	3994	7640
	Aile ile İlgili Sorunlar	2176	1815	3991
	Kişisel Sorunlar	3687	2810	6497
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	3754	2971	6725
	Sosyoekonomik Sorunlar	1468	1508	2976
	Diğer	819	1120	1939
Rize	Sağlık Sorunları	810	510	1320
	Okulla İlgili Sorunlar	1921	2302	4223
	Aile ile İlgili Sorunlar	1412	1181	2593
	Kişisel Sorunlar	2522	1970	4492
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	2030	1642	3672
	Sosyoekonomik Sorunlar	1026	1041	2067
	Diğer	686	531	1217
Trabzon	Sağlık Sorunları	1845	1401	3246
	Okulla İlgili Sorunlar	5168	5013	10181
	Aile ile İlgili Sorunlar	4124	2991	7115
	Kişisel Sorunlar	5492	4056	9548
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	6544	5790	12334
	Sosyoekonomik Sorunlar	2237	2202	4439
	Diğer	1924	1864	3788
Giresun	Sağlık Sorunları	1618	1838	3456
	Okulla İlgili Sorunlar	5463	6410	11873
	Aile ile İlgili Sorunlar	4426	4456	8882
	Kişisel Sorunlar	5825	5757	11582
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	6554	6289	12843
	Sosyoekonomik Sorunlar	2681	3125	5806
	Diğer	952	1418	2370
Ordu	Sağlık Sorunları	2228	2111	4399
	Okulla İlgili Sorunlar	4864	4412	9276
	Aile ile İlgili Sorunlar	4229	3501	7730
	Kişisel Sorunlar	6030	4125	10155
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	6526	5074	11600
	Sosyoekonomik Sorunlar	2502	2254	4756
	Diğer	1748	1526	3274

RAM okul rehberlik servislerinde danışmanlık ve eğitim tedbirleriyle ilgili alanlarda da çalımalar yapılmaktadır. Tablo 5'de görüldüğü gibi tüm illerde bu çalışmalar belli bir düzeyde sürdürülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi illerin toplam öğrenci sayıları dikkate alınmadan yapılan mukayeseler anlamlı olmadığından karşılaştırmaya dayalı bir yargı ortaya konmamaktadır. Ancak illerin öğrenci sayıları genel olarak dikkate alınıp değerlendirme yapıldığında, büyükşehir belediyeleri olan Trabzon ve özellikle de Ordu illerine oranla Artvin ilinde yapılan çalışmaların oransal olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkar.

Tablo 5. 2014-2015 Döneminde RAM Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerince Yapılan Danışmanlık ve Eğitim Tedbirleri ile İlgili Çalışmalar

İl	Uygulama	Görüşülen Birey Sayısı	Oturum Sayısı
Artvin	Danışmanlık Tedbiri	1609	480
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	1108	207
Rize	Danışmanlık Tedbiri	1098	250
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	1103	171
Trabzon	Danışmanlık Tedbiri	2353	698
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	2085	474
Giresun	Danışmanlık Tedbiri	1856	558
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	1102	282
Ordu	Danışmanlık Tedbiri	894	612
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	728	440

2014-2015 Döneminde okul rehberlik hizmetleri kapsamında okullara, öğretmenlere, yöneticilere, öğrencilere, velilere ve rehber öğretmenlere dönük olarak düzenlenen hizmetler öğrenim kademelerine göre ayrıntılı bir şekilde tablo 6'da özetlemektedir. Buna göre anaokulu düzeyinde Artvin'de tüm kategorilerde aile eğitimi ön plana çıkmaktadır. Rize'de de sadece bu alanda hizmetler verilmiştir. Anaokulu seviyesinde Trabzon ve Ordu'da şiddeti önleme ve aile eğitimi hizmetlerin verildiği birey sayıları ön plana çıkmaktadır. Anaokulu düzeyinde Giresun iliyle ilgili bir bilgi edinilememiştir. İlkokul düzeyindeki çalışmalar bakımından ulaşılan kişi sayısı dikkate alındığında Artvin'de şiddeti önleme, Rize, Trabzon, Giresun ve Ordu'da aile eğitimi, şiddeti önleme ve madde bağımlılığının ön plana çıktığı görülür. Ortaokul ve lise düzeyleri dikkate alındığında da en yüksek sayılara tüm illerde özellikle şiddeti önleme ve madde bağımlılığını önlemeye dönük olarak yapılan çalışmalarla ulaşıldığı görülür. Yaygın eğitim kapsamında sadece Giresun ilinde şiddeti ve madde kullanımıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Tablo 6. 2014-2015 Döneminde RAM Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerince Yapılan Psiko-sosyal Koruma, Müdahale, Önleme Hizmetleri

Artvin	PROGRAM ADI	Okul	Öğretmen	Yönetici	Öğrenci	Veli	Psk.Dan.
	ANAOKULU						
	Psiko-eğitim	2	8	2	100	96	2
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	2	8	2	110	100	2
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	2	8	2	90	102	2
	Aile Eğitimi	4	10	4	124	120	2
	Şiddeti Önleme	2	8	2	114	104	2
	Madde Bağımlılığı	2	8	2	80	90	2
	İLKOKUL						
	Psiko-eğitim	24	138	30	2002	368	6
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	22	170	34	1802	554	6
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	8	24	4	230	770	2
	Aile Eğitimi	40	116	31	1396	1768	7
	Şiddeti Önleme	52	358	63	4823	2199	13
	Madde Bağımlılığı	42	264	57	3052	1500	7
	İhmal ve İstismar	0	0	0	0	0	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	0	0	0	0	0	0

	ORTAOKUL						
	Psiko-eğitim	18	122	28	1586	396	12
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	20	156	36	1284	474	12
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	10	52	10	132	36	10
	Aile Eğitimi	31	148	41	985	1369	27
	Şiddeti Önleme	46	305	61	3562	1683	27
	Madde Bağımlılığı	27	186	48	1886	1093	12
	İhmal ve İstismar	0	0	0	0	0	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	0	0	0	0	0	0
	LİSE						
	Psiko-eğitim	12	142	22	2550	606	6
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	12	150	24	2066	186	4
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	6	0	0	506	74	4
	Aile Eğitimi	6	68	16	330	260	0
	Şiddeti Önleme	38	328	80	6046	1720	32
	Madde Bağımlılığı	58	722	134	6390	1602	32
	İhmal ve İstismar	0	0	0	0	0	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	0	0	0	0	0	0
Rize	**PROGRAM ADI**	**Okul**	**Öğretmen**	**Yönetici**	**Öğrenci**	**Veli**	**Psk.Dan.**
	DİĞER						
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	2	0	0	0	46	2
	Aile Eğitimi	2	0	0	0	75	0
	Şiddeti Önleme	1	0	0	4	0	0
	ANAOKULU						
	Aile Eğitimi	5	20	3	252	423	4
	İLKOKUL						
	Psiko-eğitim	11	71	12	1077	504	5
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	10	76	13	652	520	10
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	2	26	4	50	85	1
	Aile Eğitimi	25	139	33	380	1295	14
	Şiddeti Önleme	19	119	32	1863	803	9
	Madde Bağımlılığı	22	164	34	1711	692	7
	İhmal ve İstismar	0	0	0	0	0	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	0	0	0	0	0	0
	ORTAOKUL						
	Psiko-eğitim	16	93	19	1447	348	9
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	9	128	16	780	433	5
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	9	25	5	187	40	4
	Aile Eğitimi	26	118	31	997	1104	18
	Şiddeti Önleme	32	204	39	2559	985	18
	Madde Bağımlılığı	37	198	44	3546	666	24
	İhmal ve İstismar	0	0	0	0	0	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	0	0	0	0	0	0
	LİSE						
	Psiko-eğitim	16	123	19	1739	189	12
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	14	91	20	944	221	9
	Grupla Psikolojik	4	6	3	47	5	4

	Danışma(Psiko-sosyal)						
	Aile Eğitimi	17	36	8	422	674	13
	Şiddeti Önleme	26	159	26	2503	349	12
	Madde Bağımlılığı	50	313	53	5679	617	29
	İhmal ve İstismar	0	0	0	0	0	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	0	0	0	0	0	0
Trabzon	**PROGRAM ADI**	**Okul**	**Öğretmen**	**Yönetici**	**Öğrenci**	**Veli**	**Psk.Dan.**
	DİĞER						
	Psiko-eğitim	2	21	4	0	57	1
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	5	27	4	379	167	3
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	1	0	0	0	0	2
	Aile Eğitimi	8	95	11	80	357	5
	Şiddeti Önleme	10	93	13	160	280	7
	Madde Bağımlılığı	10	159	21	633	423	9
	ANAOKULU						
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	1	0	0	0	45	0
	Aile Eğitimi	3	2	0	0	72	0
	Şiddeti Önleme	1	8	2	0	80	0
	İLKOKUL						
	Psiko-eğitim	22	138	25	3086	733	16
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	18	151	23	1206	1306	16
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	10	13	7	170	53	7
	Aile Eğitimi	56	236	51	2043	2746	43
	Şiddeti Önleme	61	427	87	6865	2657	72
	Madde Bağımlılığı	42	643	71	4601	2123	33
	İhmal ve İstismar	0	0	0	0	0	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	0	0	0	0	0	0
	ORTAOKUL						
	Psiko-eğitim	28	227	40	2598	653	15
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	28	310	48	2315	561	19
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	13	40	14	520	199	9
	Aile Eğitimi	63	331	66	1751	2584	48
	Şiddeti Önleme	74	779	107	8142	2528	74
	Madde Bağımlılığı	69	834	111	7162	1517	50
	İhmal ve İstismar	0	0	0	0	0	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	0	0	0	0	0	0
	LİSE						
	Psiko-eğitim	16	180	26	2613	316	6
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	17	168	26	2379	858	13
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	12	17	4	377	81	5
	Aile Eğitimi	29	182	21	2398	2490	18
	Şiddeti Önleme	45	479	66	9627	1412	30
	Madde Bağımlılığı	63	772	96	10011	1478	49
	İhmal ve İstismar	0	0	0	0	0	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	0	0	0	0	0	0

	PROGRAM ADI	Okul	Öğretmen	Yönetici	Öğrenci	Veli	Psk.Dan.
	İLKOKUL						
	Psikoeğitim	30	188	22	6216	1166	6
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	10	82	10	1652	102	2
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	6	10	2	164	42	2
	Aile Eğitimi	36	104	22	790	2834	14
	Şiddeti Önleme	62	540	80	8098	1740	26
	Madde Bağımlılığı	54	408	76	6742	1542	30
	ORTAOKUL						
	Psiko-eğitim	18	172	30	342	1098	12
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	26	320	38	2222	936	14
	Aile Eğitimi	24	106	18	742	1156	18
Giresun	Şiddeti Önleme	88	1512	132	8854	3404	52
	Madde Bağımlılığı	84	1646	134	9638	2794	62
	İhmal ve İstismar	0	0	0	0	0	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	0	0	0	0	0	0
	LİSE						
	Psiko-eğitim	22	1314	28	3526	890	10
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	21	278	32	4540	921	15
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	8	0	0	294	0	2
	Aile Eğitimi	26	76	22	2040	1408	20
	Şiddeti Önleme	71	1038	156	15136	3037	47
	Madde Bağımlılığı	85	996	250	14700	3569	59
	YAYGIN						
	Şiddeti Önleme	2	24	0	162	0	2
	Madde Bağımlılığı	2	24	0	278	0	2
	PROGRAM ADI	**Okul**	**Öğretmen**	**Yönetici**	**Öğrenci**	**Veli**	**Psk.Dan.**
	ANAOKULU						
	Psiko-eğitim	2	8	2	142	142	0
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	2	8	2	142	142	0
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	2	8	2	142	142	2
	Aile Eğitimi	8	12	4	212	472	0
	Şiddeti Önleme	4	14	6	142	318	2
	İLKOKUL						
	Psiko-eğitim	20	184	32	2130	556	4
Ordu	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	20	190	38	1642	1022	6
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	4	26	8	138	108	0
	Aile Eğitimi	69	411	96	5123	8540	41
	Şiddeti Önleme	70	562	110	8600	3468	38
	Madde Bağımlılığı	54	496	102	6278	2836	26
	ORTAOKUL						
	Psiko-eğitim	30	334	54	3618	982	26
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	30	486	52	3990	1816	20
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	18	62	20	1028	102	8
	Aile Eğitimi	67	553	97	1774	4538	49

	Şiddeti Önleme	86	1176	148	14582	3264	70
	Madde Bağımlılığı	92	854	142	12196	2814	52
	LİSE						
	Psiko-eğitim	26	452	42	4468	386	16
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	28	556	62	3362	626	14
	Grupla Psikolojik Danışma(Psiko-sosyal)	10	66	28	214	56	10
	Aile Eğitimi	34	178	38	550	2562	26
	Şiddeti Önleme	68	888	168	10632	2066	48
	Madde Bağımlılığı	72	976	184	14216	2316	54

Araştırmamızda RAM'lar ile okul rehberlik hizmetleri kapsamında 2015-2016 döneminde yapılan çalışmalar da özetlenmiştir. Bu kapsamda belirtilen dönemde farklı sorun alanlarıyla ilişkili olarak ulaşılan kişi sayıları aşağıda özetlenmektedir. Giresun ili ile ilgili bilgilere ulaşılamadığından tabloda yer verilmemiştir. Tablo 7'ye bakıldığında Artvin'de okulla, Rize'de aileyle ve diğer alanlarla, Trabzon'da aileyle, kişisel alanla ve arkadaşlık ilişkileriyle, Ordu'da ise kişisel alanla ilgili sorunlarla ilişkili olarak daha fazla kişiye ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 7. 2015-2016 Döneminde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde İnceleme Konusu Yapılan Sorun Alanları ve Ulaşılan Kişi Sayısı

	Sorun Alanları	**Kız**	**Erkek**	**Toplam**
Artvin	Sağlık Sorunları	0	0	0
	Okulla İlgili Sorunlar	3	5	8
	Aile ile İlgili Sorunlar	0	1	1
	Kişisel Sorunlar	2	2	4
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	0	0	0
	Sosyoekonomik Sorunlar	0	0	0
	Diğer	0	0	0
Rize	Sağlık Sorunları	1	1	2
	Okulla İlgili Sorunlar	6	5	11
	Aile ile İlgili Sorunlar	33	27	60
	Kişisel Sorunlar	0	0	0
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	2	0	2
	Sosyoekonomik Sorunlar	4	3	7
	Diğer	25	21	46
Trabzon	Sağlık Sorunları	8	12	20
	Okulla İlgili Sorunlar	20	32	52
	Aile ile İlgili Sorunlar	35	62	97
	Kişisel Sorunlar	25	85	110
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	62	50	112
	Sosyoekonomik Sorunlar	13	18	31
	Diğer	14	22	36
Ordu	Sağlık Sorunları	1	1	2
	Okulla İlgili Sorunlar	1	2	3
	Aile ile İlgili Sorunlar	0	0	0
	Kişisel Sorunlar	24	44	68
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	0	0	0
	Sosyoekonomik Sorunlar	0	0	0
	Diğer	0	0	0

Danışmanlık tedbiri ile Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri ile ilgili olarak 2015-2016 döneminde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Tablo 8'de danışmanlık tedbiri oturum sayıları dikkate alındığında en fazla uygulamanın Ordu RAM'da yapıldığı gözlenmektedir.

Tablo 8. 2015-2016 Döneminde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Danışmanlık ve Eğitim Tedbirleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

İl	Uygulama	Görüşülen Birey Sayısı	Oturum Sayısı
Artvin	Danışmanlık Tedbiri	0	0
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	0	0
Rize	Danışmanlık Tedbiri	1	0
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	1	1
Trabzon	Danışmanlık Tedbiri	0	0
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	0	0
Giresun	Danışmanlık Tedbiri	1	4
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	0	0
Ordu	Danışmanlık Tedbiri	1	24
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	0	0

2015-2016 döneminde farklı illerde okul, öğretmen, yönetici, veli, öğrenci ve psikolojik danışmanlara dönük olarak yapılan faaliyetler ve bu faaliyetlerin sayısıyla ilgili bilgiler tablo 9'da özetlenmektedir. Artvin, Rize ve Ordu illerinde yapılan faaliyetlerle ilgili bilgilere RAM raporlarında ulaşılamamıştır (Raporlarda resmi kayıt yoktur). Bu nedenle sadece Trabzon ve Giresun illeriyle ilgili bilgiler değerlendirmeye alınmıştır. Trabzon RAM'da en fazla sayıda okula ulaşılarak yapılan faaliyet madde bağımlılığı, Giresun RAM'da ise ihmal istismar konularıdır. Trabzon RAM'da ihmal ve istismar konularında yapılan çalışmalarla en yüksek sayıda öğretmene (s=35) ve yöneticiye (s=5) ulaşılırken, Giresun RAM'da bu konuda bir kayda rastlanmamıştır. Trabzon RAM'da madde bağımlılığı (s=450), Giresun RAM'da ise (ihmal-istismar) konularında en geniş öğrenci grubuna ulaşılmıştır. Trabzon RAM'da en çok velinin katıldığı faaliyet dikkate alındığında Grup Psiko-eğitim Programları (362) en fazla rehber öğretmenin katıldığı faaliyet alanı ise ihmal ve istismar (s=35) konuları olarak gözlemektedir. Giresun RAM'da bu alanlar için etkinlik kaydı bulunmamıştır.

Tablo 9. RAM Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerince Yapılan Psiko-sosyal Koruma, Müdahale, Önleme Hizmetleri

İl	Program Türü	Okul	Öğretmen	Yönetici	Öğrenci	Veli	Psk.Dan.
Trabzon	Psikoeğitim	0	2	2	0	120	3
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	4	8	4	65	35	2
	Grupla Psikolojik Danışma (Psikososyal)	8	15	5	285	362	6
	Aile Eğitimi	6	0	0	0	65	4
	Şidddeti Önleme	0	0	0	0	0	0
	Madde Bağımlılığı	10	12	4	450	320	6
	İhmal-İstismar	6	35	5	120	85	35
	Zorbalık-Siber Zorbalık	4	6	2	95	155	4
Giresun	Psikoeğitim	0	0	0	0	0	0
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	0	0	0	0	0	0
	Grupla Psikolojik Danışma (Psikososyal)	0	0	0	0	0	0
	Aile Eğitimi	0	0	0	0	0	0
	Şidddeti Önleme	0	0	0	0	0	0
	Madde Bağımlılığı	1	0	0	68	0	0
	İhmal-İstismar	7	0	0	507	0	0
	Zorbalık-Siber Zorbalık	1	0	0	68	0	0

2015-2016 döneminde RAM PDR servislerinde öğrencilerle yapılan görüşmelerin tür ve sayılarına ilişkin bilgiler tablo 10'da özetlenmektedir. Buna göre toplam değerlere bakıldığında Artvin (s=7017)

ve Giresun'da (s=12201) kişisel, Rize'de okulla ilgili (s=11218), Trabzon (s= 29781) ve Ordu'da (s=12282) ise arkadaşlık ilişkileriyle ilgili sorunlar görüşmelerde ön plana çıkmaktadır.

Tablo 10. RAM Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerince Yapılan Çalışmaların Sorun Alanlarına Göre Değerlendirilmesi

İl	**Öğrenci görüşmelerinin sorun alanlarına göre dağılımı**	**Kız**	**Erkek**	**Toplam**
Artvin	Sağlık Sorunları	967	1010	1977
	Okulla İlgili Sorunlar	3380	3149	6577
	Aile ile İlgili Sorunlar	2439	1704	4143
	Kişisel Sorunlar	3393	2889	7017
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	1113	944	2057
	Sosyoekonomik Sorunlar	1113	944	2057
	Diğer	988	1224	2212
Rize	Sağlık Sorunları	2149	1686	3835
	Okulla İlgili Sorunlar	5007	6211	11218
	Aile ile İlgili Sorunlar	4046	3026	7012
	Kişisel Sorunlar	5232	3888	9120
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	5136	4111	9247
	Sosyoekonomik Sorunlar	1972	1629	3601
	Diğer	3782	1975	5757
Trabzon	Sağlık Sorunları	4250	3478	7728
	Okulla İlgili Sorunlar	15034	14161	29195
	Aile ile İlgili Sorunlar	8852	7219	16071
	Kişisel Sorunlar	13699	10910	24609
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	16280	13501	29781
	Sosyoekonomik Sorunlar	4640	4543	9183
	Diğer	4629	4342	8971
Giresun	Sağlık Sorunları	1832	1478	3310
	Okulla İlgili Sorunlar	4691	4793	9484
	Aile ile İlgili Sorunlar	4589	3633	8222
	Kişisel Sorunlar	6743	5458	12201
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	5596	5254	10850
	Sosyoekonomik Sorunlar	2476	2998	5474
	Diğer	2447	2611	5058
Ordu	Sağlık Sorunları	1796	1716	3512
	Okulla İlgili Sorunlar	5602	5643	11245
	Aile ile İlgili Sorunlar	4519	3766	8285
	Kişisel Sorunlar	6322	4923	11245
	Arkadaşlık İlişkilerine Dayalı Sorunlar	6608	5674	12282
	Sosyoekonomik Sorunlar	2146	2220	4366
	Diğer	2212	1462	3674

2015-2016 döneminde RAM okul rehberlik servisleri tarafından yapılan danışmanlık ve eğitim tedbirleri ile ilgili bilgiler tablo 11'de özetlenmektedir. Buna göre danışmanlık tedbiri ve danışmanlık

eğitim ve tedbiri kapsamında öğrencilerle farklı sayılarda görüşmeler yapılmış ve oturumlar düzenlenmiştir. Artvin ve Rize'de danışmanlık tedbiri kapsamında görüşülen birey sayısı, danışmanlık tedbiri ve eğitim tedbiri kapsamında görüşülen birey sayısından fazla iken diğer illerde tersi bir durum bulunmaktadır. Tüm illerde danışmanlık tedbiri bağlamında sürdürülen oturum sayıları danışmanlık tedbiri ve eğitim tedbiri kapsamında yapılan oturum sayılarından daha çoktur.

Tablo 11. 2015-2016 RAM Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerince Yapılan Danışmanlık ve Eğitim Tedbirleri ile İlgili Çalışmalar

İl	Uygulama	Görüşülen Birey Toplamı	Oturum Sayısı
Artvin	Danışmanlık Tedbiri	161	288
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	271	107
Rize	Danışmanlık Tedbiri	184	206
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	315	83
Trabzon	Danışmanlık Tedbiri	306	714
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	228	308
Giresun	Danışmanlık Tedbiri	342	382
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	276	176
Ordu	Danışmanlık Tedbiri	110	346
	Danışmanlık Tedbiri ve Eğitim Tedbiri	76	116

2015-2016 döneminde RAM okul rehberlik servislerince sürdürülen psiko-sosyal koruma, müdahale ve önleme hizmetlerine ilişkin bulgular tablo 12'de özetlenmektedir. Buna göre Artvin ilinde anaokulu düzeyinde, en çok öğretmene, yöneticiye, öğrenciye ve veliye aileye eğitimi programıyla ulaşılmıştır. İlkokul düzeyinde ise şiddeti önleme programıyla. Ortaokul seviyesine ihmal ve istismar, şiddeti önleme ve madde bağımlılığı konularıyla, lise düzeyinde ise burada sayılanlara ilaveten siber zorbalık programıyla ulaşılmıştır. Yayın eğitim kapsamında ise madde bağımlılığı uygulamalarıyla. Rize'de okul öncesi eğitimde aile eğitimiyle, ilkokul seviyesinde aile eğitimi, şiddeti önleme, madde bağımlılığı, ihmal ve istismar ile zorbalık alanındaki faaliyetlerle en yüksek sayıda kitleye ulaşılmaya çalışılmıştır. Benzer tablo ortaokul ve liseler içinde söz konusudur. Yaygı eğitimde Rize'de daha çok madde bağımlılığı çalışmaları ile çok sayıda okula ve bireye ulaşılmaya çalışılmıştır. Trabzon'da anaokulu seviyesinde ağırlıklı olarak aile eğitimi, şiddeti önleme ve ihmal-istismar konularında çok sayıda kişiye ulaşılmaya çalışılmıştır. İlkokulda aile eğitimi, şiddeti önleme, madde bağımlılığı ve zorbalık, lise seviyesinde de aile eğitimi, şiddeti önleme ve madde bağımlılığı konularında yapılan çalışmalarla çık sayıda okul ve kişiye ulaşılmıştır. Trabzon ilinde yaygın eğitim kapsamında aile eğitimi ve madde bağımlılığı konuları ön plana çıkmıştır. Giresun ilinde okulöncesi eğitim açısından değerlendirildiğinde psiko-eğitim ve psikolojik bilgilendirme, ilkokul seviyesinde aile eğitimi, şiddeti önleme, madde bağımlılığı, ihmal ve istismar, ortaokullarda şiddeti önleme, madde bağımlılığı, liselerde madde bağımlılığı gibi çalışma alanları ile en fazla okul ve bireye ulaşılmıştır. Ordu ilinde anaokulu seviyesinde madde bağımlılığı, ihmal ve istismar, ilkokul seviyesinde şiddeti önleme, madde bağımlılığı, ihmal ve istismar, ortaokul seviyesinde aile eğitimi, şiddeti önleme, madde bağımlılığı, ihmal ve istismar, lise seviyesinde de ortaokul düzeyindeki çalışmalara benzer konularla n çok sayıda okul ve bireye hizmet verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 12. 2015-2016 RAM Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerince Yapılan Psikososyal Koruma, Müdahale, Önleme Hizmetleri

	PROGRAM ADI ANAOKULU	**Okul**	**Öğretmen**	**Yönetici**	**Öğrenci**	**Veli**	**Psk.Dan.**
Artvin	Aile Eğitimi	6	24	4	190	190	0
	Madde Bağımlılığı	2	0	0	66	0	0
	İhmal ve İstismar	2	0	0	0	70	0
	İLKOKUL						
	Psikoeğitim	18	150	32	2300	310	4
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	4	34	8	584	130	0
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	8	18	10	38	2	4
	Aile Eğitimi	24	154	32	1282	1192	4
	Şiddeti Önleme	38	346	64	4510	2276	16
	Madde Bağımlılığı	32	268	52	3788	1300	8
	İhmal ve İstismar	36	228	44	4310	1382	28
	Zorbalık / Siber Zorbalık	20	172	28	3268	1116	8
	ORTAOKUL						
	Psikoeğitim	22	140	30	996	230	6
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	10	90	14	460	62	2
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	14	88	14	436	30	8
	Aile Eğitimi	24	164	32	958	1346	12
	Şiddeti Önleme	34	162	44	2054	928	120
	Madde Bağımlılığı	40	240	60	5966	1016	20
	İhmal ve İstismar	38	296	58	3710	1258	40
	Zorbalık / Siber Zorbalık	18	80	18	1260	580	8
	LİSE						
	Psikoeğitim	14	166	24	2026	70	8
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	14	154	22	982	90	10
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	18	152	22	1368	128	14
	Aile Eğitimi	10	136	16	424	554	4
	Şiddeti Önleme	32	308	68	5280	368	18
	Madde Bağımlılığı	58	864	126	9086	982	34
	İhmal ve İstismar	30	328	76	4458	332	16
	Zorbalık / Siber Zorbalık	22	192	38	4554	550	10
	YAYGIN						
	Aile Eğitimi	1	8	0	82	0	1
	Şiddeti Önleme	1	8	0	82	0	1
	Madde Bağımlılığı	1	4	6	634	0	4
	İhmal ve İstismar	1	8	0	82	0	1
	Zorbalık / Siber Zorbalık	1	8	0	82	0	1
Rize	**PROGRAM ADI DİĞER**	**Okul**	**Öğretmen**	**Yönetici**	**Öğrenci**	**Veli**	**Psk.Dan.**
	Şiddeti Önleme	2	4	6	4	4	2
	ANAOKULU						
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	2	8	0	0	30	0
	Aile Eğitimi	8	36	10	136	484	4
	İLKOKUL						
	Psikoeğitim	24	186	34	2364	710	6
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	20	186	24	2742	242	10
	Grupla Psikolojik	8	20	4	192	58	2

	Danışma(Psikososyal)						
	Aile Eğitimi	71	436	82	2780	3772	33
	Şiddeti Önleme	65	640	98	8654	2198	24
	Madde Bağımlılığı	56	328	78	5772	1134	24
	İhmal ve İstismar	41	336	60	3768	1124	11
	Zorbalık / Siber Zorbalık	24	298	28	3996	810	12
	ORTAOKUL						
	Psikoeğitim	29	274	44	3050	464	15
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	25	322	34	1778	979	5
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	10	22	4	296	130	4
	Aile Eğitimi	82	410	96	3628	3541	51
	Şiddeti Önleme	77	718	114	7080	2344	49
	Madde Bağımlılığı	94	836	112	11043	2956	63
	İhmal ve İstismar	42	392	50	2122	680	24
	Zorbalık / Siber Zorbalık	44	274	86	5164	1234	22
	LİSE						
	Psikoeğitim	42	343	56	4439	1512	23
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	38	339	58	2325	754	23
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	17	20	17	773	53	10
	Aile Eğitimi	41	142	44	328	1829	29
	Şiddeti Önleme	66	591	82	7785	1200	44
	Madde Bağımlılığı	114	768	129	17692	1964	62
	İhmal ve İstismar	37	174	38	1794	389	21
	Zorbalık / Siber Zorbalık	33	200	34	3686	350	20
	YAYGIN						
	Aile Eğitimi	2	4	2	145	15	3
	Şiddeti Önleme	0	0	0	0	0	0
	Madde Bağımlılığı	6	42	9	1568	35	7
	İhmal ve İstismar	0	0	0	0	0	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	0	0	0	0	0	0
Trabzon	**PROGRAM ADI DİĞER**	**Okul**	**Öğretmen**	**Yönetici**	**Öğrenci**	**Veli**	**Psk.Dan.**
	Aile Eğitimi	2	0	44	0	0	0
	Şiddeti Önleme	2	0	44	0	0	0
	Madde Bağımlılığı	2	0	44	0	0	0
	ANAOKULU						
	Psikoeğitim	6	8	2	556	330	2
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	4	14	2	180	260	0
	Aile Eğitimi	30	88	20	290	1846	8
	Şiddeti Önleme	14	44	10	228	1106	2
	Madde Bağımlılığı	4	24	4	214	100	2
	İhmal ve İstismar	20	46	16	378	1132	6
	Zorbalık / Siber Zorbalık	6	10	2	284	126	2
	İLKOKUL						
	Psikoeğitim	50	444	70	5670	1970	62
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	40	356	66	3056	1912	32
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	32	126	26	1328	236	20
	Aile Eğitimi	166	760	186	5308	7546	114
	Şiddeti Önleme	176	1202	232	19156	6334	92
	Madde Bağımlılığı	174	2018	278	31076	4936	102
	İhmal ve İstismar	84	698	96	9614	3480	48

	Zorbalık / Siber Zorbalık	74	506	84	9484	2270	38
	ORTAOKUL						
	Psikoeğitim	56	538	86	5616	1832	35
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	62	628	118	5248	1950	42
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	28	146	28	1246	270	24
	Aile Eğitimi	176	978	236	5006	5948	102
	Şiddeti Önleme	190	2046	296	21228	5970	172
	Madde Bağımlılığı	236	2674	372	34084	8064	136
	İhmal ve İstismar	102	762	128	9768	3124	56
	Zorbalık / Siber Zorbalık	100	834	138	9176	2150	54
	LİSE						
	Psikoeğitim	42	422	54	6440	1612	22
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	46	528	56	3976	1868	32
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	20	24	10	584	152	12
	Aile Eğitimi	94	272	78	3532	6084	66
	Şiddeti Önleme	100	2322	174	17926	4630	68
	Madde Bağımlılığı	176	3576	272	45130	5118	150
	İhmal ve İstismar	48	650	138	8708	878	44
	Zorbalık / Siber Zorbalık	58	622	92	15388	746	312
	YAYGIN						
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	2	2	0	640	0	2
	Aile Eğitimi	8	109	15	972	283	7
	Şiddeti Önleme	6	60	12	698	8	2
	Madde Bağımlılığı	7	206	42	9591	322	20
Giresun	**PROGRAM ADI DİĞER**	**Okul**	**Öğretmen**	**Yönetici**	**Öğrenci**	**Veli**	**Psk.Dan.**
	Aile Eğitimi	2	22	4	0	126	2
	ANAOKULU						
	Psikoeğitim	2	34	4	480	60	2
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	2	34	4	480	40	2
	Aile Eğitimi	6	8	2	0	180	4
	Şiddeti Önleme	2	8	2	214	0	2
	Madde Bağımlılığı	2	8	2	50	0	0
	İLKOKUL						
	Psikoeğitim	26	228	24	3022	196	8
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	20	278	22	2454	704	12
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	16	126	12	2632	124	12
	Aile Eğitimi	54	204	40	2276	2678	24
	Şiddeti Önleme	78	780	104	9138	3244	36
	Madde Bağımlılığı	80	816	122	16892	2748	70
	İhmal ve İstismar	52	386	48	11258	2152	38
	Zorbalık / Siber Zorbalık	36	164	30	7396	536	30
	ORTAOKUL						
	Psikoeğitim	32	456	50	4426	1696	14
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	24	402	42	3704	2126	18
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	12	58	24	262	160	6
	Aile Eğitimi	62	488	92	1720	2666	40
	Şiddeti Önleme	92	918	138	11154	3172	36

	Madde Bağımlılığı	116	1328	176	23734	3482	90
	İhmal ve İstismar	38	470	66	4426	1090	14
	Zorbalık / Siber Zorbalık	56	636	68	10854	2218	20
	LİSE						
	Psikoeğitim	38	468	64	8736	444	20
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	28	310	50	3794	1242	20
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	21	86	24	1953	84	15
	Aile Eğitimi	41	366	67	3098	2688	27
	Şiddeti Önleme	77	1094	167	19246	2988	39
	Madde Bağımlılığı	87	2394	201	26640	3268	61
	İhmal ve İstismar	36	580	90	5622	1840	26
	Zorbalık / Siber Zorbalık	50	652	114	9992	1240	36
	YAYGIN						
	Aile Eğitimi	2	0	0	0	160	2
	Şiddeti Önleme	2	0	0	104	0	0
	Madde Bağımlılığı	2	0	0	104	0	0
	İhmal ve İstismar						
	Zorbalık / Siber Zorbalık						
Ordu	**PROGRAM ADI ANAOKULU**	**Okul**	**Öğretmen**	**Yönetici**	**Öğrenci**	**Veli**	**Psk.Dan.**
	Aile Eğitimi	8	8	0	0	584	2
	Şiddeti Önleme	4	0	0	0	152	0
	Madde Bağımlılığı	4	28	2	110	0	4
	İhmal ve İstismar	12	24	8	888	852	6
	İLKOKUL						
	Psikoeğitim	15	166	23	2542	1256	9
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	21	196	25	2156	1228	9
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	11	67	13	619	470	7
	Aile Eğitimi	62	217	49	1779	6124	30
	Şiddeti Önleme	74	600	98	14180	10634	48
	Madde Bağımlılığı	90	786	108	16110	3058	38
	İhmal ve İstismar	86	946	132	14816	5692	46
	Zorbalık / Siber Zorbalık	30	362	40	9296	7432	18
	ORTAOKUL						
	Psikoeğitim	29	242	35	2673	848	27
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	31	498	47	4370	2031	17
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	19	96	7	947	206	19
	Aile Eğitimi	70	423	87	1981	3892	36
	Şiddeti Önleme	80	918	144	9860	3658	42
	Madde Bağımlılığı	108	958	164	15290	4120	68
	İhmal ve İstismar	90	998	136	13244	3442	64
	Zorbalık / Siber Zorbalık	40	452	54	7434	1782	24
	LİSE						
	Psikoeğitim	28	754	100	5276	1802	18
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	38	1088	128	4714	2164	24
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	15	232	20	1267	586	15
	Aile Eğitimi	29	158	26	693	3086	15
	Şiddeti Önleme	59	1182	152	11759	3444	45
	Madde Bağımlılığı	83	1446	162	24333	3660	53
	İhmal ve İstismar	65	1160	152	10341	2492	40

	Zorbalık / Siber Zorbalık	39	666	58	9017	1990	31
	YAYGIN						
	Psikoeğitim	2	2	0	24	0	0
	Psikolojik Bilgilendirme ve Anlamlandırma	2	0	0	48	4	0
	Grupla Psikolojik Danışma(Psikososyal)	2	0	0	60	0	0
	Aile Eğitimi	4	30	10	0	462	1
	Şiddeti Önleme	4	0	0	12	500	0
	Madde Bağımlılığı	6	690	13	2126	120	9
	İhmal ve İstismar	2	0	0	0	400	0
	Zorbalık / Siber Zorbalık	1	14	3	280	45	2

Tartışma

Bu çalışmanın amaçlarından biri RAM'larda inceleme konusu yapılan sorunları karşılaştırmalı olarak sınıflandırmak ve bu alanlarda sürdürülen faaliyetlerin sıklığını tespit etmekti. İnceleme 2014-2015 ve 2015-2016 dönemlerini kapsamaktaydı. Toplam öğrenci sayıları göz ardı edildiğinden RAM'ların faaliyetleri için istatistiksel bir mukayese yapılmamıştır. Ancak ortaya çıkan sonuçlar belirtilen dönemde bazı RAM'larda (ör.Trabzon) genel olarak tüm alanlara ilişkin faaliyetlerin yapıldığını, bazılarında (ör.Giresun) ise sınırlı sayıda çalışma yapıldığını göstermektedir. Söz konusu faaliyetlerin dağılım ve sıklıkları dikkate alındığında, belirgin farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Literatürde RAM'lardaki problem alanları ve başvuru sayısıyla ilişkili bulgulara rastlanmamıştır. Ancak aynı işlevi yerine getiren farklı üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerine başvuran öğrencilerin problem alanları ve sıklıkları arasında da farklılıklar bulunduğu gözlenmiştir (Erkan, Çankaya, Terzi ve Özbay, 2011). Bu tür farklılıkların ortaya çıkmasında, RAM'ların personel sayısı ile niteliğinin ve alt yapı sistemlerinden kaynaklanan durumların da etkisi olabilir (Yurtsever, 2013). Bir üniversitenin rehberlik ve araştırma merkezinin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin yapılan ön çalışmanın bulgularında da sağlıkla, okulla, aileyle, kişisel durumlarla, arkadaşlık ilişkileriyle ve ekonomik durumla alakalı güçlüklerin yaşandığı saptanmıştır (Türküm, Kızıltaş ve Sarıyer, 2016). Bazı illerdeki RAM'larda belli dönemlerde faaliyet yapılmamış gibi görülmektedir. Bu durum faaliyetin yapılmamasından çok raporlaştırma eksikliğinden kaynaklanabilir. Nitekim müfettişler tarafından yapılan denetimlerin incelendiği bir çalışmada kayıt sistemindeki düzensizlik ve eksikliklere dikkat çekilmiştir (Güven, 2009). Bu durum benzer çalışmaların bulgularıyla da desteklenmektedir (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008).

Araştırma kapsamına alınan illerdeki RAM'larda sürdürülen danışmanlık tedbiri ile danışmanlık tedbiri ve eğitim tedbiri faaliyetlerinin sayıları arasında belirgin farklılıklar bulunmuştur. Bu durum danışmanlık tedbiri ile ilgili uygulamalarda RAM'lar arasında belli bir standardizasyonun sağlanamadığı anlamına gelmektedir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde rehberlik ve psikolojik danışma alanı içinde danışmanlık tedbiri uygulamalarına (Karakuş ve Tekin, 2012) başvurulduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amaçlarından biri de çalışmada belirtilen dönemler arasında okul rehberlik servislerinde yapılan faaliyetleri sıklıkları ve türleri bakımından incelemekti. Ortaya çıkan sonuçlar, bazı illerdeki okullarda kişisel alanla, bazılarında okulla ve bazılarında arkadaşlık ilişkileriyle ilgili konuların ilk sırada yer aldığını göstermektedir. Gençdoğan ve Onur (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarından biri de öğrencilerin rehberlik servisine en çok ailevi sorunlar, arkadaş ilişkileri, kişisel sorunlar, öğretmenlerle ilgili sorunlar, karşı cinsle ilişkiler konularında başvurdukları görülmüştür. Buradaki konular dikkate alınarak sınıflandırıldığında, kişisel problemlerin rehberlik servisine getirilen en önemli sorunlardan biri olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi eğitim düzeyi ile ilgili bazı çalışmaların yapıldığı gözlenmiştir. Çalışmalarda özellikle ailelere dönük faaliyetlere öncelik verildiği saptanmıştır. Okulöncesi öğretmen grubuyla yapılan bir çalışmada rehberlik hizmetlerinde daha çok özel gereksinimi olan çocuklara öncelik verilmesi ve aileleriyle ilgili çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Akgün, 20109).

Öğrenci ihtiyaçları kademelerde sunulan hizmetlerin farklılaşmasına yol açabilmektedir. Uygulamaların tür ve sayıları dikkate alındığında ilden ile ve yıldan yıla farklılıklar görülmektedir. Örneğin; 2014-2015 ve 2015-2016 yılların tüm illerde en fazla öğrenci görüşmelerinin olduğu kademe türü liselerdir. Veli görüşmelerinde ise Artvin ve Rize illerinde ortaöğretim düzeyinde fazla iken Trabzon, Giresun ve Ordu illerinde lise düzeyinde daha yüksektir. Buradan öğrenci ve veli görüşmelerinin ortaokul ve lise kademesinde fazla olmasının sebebi, bu dönemde yaşanan ön ergenlik ve ergenliğe dayalı problemlerin ortaya çıkardığı sonuçlar olarak düşünülebilir. Grupla rehberlik hizmetleri kapsamında ise yıllara göre tüm illerde en fazla eğitsel anlamda grup rehberliği faaliyetleri yapılırken en az ise bireysel (kişisel) rehberlik faaliyetlerinin yapıldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin eğitsel rehberlik faaliyetlerine daha fazla ihtiyaç duyduklarını, kişisel sorunları konusunda rehberliğe asgari düzeyde ihtiyaç hissettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin eğitsel sorunları diğer sorun alanlarından daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte öğrenci beklentileri de önem taşımaktadır. Yapılan bir çalışmada ortaöğretim öğrencileri PDR hizmetlerini en çok verilenden en az verilene doğru sıralamış ve konsültasyon hizmetinden başlayarak, yöneltme, izleme, çevre veli oryantasyon, araştırma değerlendirme, bilgi toplama ve yayma, bireyi tanıma gibi öncelik sırasına koymuştur (Yüksel-Şahin, 2008). Gerek RAM'larda gerekse okul rehberlik hizmetlerinde sunulan hizmetlerden öğrencilerin haberdar olma düzeyi ya da bu hizmetlerle ilgili tutumları ilgili alanlara yönelme düzeyleri üzerinde etkilidir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada katılımcıların rehberlik servisi ile ilgili olumlu ve olumsuz değerlendirme biçimlerine sahip oldukları belirtilmiştir. Araştırmada öğrenciler rehberlik servisinin sorunlarına çözüm üretmede, psikolojik destek sağlamada ve yol göstermede önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmişlerdir (Nas, 2019). Bu durum rehberlik hizmetleriyle ilgili anlayışın yeterince şekillenmediği anlamına gelebilir. Öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri konusunda yeterli bilgi ve bilince sahip olamaması (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006) okul rehberlik hizmetleriyle ilgili çalışmalar üzerinde etkili olabilir.

Bu çalışmanın belli sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın belli biz zaman dilimiyle sınırlı olması kapsamlı bir boylamsal değerlendirme yapmayı kısıtlamaktadır. Bazı illerden gelen raporlardaki bilgi eksiklikleri çalışmaların sıklık ve niteliğini değerlendirmek bakımından bir sınırlılık teşkil etmektedir. İllerdeki toplam öğrenci sayıları dikkate alınmadığından raporlardan elde edilen sayısal bilgiler istatistiksel bir işleme tabi tutulmamıştır. Bu durum illerde yapılan çalışmaların anlamlı düzeyde karşılaştırma olanağını kısıtlamaktadır. Araştırmacıların bu sınırlılıkları göz önünde bulundurarak daha kapsamlı çalışmalar düzenlemesi önerilmektedir. Yapılan faaliyetler arasında gözlenen farklılıklar RAM ve okul rehberlik hizmetlerinde bir standardizasyonun sağlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Kaynakça

Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, *9*(2), 474-482.

Aslan, A.M. (2017). *Okul Psikolojik Danışmanlarının Ailelerle Yürüttükleri Konsültasyon Çalışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bacıoğlu, S. D., Kocabıyık, O. O., & Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *7*(48), 45-62.

Erkan, S., Çankaya, Z. C., Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(22), 174-198.

Gençdoğan, B., & Onur, M. (2006). Öğretmenlerin rehberlik etkinliklerinin değerlendirilmesi (Erzurum ve Giresun il örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 47-54.

Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Journal of International Social Research*, *2*(9), 171-179.

Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *14*(1), 333-338.

Karakuş, Ö., & Tekin, H. H. (2012). Çocuk koruma kanunu uyarınca haklarında danışmanlık tedbiri uygulanan çocukların özellikleri (Konya Örneği). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *7*(29), 29-44.

Kaya, A., & Çivitçi, A., (2014). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. G.Can (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi.

Kepçeoğlu, M. (2010). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. İstanbul: Alkım Yayınları.

Korkut, F. (2003). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(20), 27-40.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliği. https://meb.gov.tr.12.03.2018

Nas, E. (2019). Bir metafor çalışması: öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 291-301.

Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 189-206.

Özbay, Y. (2014). *Kişisel Rehberlik*. G.Can (Ed.). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Pegem Akademi.

Şeyhoğlu, R. (2016). İlköğretim *ve Ortaöğretim Okullarında Yürütülen Konsültasyon Uygulamalarının Belirlenmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Terzi, Ş. (2009). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi*. A. Kaya (Ed.). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tuzcuoğlu, N. (1995). *İlkokullarda Rehberlik Servislerinden Beklentiler Ve Rehberlik Servisinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Türküm, A. S., Kızıltaş, A., & Sarıyer, A. (2016). Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi'nin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(21), 15-27.

Yavuzer, Y., & Salı, G. (2015). *Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme*. C. Şahin (Ed.) Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Pegem Akademi.

Yeşilyaprak, B. (2015). 21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel Tanılama Ve Değerlendirme Sürecinde Görev Alan Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Personelinin Karşılaştığı Sorunların Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 1-26.

Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları ile Kariyer Yaşantıları, Mesleki Benlik Saygıları ve Kişisel Sağlık Davranışları Arasındaki İlişki[1]

(The Relationship Between Job Satisfaction of School Counselors and Career Experiences, Occupational Self-Esteem and Personal Health Behaviours)

Eda BULUT YAZICI[a], Hikmet YAZICI[b2]

(a) Akçaabat Yaylacık Ortaokulu, Trabzon
(b) Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Trabzon

Özet

Bu çalışmada rehber öğretmenlerin iş doyumları ile kariyer yaşantıları, mesleki benlik saygıları ve kişisel sağlık davranışları arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmada, iki ya da daha fazla değişkeni inceleyen ve belli bir değişken açısından farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Trabzon illindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, özel okul, Rehberlik Araştırma Merkezleri, Halk Eğitim Merkezleri, Özel Eğitim Kurumları ve Mesleki Eğitim Merkezleri'nde görev yapan 335 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Kişisel Sağlık Davranışları Formu ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi için Mann Whitney U, Regresyon, Bağımsız *t* testi ve ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin iş doyumlarını açıklamaya dönük kurulan model anlamlı bulunmuştur ($F_{(35;274)}$= 4.13, p<.05). Seçilen yordayıcı değişkenlerin bireylerin iş doyumunu açıklama varyansı %26'dır. Modeldeki anlamlı yordayıcıların mesleki benlik saygısı *(β=.32),* hizmet yılı (β=.23) ve çalışılan kurumdan memnun olunması (β=-.21) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır. Bu araştırmanın sonucunun rehber öğretmenlerin iş doyumuna etki eden değişkenlerin açıklanması ve iş doyumunu arttırmaya yönelik düzenlemelerin yapılması konusunda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Rehber öğretmen, Mesleki benlik saygısı, Kişisel sağlık davranışı, İş doyumu.

Abstract

In this study, the relationship between job satisfaction of school counselors and career experiences, occupational self-esteem and personal health behaviours examined. Correlational and causal comparative research methods aimed to examine the variables in terms of possible relationships and their variation in terms of other categorized variables, respectively, have been used in this study. 335 participants residing in Trabzon comprised the sample of the study. In the collection of the data, Personal Information Form, Occupatinal Self Esteem Scale, Personal Health Behaviours Form and Job Satisfaction Scale were used. Mann Whitney U, Logistic Regression Analysis, Independent Sample t and ANOVA tests were utilized in the analysis of the data. The results of the study showed that the regression model established to school counselors' job satisfaction was statistically significant ($F_{(35;274)}$= 4.13, p<.05). Also selected predictor variables explained job satisfaction with 26%variance. The meaningful predictor variables were respectively; occupational self-esteem, (β=.32), employment year (β=.23) and their satisfaction with their institution (β=.21). These results were discussed in the light of the relevant literature. This study's result is considered to provide contribution on literature in respect of the explanation of the variables effective on job satisfaction and the implementation of the regulations for increasing job satisfaction.

Keywords: School counselor, Occupational self-esteem, Personal health behaviours, Job satisfaction.

---

[1] Bu çalışma Prof.Dr.Hikmet YAZICI danışmanlığında Eda BULUT YAZICI tarafından hazırlanan; "Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları ile Kariyer Yaşantıları, Mesleki Benlik Saygıları ve Kişisel Sağlık Davranışları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Prof.Dr.Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi. hyaziciktu@gmail.com

Giriş

Çağdaş eğitim uygulamalarının odağı ve önemli bir parçası olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin niteliği, bu yardım mesleğini sürdüren rehber öğretmenlerin iş doyumundan bağımsız düşünülemez (DeMato ve Curcio, 2004). Bu durum rehber öğretmenlerin iş doyumları ile okul PDR hizmetlerinin etkililiği arasında doğrusal bir ilişki bulunduğuna işaret etmektedir. Yardım mesleğinin özellikleri yanında rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri; cinsiyet, yaş ve çalışma süresi gibi değişkenler (Bryant ve Constantine, 2006) ile ilişkilendirilmekte ve bunlara bağlı olarak farklılaşmaktadır. Özel olarak dikkate alındığında PDR insanlara dönük bir yardım mesleğidir ve bu mesleği sürdürenlerin kişisel ya da sosyal yaşantıları iş performansları üzerinde açık bir etkiye sahiptir. Hizmet götürülen bireylerde gözlenen farklılıklar ve onlardan alınan geri bildirimler, yapılan işe etki etmekte ve çoğu kere stres verici yaşantılara yol açabilmektedir (Rayle, 2006).

Bu çalışmayla ilgili konu literatürü rehber öğretmenlerin kariyer yaşantılarının iş doyumları ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Baggerly ve Osborn, 2006). Kariyer, yaşam boyu süren bir uğraş olarak ele alınır. Kariyer gelişimi, bireyin yaptığı işten doyum sağlamasına yardımcı olur ve bu nedenle önem taşır (Aytaç, 2005). Yetenek, kişilik, benlik, değerler ve ilgiler, kariyer gelişimini etkileyen başlıca faktörlerdir (Yazıcı, 2009). Bireyin cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi ve mesleğin toplumdaki statüsü de kariyer gelişimi ile ilişkili değişkenler olarak dikkat çekmektedir. Cinsiyetin kariyer gelişimine etkisi daha çok toplumsal roller bağlamında açıklanmakta ve literatürde kadının toplumsal rolünün bazı durumlarda kariyer gelişimi açısından engel teşkil ettiği ileri sürülmektedir. Bu bağlamda kadınlara oranla erkeklerin kariyer sürecinde daha çok ilerleme gösterdiği gözlenmektedir (Köstek, 2007). Büyüdüğü ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kariyer seçimi konusunda bireyin tercihlerine etki edebilmektedir. Ailenin ekonomik olanakları, eğitim görme ve hayata erken atılma konusunda teşvik edici ya da engelleyici birer unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Kuzgun, 2009). Bir mesleğin toplum içindeki değeri ve mesleğe verilen önem de yine kariyer anlamında bireyin o mesleğe yönelmesine etki etmektedir.

Türkiye'de rehber öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde birinci basamak lisans eğitimidir. Bu eğitim süreci tamamlandıktan sonra mesleğe başlayan ve özellikle de rehber öğretmen unvanıyla okullarda görev meslek mensupları, kariyer alanında gelişmek için farklı yollar deneyebilmektedir. Rehber öğretmenler lisansüstü eğitim ya da hizmet içi eğitim gibi farklı uygulamalar yoluyla kariyer gelişimlerini sürdürmekte ve bu işlemlerle iş doyumlarını güçlendirme çabası göstermektedir (Karabulut, 2015). Ancak bu süreçte yasal ya da kişisel bazı sınırlılıklar ön plana çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan rehber öğretmenler için lisansüstü eğitime devam etme konusundaki izin işlemleri (URL-1) yasal zorluklar arasında gösterilebilir. Lisansüstü eğitim için gerekli olan yabancı dil yeterliliğinin bulunmayışı başka bir sınırlılık alanıdır (Yavuzer ve Göver, 2012).

Bireyin mesleğine ilişkin benlik yüklemelerini ifade eden mesleki benlik saygısı, kariyer gelişimi ile ilişkili bir değişkendir (Betz ve Klein, 1996). PDR alanı, özel mesleki yeterlilikleri gerektiren bir çalışma sahası (Corey, 2015) olduğundan, rehber öğretmenlerin mesleki benlik algısı inceleme konusu yapılmaktadır. Mesleki benlik algısının gelişmesi ve oluşması üzerinde kariyer gelişim sürecindeki yaşantıların belirgin bir etkisi vardır. Bunun yanında meslek mensuplarının özlük haklarıyla ilgili algıları da başka bir belirleyici unsurdur (Doğan, 1996). Farklı kaynakların etkisiyle gelişen mesleki benlik olgusunun genel iş doyumunu açıklama düzeyi bu bağlamda önemli bir araştırma sorusu olarak öne çıkmaktadır.

Çalışmanın değişkenlerinden biri olan kişisel sağlık davranışları bireyin sağlıklı olmak amacıyla uyguladığı eylemleri kapsar. Düzenli fiziksel aktivite, düzenli beslenme, alkol ve sigara kullanımı, düzenli uyku, emniyet kemeri, güneş kremi, cep telefonu ve internet kullanımı ile stresle başa çıkma kişisel sağlık davranışları içerisinde yer almaktadır. Kişisel sağlık davranışlarında meydana gelen bozulmalar bireyin iş doyumunu etkileyeceği gibi iş doyumundaki düşüş de kişisel sağlık davranışlarına etki edebilmektedir (Schank, 1999).

İnsanlarla doğrudan etkileşimi kapsadığından PDR mesleğini sürdüren rehber öğretmenlerin iş doyumları çeşitli değişkenlerden etkilenme potansiyeline sahiptir. Bu çalışma ile bağımsız değişkenler

olarak mesleki benlik sayısı ile kariyer yaşantıları ve kişisel sağlık davranışlarının rehber öğretmenlerin iş doyumlarını açıklama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımına göre düzenlenmiş olan bu çalışmada, korelasyonel ve nedensel karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardır. Deneysel araştırmaların aksine korelasyonel araştırmalarda değişkenler manipüle edilemez (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012:331). Nedensel karşılaştırmalı araştırmalar ise ilişkisel araştırmaların bir türü olarak ele alınır. Belli bir değişken açısından iki ya da daha fazla grubun farklılaşma gösterip göstermediğini belirmek için kullanılan araştırma desenleridir. (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012:366).

Araştırma Grubu: Araştırma grubu resmi ve özel öğretim kurumlarında görev yapan 335 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmaya katılanların 219'u kadın (% 65.4), 110'u erkektir (% 32.8). Altı kişi cinsiyetle ilgili seçenekleri işaretlememiştir. Çalışmaya katılan rehber öğretmenlerden 142'si (%42.4) büyükşehirde, 65'i (%19.4) şehir merkezinde 119'u (% 35.5) ise ilçelerde ikamet etmektedir. Grubun yaş ortalaması 30.63'dür (Ss=7.05, En düşük=22; En yüksek=52).

Ölçme Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan bireylerin bazı demografik özellikleri ile kariyer yaşantılarını incelemek amacıyla oluşturulan formdur.

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği: Arıcak (2001) tarafından geliştirilen ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde olan ölçekte değerlendirme toplam üzerinden yapılmaktadır (30-150 puan arası). Ölçeğin güvenirlik çalışması 192 öğrenci üzerinde yapılmış ve Cronbach α güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemiyle yapılan işlemde elde edilen güvenirlik katsayısı ise .90'dır ($p<.01$). Geçerlik kapsamında kapsam ve yapı geçerliği işlemleri yapılmıştır. Uzmanların %75'inin onayladığı maddeler ölçeğe eklenmiş diğerleri ölçekten çıkarılmıştır.

Kişisel Sağlık Davranışları Formu: Belloc ve Breslow'un (1972) araştırmalarında dayandırılan bu form 12 maddeden oluşmaktadır. Maddelerde içerik olarak düzenli fiziksel aktivite ve düzenli beslenme, uyku düzeni, alkol ve sigara tüketimi, internet, güneş kremi, emniyet kemeri kullanımı ve stresle başa çıkma başlıkları yer almaktadır. Liste halinde hazırlanmış olan formda "Evet-Hayır" seçenekleri bulunmakta ve katılımcılar forma bu doğrultuda cevap vermektedirler.

İş Doyumu Ölçeği; Batıgün ve Şahin (2006) tarafından geliştirilen ölçek 32 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi puanlama özelliğine sahip olan ölçekten alınan puanlar 0 ile 160 arasında değişmektedir. Ölçek, toplam puan ve alt ölçek puanları üzerinden işlem yapmaya uygundur ve toplam puan arttıkça işten alınan doyum da artmaktadır. Ölçek altı faktörlü bir yapıya sahip olup, açıkladığı toplam varyans % 63.1'dir. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, I. örneklem için α=.94, II. örneklem için α=.96'dır. Ayrıca, ölçeğin tek ve çift maddelerinden oluşturulan yarıya bölme güvenilirlik katsayısı da r= .94 ($p< .001$) (I. örneklem) ve r= .90 ($p< .001$) (II. örneklem) olarak saptanmıştır.

Veri Analizleri: Analizlerden önce, verilerin parametreye uygun olup olmadığı test edilmiştir. Normal dağılıma uygunluk gösteren veriler üzerinde çoklu doğrusal regresyon, ANOVA ve bağımsız *t* testi analizleri yapılmıştır. Uygun dağılım göstermeyen veriler için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Bulgular

Kurulan modelin analizinden önce Durbin-Watson testi ile oto korelasyon durumu incelenmiş ve ortaya çıkan değerin (2.06), genel olarak beklenen değerlerin (1.5-2.5) sınırları arasında yer aldığı saptanmıştır. Enter yöntemi kullanılarak yapılan analiz sonucunda kurulan modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(35;274)}= 4.13$, $p<.05$). Seçilen yordayıcı değişkenlerin bireylerin iş doyumunu açıklama varyansı %26'dır. Kurulan çoklu regresyon modelinin özeti Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1. Çoklu Regresyon Model Özeti

Model	*R*	R^2	ΔR^2	TSH	Değişim İstatistikleri				
					ΔR^2	ΔF	*df1*	*df2*	*p*
1	.59	.35	.26	17.70	.35	4.13	35	274	.001

TSH=Tahmini Standart Hata

Tablo 2'de görüldüğü gibi bağımlı değişken olarak seçilen iş doyumu modele dahil bağımsız değişkenlerden sadece mesleki benlik saygısı (β=.32, p<.05), rehber öğretmenlerin hizmet yılı (β=.23, p<.05) ve başka kuruma geçmeyi tercih etme durumu (β=-.21, p<.05) tarafından anlamlı düzeyde açıklanmaktadır. Diğer bağımsız değişkenlerin iş doyumunu açıklama düzeyleri istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur

Tablo 2. İş Doyumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Model 1	SEK		SK	*t*	*p*
	B	SH	β		
Sabit	51.30	18.52		2.77	.006
Mesleki benlik saygısı	.38	.07	.32	5.50	.001
Cinsiyet	2.84	3.16	.07	.90	.37
Medeni durum	-2.04	2.67	-.05	-.76	.45
Çocuk	-.46	2.92	-.01	-.16	.88
Hizmet yılı	.77	.23	.23	3.28	.001
Lisans mezuniyet	2.47	3.86	.03	.64	.52
Ortalama	-.30	3.15	-.006	-.09	.92
Öğrenci kongresi	-2.12	2.34	-.05	-.91	.37
Bilimsel kongre	.99	3.02	.02	.33	.74
Sertifikalı program	-1.75	2.53	-.04	-.69	.49
Tüm lisansüstü	-1.41	2.38	-.03	-.59	.55
Önceki okul sayısı	-2.36	2.50	-.06	-.94	.35
Çalışılan rehber öğretmen	-.91	2.53	-.02	-.36	.72
Öğrenci sayısı	-.003	.003	-.06	-1.004	.32
Okul proje görevi	2.27	2.26	.06	1.003	.32
Formatörlük	-4.04	2.49	-.09	-1.62	.11
Yöneticilik	4.70	3.71	.07	1.27	.21
Gönüllü eğitim	-1.93	2.64	-.04	-.73	.47
Hizmet içi eğitim	8.01	4.42	.10	1.81	.07
Bilimsel toplantı	-2.07	2.41	-.05	-.86	.39
Yeni kitap	-.91	2.78	-.02	-.33	.74
Bilimsel dergi	-2.38	2.44	-.06	-.97	.33
Başka kuruma geçme	-8.64	2.23	-.21	-3.88	.001
Sigara	-4.90	3.19	-.09	-1.54	.13
Alkol	2.41	3.64	.04	.66	.51
Düzenli Kahvaltı	2.86	2.45	.06	1.17	.24
Uyku Düzeni	3.74	2.96	.07	1.26	.21
Uygun Çalışma Performansı	5.99	3.87	.09	1.55	.12
Düzenli Egzersiz	.50	2.65	.01	.19	.85
Stresle Başa Çıkma	-2.08	3.08	-.04	-.67	.50
Emniyet Kemeri Kullanımı	-.86	3.78	-.01	-.23	.82
Sağlıklı Beslenme	2.29	2.72	.05	.84	.40
Güneş Kremi Kullanımı	-.41	2.38	-.01	-.17	.86
İnternet Kullanımı	-2.56	2.28	-.06	-1.13	.26
Cep Telefonu Kullanımı	.48	2.47	.01	.20	.85

SEK: Standardize Edilmemiş Katsayılar SK: Standart Katsayılar

İş doyumu puanlarının çalışılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA tekniği ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur. İş doyumu puanlarının okul türüne ($F_{(3;325)}$=1.83, p>0.05) bağlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 3. Çalışılan Okul Türüne Dayalı Olarak İş Doyumu Puanlarındaki Farklılıklar

		KT	sd	KO	F	p
Okul Türü	Gruplar Arası	2208.57	3	736.19	1.83	.14
	Grup İçi	130425.93	325	401.31		
	Toplam	132634.50	328			

KT:Kareler toplamı sd:Serbestlik derecesi KO:Kareler ortalaması

Rehber öğretmenlerin iş doyumu puanlarının lisans mezuniyet alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U tekniği ile incelenmiş olup sonuçlar Tablo 4'de özetlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre rehber öğretmenlerin iş doyumu puanlarında lisans mezuniyet alanına göre farklılaşma olmadığı saptanmıştır (p>.05).

Tablo 4. Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Mezuniyet Alanı Değişkenine Dayalı Farklılıklara İlişkin Mann Whitney U Analiz Sonuçları

	Değişken	Grup	N	SO	ST	U	z	p
İş Doyumu	Mezuniyet Alanı	Alan içi	306	165.21	50553.50	3582.50	-1.72	.09
		Alan dışı	29	197.47	5726.50			

SO:Sıra ortalaması, ST: Sıra toplamı

Rehber öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iş doyumu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız *t* testi tekniği ile incelenmiş olup sonuçlar Tablo 5'de özetlenmiştir. Analiz sonucunda değişkenle ilgili bir fark bulunamamıştır (*t*=-.52, sd=327 p>.05). Aynı şekilde lisansüstü eğitimini tamamlama değişkenine göre iş doyumu puanında da farklılaşma olmadığı gözlenmiştir (*t*=1.25, sd=333 p>.05).

Tablo 5. Cinsiyet ve Lisansüstü Eğitim Yapma Değişkenlerine Dayalı Farklılıklara İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Ort	Ss	sd	*t*	p
Cinsiyet	Kadın	219	107.25	19.97	327	-.52	.57
	Erkek	110	108.49	21.03			
Lisansüstü Eğitim	Yapan	93	105.40	19.48	333	1.25	.72
	Yapmayan	242	108.48	20.38			

Tartışma

Bu araştırmada mesleki benlik saygısı, hizmet yılı ve çalışılan kuruma ilişkin memnuniyet durumunun iş doyumunu anlamlı düzeyde açıkladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu mesleki benlik saygısı ile iş doyumu arasında doğrusal bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Değerleri de dikkate alarak yaptıkları çalışmada Dilmaç ve Ekşi'de (2012) mesleki benlik saygısının iş doyumu için önemli bir kriter oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgu aynı zamanda mesleki benlik ve iş doyumu ilişkisinde farklı değişkenlerin de hesaba katılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu konuyla ilgili olarak farklı meslek grupları üzerinde yapılan araştırma bulgularına ulaşmak mümkündür. Buna karşı mesleki benlik saygısı ile iş doyumu arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmanın inceleme konusu olan rehber öğretmenlerle ilgili bir bulguya da bu bağlamda rastlanmamıştır. Ancak bu iki değişken arasındaki ilişkileri farklı meslek grupları üzerinde incelemeye

çalışan bazı araştırmalar mevcuttur. Bunlardan birinde Yılmaz Tekirgöl (2011) mesleki benlik saygısı ile iş doyumu arasındaki ilişkilerin pozitif yönde gözlendiğini tespit etmiştir.

Mesleki benlik saygısı ve iş doyumu, sadece işe yüklenen anlamla değil aynı zamanda yapılan için niteliği ve koşulları ile de ilişkili olabilmektedir. Bunlardan biri çalışanın hizmet yılı yani kıdem diğeri ise çalışılan kurumdan duyulan memnuniyetin seviyesidir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre rehber öğretmenlerin hizmet süreleri ve çalıştıkları kurumdan duydukları memnuniyet iş doyumlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Hizmet yılı sürekli bir değişken olarak regresyon modeline sokulmuş ancak kurumla ilgili memnuniyet seviyesi kategorik (dummy) bir değişken niteliğine dönüştürülerek modele katılmıştır. Kategorik değişkenlerle ilgili sonuçların bu sınırlılık dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sonuçlar literatür bulguları ile önemli ölçüde örtüşmektedir. Özellikle kıdeme bağlı olarak ortaya çıkan deneyimler iş doyumu ile pozitif yönlü doğrusal bir ilişki sergilemektedir. Balaban (2010) tarafından yapılan araştırma ile mesleğinde tecrübe kazanmış çalışanların daha gerçekçi beklentilere sahip oldukları tespit edilmiş ve bunun da iş doyumunu anlamlı yönde açıkladığı saptanmıştır. Mottaz (1987) kıdemin meslekle ilgili beklentilerin karşılanması açısından önem taşıdığını ve bu açıdan iş doyumu ile anlamlı bir ilişki içinde gözlendiğini ortaya koymuştur.

Meslek mensupları farklı gerekçelere bağlı olarak zaman zaman farklı bir kurumda veya birimde çalışma talebinde bulunabilmektedir. Kurum değişikliği aynı türde başka bir kuruma veya farklı bir işin sürdürüldüğü bir kuruma geçiş şeklinde gerçekleşebilmektedir. Bu çalışmada iş doyumu yüksek olan rehber öğretmenlerin kurum değiştirme konusunda isteksiz oldukları buna karşı düşük iş doyumuna sahip olanların böyle bir tercihi daha sık dile getirdikleri ya da denedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Rehber öğretmenlik doğrudan insanlarla ilgili bir meslektir ve bu yüzden de işe yüklenen anlam önemli bir stres ya da haz kaynağıdır. Eronat (2004) bireyin yaptığı işten gurur duymasının önemli bir iş doyumu kaynağı olduğunu tespit etmiştir. Şüphesiz ki aldığı ücreti hak ediyor olmasıyla ilgili düşünceler ve aldığı ücretin devamlılığı da (Özkalp ve Kırel, 2010) iş tatmini üzerinde etkili olan unsurlardır. Bir yardım mesleği olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetini sürdüren rehber öğretmenlerin başta öğrenciler olmak üzere işteki diğer insanlardan geri bildirimler alması da son derece önemlidir. İnce (2013) çalıştığı kurumda performansına yönelik geribildirim alan ve yükselme imkânı bulanların iş doyumlarının da yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunların yanında kurum yöneticisinin kurum hedefleri ile beraber personelinin bireysel hedeflerini gözetmesi (ör. Ferik, 1997) iş doyumu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak görülmüştür.

Meslek seçimi, mesleğe geçiş süreci ve bunlarla bağlantılı olarak iş doyumu yaşantıları başta akademik performans olmak üzere pek çok değişkenle ilişkilidir. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin mezuniyet başarı puanı, lisans eğitimi alanı (PDR mezunu olanlar ve olmayanlar), öğrenim seviyeleri (lisans/lisansüstü), bilimsel aktivitelere katılma sıklıkları, mesleki gelişimleri ile ilgili hizmet içi programlarda yer alma oranları, formatörlük ve yöneticilik pozisyonları, bilimsel yayınları takip etme düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiler incelenmiş ancak anlamlı sonuçlara ulaşılmamıştır. Bu çalışmaya katılan değişkenlerin bir kısmı ile iş doyumu arasındaki ilişkileri inceleyen benzer araştırmalara vardır. Bunlardan biri Altınkurt ve Yılmaz (2014) tarafından yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki gelişimleri kapsamında dikkate alınan bilimsel etkinliklere katılma ve alanıyla ilgili bilimsel eserleri takip etme ile iş doyumu yaşantıları arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yukarıda belirtildiği gibi rehber öğretmenlik mesleğini sürdürenlerin iş doyumları mezun oldukları lisans programının türüne bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Bu bulgu son derece ilginçtir. Çünkü PDR gibi teorik ve pratik içeriği açısından özgün bir alandan mezun olanlar ile PDR dışında farklı bir programdan mezun olarak hizmet içi etkinlikler aracılığıyla rehber öğretmen olma hakkı kazanan bireylerin iş doyumları arasında bir fark olması beklenen sonuçlardan biri idi. Böyle bir beklentinin ortaya çıkmasında önceki çalışmalardan elde edilen bazı araştırma bulgularının da etkisi vardır. Örneğin Özen (2011) PDR mezunlarının iş doyumu düzeylerinin bu alandan mezun olmayanlarınkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu konuyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçları dikkate alındığında belirgin birtakım farklılıkların bulunduğu da açıkça gözlenmektedir. Örneğin Koç (2001) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar bizim çalışmamızınkine benzer niteliktedir ve buna göre mezuniyet alanı iş doyumunu anlamlı

düzeyde yordamamaktadır. Buna karşı Güçlü ve Zaman (2011) tarafından yapılan araştırmada PDR alanından mezun olmayan meslek mensuplarının iş doyum düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Sonuçların farklı şekillerde gözlenmesinde zamansal ve yöntemsel bazı değişkenleri rol oynaması söz konusu olabilir.

Bu çalışmanın amaçlarından biri de eğitim düzeyi ile iş doyumu arasındaki ilişkileri incelemek idi. Analizler sonucunda eğitim seviyesi ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu sonuç daha önceki bazı çalışmaların bulguları ile tutarlılık içindeyken bazıları ile farklılaşmaktadır. Örneğin Özen (2011) tarafından yapılan araştırmada da eğitim düzeyinin iş doyumu ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın Kağan (2010) tarafından yapılan araştırmada eğitim düzeyinin artışına bağlı olarak iş doyumu seviyesinde de anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Bu değişkenlerle ilgili literatür incelendiğinde araştırma bulgularında tutarlılık olmadığı gözlenmiştir. Karabulut (2015) okul personelinin hizmet içi eğitime bakış açısı ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada iki değişen arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Sezer (2006) rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere bakış açısını incelediği çalışmasında lisansüstü eğitimini tamamlayan rehber öğretmenlerin lisans eğitimini tamamlayanlara oranla daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Eğitimlerin içeriği ve süresi ile ilgili uygun düzenlemelerin yapılmaması olumsuz durumlar olarak gösterilmiştir.

Yukarda tartışılan değişkenlerin dışında regresyon analizine; rehber öğretmenlerin çalıştıkları kurumun türü, kurumda beraber çalıştıkları rehber öğretmenlerin sayısı ve kurumdaki öğrenci sayısı değişkenleri katılmıştır. Araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin çalıştıkları kurum ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatür taramasında rehber öğretmenlerin çalıştıkları kurum ile iş doyumu ilişkisini inceleyen çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan incelemelerde daha çok özel ve devlet okulları kıyaslaması yapıldığı gözlenmiştir. Özen (2011) çalıştıkları kurumlar açısından rehber öğretmenlerin iş doyumunu incelemiş ve koşullarından dolayı özel okullarda çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin devlet okullarında çalışanlarınkine oranla daha yüksek çıktığını belirtmiştir. Brown (2004) rehber öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar açısından farklı rol ve sorumlulukları olduğunu ifade etmiştir.

Regresyon analizine dâhil edilen çalışılan rehber öğretmen sayısı ve kurumdaki öğrenci sayısı değişkenleri ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu daha önce yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ekşi, Ismuk ve Parlak (2015) okuldaki öğrenci sayısının okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu anlamlı düzeyde açıkladığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar öğrenci sayısının artışına bağlı olarak iş doyumunda düşmeye işaret etmektedir. Ceyhan (2016) rehber öğretmenlerin mesleki sorunlarını sosyal uyumları ile ilişkilendirmiştir. Araştırmasında okulda çalışılan rehber öğretmen sayısının ve öğrenci sayısının sosyal uyuma etkisini ele almış, özellikle rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısında meydana gelen yükselmenin uyumu olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Bu çalışmada rehber öğretmenlerin iş doyumu ile ilişkilendirilen kişisel sağlık davranışları da incelenmiştir. Analiz sonucunda kişisel sağlık davranışları ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatüre bakıldığında kişisel sağlık davranışlarının daha çok bireyin yaşam kalitesi ile alakalı olarak ele alındığı ve bu konuda rehber öğretmenler üzerinde yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu gözlenmiştir. Bulut (2006) rehber öğretmenlerin stres kaynaklarını incelediği çalışmasında iş stresinin kişide uyku bozukluğu, kaygı, alkol ve madde kullanımı gibi sonuçlara yol açtığını ortaya koymuştur. Esin ve Aktaş da (2012) çalışma koşullarından kaynaklanana bazı olumsuzlukların iş doyumunu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. İl yaşamındaki stres kaynakları kişisel sağlık davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer bir ifadeye iş doyumunun yeterince elde edilemediği ortamlarda ortaya çıkan mesleki tükenmişlik zararlı sağlık sonuçlarının ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Tümkaya (2016) mesleki tükenmişliğin sonucu olarak iş doyumsuzluğunun ortaya çıktığını ve bu durumun sigara, madde, alkol kullanımı gibi sorunlara yol açabileceğini belirtmiştir. Ayrıca tüm bu davranışların mesleki tükenmişlik ve iş doyumsuzluğu ile başa çıkma yöntemleri olarak tercih edildiğini ifade etmiştir. Stres yaşantısı ve başa çıkma kişisel sağlık davranışları içinde ele

alınan ve iş doyumu ile ilişkilendirilen bir durumdur. Strese yatkın bireylerin iş doyumları düşük olabilmektedir (ör. Batıgün ve Şahin, 2006).

Bu çalışmada iş doyumunda cinsiyete dayalı bir farklılığa rastlanmamıştır. Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Akşit Aşık da (2010) eşit çalışma koşulları içerisinde kadınlar ile erkeklerin iş doyumu düzeyleri arasında farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Ancak bazı araştırmaların bulguları bizim çalışmamızınkinden farklılaşmaktadır. Bu bağlamda cinsiyetin iş doyumu üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğunu belirten çalışmalar da literatürde mevcuttur (ör. Çarıkçı, 2004). Kınalı (2000) özel ve devlet okullarında görev yapan rehber öğretmenler üzerinde yaptığı bir çalışmada kadın rehber öğretmenlerin erkeklere oranla daha yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olduklarını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda medeni durum ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatür incelemesinde ise medeni durum ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçlarında tutarlılık olmadığı gözlenmiştir. Araştırmaların bir kısmında medeni durum, iş doyumundan ziyade yaşam doyumu ile ilişkilendirilmiş olup dolaylı olarak iş doyumu üzerinde etkili bulunmuştur (ör. Telman ve Ünsal, 2004). Buna karşı medeni durumun iş doyumu üzerinde etkili olmadığını ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur (Soylu, 2014). Clark (1997) iş doyumu cinsiyet ilişkisini incelerken evli olup olmama durumunu da dikkate almış ve evli kadınların iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu ancak aynı durumun erkekler için söz konusu olmadığını ortaya koymuştur.

Regresyon analizi sonucunda çocuk sahibi olma durumu ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Literartürde bu bulguyu tartışmamıza olanak sağlayacak araştırma bulgularına rastlanmamıştır. Ancak farklı branşlara sahip olan öğretmenler üzerinde bazı incelemeler dikkate alınmıştır. Beden Eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada çocuk sahibi olmanın iş doyumu üzerinde etkili olmadığı görülmüştür (Soyer, Can ve Kale, 2009). Adıgüzel, Karadağ ve Ünsal (2014) tarafından yapılan araştırmada da çocuk sahibi olmanın Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin iş doyumu üzerine anlamlı bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygıları, hizmet yılı ve çalıştıkları kurumdan memnun olmaları ile iş doyumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla beraber rehber öğretmenlerin cinsiyetleri, çalıştıkları kurum türü, lisans üstü eğitim çabaları, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım düzeyleri ve bilimsel aktiviteleri takip etme sıklıkları ile iş doyumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır. Çalışanın bir diğer değişkeni olan kişisel sağlık davranışları da rehber öğretmenlerin iş doyumunu yordamamaktadır.

Bu çalışmanın örneklemi Trabzon ilinden seçildiği için sonuçların tüm rehber öğretmenlere genellenmesi bir sınırlılık arz etmektedir. Bu yöntemsel sınırlılığın ortadan kaldırılması için araştırmacılara daha geniş gruplar üzerinde ve temsil edicilik düzeyi yüksek örnekleme tekniklerine dayalı çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Karşılaştırmaya dayalı çalışmaların ortaya çıkardığı sınırlılıkların giderilmesi için boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir. Kişisel ifadelere dayalı bulgular ciddi bir sınırlılık teşkil etmektedir. Bu nedenle karmaşık araştırma desenlerine bağlı çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

İş doyumu mesleki benlik saygısından etkilenmektedir. Mesleki benlik saygısı, lisans eğitimi ve çalışma süreci içinde gelişen bir beceridir. Öğretim programlarının ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinde bu durumun dikkate alınması önerilmektedir. Kurumun havası iş doyumunu etkilemektedir. Bu bakımdan okul yönetim sistemlerinin çalışanların iş doyumlarını arttırıcı etkinliklere yere vermeleri önerilmektedir. Hizmet yılına bağlı olarak ortaya çıkan doyum sorunları tespit edilerek ve buna uygun hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

Adıgüzel, Z., Karadağ, M., & Ünsal, Y. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 49*-74.

Akşit Aşık, D. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, *467*, 31-51.

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 57-71.

Arıcak, T. (2001). Mesleki benlik saygısı ölçeğinin geliştirilmesi, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. 6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. 5–7 Eylül 2001, ODTÜ, Ankara.

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 115-129.

Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer; yönetimi, planlaması, gelişimi ve sorunları* (2. Baskı). Bursa: Ezgi.

Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: correlates and predictors. *Professional School Counseling*, *9*(3), 197-205.

Balaban, Ş. (2010). İş doyumu ve performans (verimlilik) ilişkisi, http://birikmisyazilar.wordpress.com/ 2012/02/19/24/, 10/10/2016.

Batıgün, A. D., & Şahin, N. H. (2006). İş stresi ve sağlık psikolojisi araştırmaları için iki ölçek: A-tipi kişilik ve iş doyumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *17*(1), 32-45.

Belloc N.B., & Breslow L. (1972). Relationship of physical health status and health practices. *Preventive Medicine*, *1,* 409-421.

Betz, N. E., & Klein, K. L. (1996). Relationships among measures of career self-efficacy, generalized self-efficacy, and global self-esteem. *Journal of Career Assessment*, *4*(3), 285-298.

Brown, N. (2004). *A study of the job satisfaction of beginning school counselors and their transition into the field.* A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in Guidance and Counseling.

Bryant, R., & Constantine, M. (2006). Multiple role balance, jobsatisfaction, and life satisfaction in women school counselors. *Professional School Counseling*, *9*(4), 265-271.

Bulut, M. A. (2006). *Rehber Öğretmenlerde Stres Kaynaklarının İncelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.

Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work?. *Labour economics*, *4*(4), 341-372.

Ceyhan, E. (2016). Mesleki sorun düzeyleri farklı okul rehber öğretmenlerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(13). 1-11.

Corey, G. (2015). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Nelson Education.

Çarıkçı, İ.H. (2004). Hizmet işletmelerinde çalışan kamu ve özel sektör personelinin iş tatmininin karşılaştırılması. *Amme İdaresi Dergisi, 37*(4), 83-95.

DeMato, D., & Curcio, C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling,7*(4), 236-245.

Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2012). Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin ve özgeci davranışlarının mesleki benlik saygısı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *10*(23), 65-82.

Doğan, S. (1996). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(7), 32-44.

Ekşi, H., Ismuk, E., & Parlak, S. (2015). Okul psikolojik danışmanlarında iş doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik danışma özyeterliği ve dinlenme becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 84-103.

Eronat, Z. (2004). *İşletmelerde İş Tatmini Ve İşgücü Devir Hızı Problemlerinin Çözümünde Bir Faktör Olarak İletişim; Kobi'lerde Ampirik Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

Esin, M. N., & Aktaş, E. (2012). Çalışanların sağlık davranışları ve etkileyen faktörler: sistematik inceleme. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, *20*(2), 166-176.

Ferik, I. F. (1997). *Örgüt büyüklüklerine bağlı olarak liderlik tarzları ve iş tatmini arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fraenkel, J. R.,Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 8). New York: McGraw-Hill.

Güçlü, N., & Zaman, O. (2011). Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(3),541-576.

İnce, Ö. (2003). İş tatminine etki eden başlıca faktörler ve uygulamadan bir örnek. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 39-55.

Karabulut, E. (2015). *Okullarda Çalışanların Hizmet İçi Eğitime Yönelik Algıları ve Bunların İş Tatminine Etkilerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kınalı, G. (2000). *Resmi Ve Özel Okullardaki Rehber Öğretmenlerin İş Tatminleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koç, Z. (2001). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *9*(2), 395-410.

Köstek, H. (2007). *Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuzgun, Y. (2009). *Meslek Rehberliği Ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mottaz, C. J. (1987). Age and work satisfaction. *Work and Occupations*, *14*(3), 387-409.

Özen, Y. (2011). Psikolojik danışmanların iş memnuniyetlerinin incelenmesi. *İş Ahlakı Dergisi, 4*(7), 77-92.

Özkalp, E., & Kırel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış* (4. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Rayle, A. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling*, *9*(3), 206-215.

Schank, M. J. (1999). "Selfhealth appraisal: Learning the difficulties of lifestyle change", *Journal of Nursing Education, 38* (1), 10-12.

Sezer, E. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Çalışan Psikolojik Danışman Ve Rehber Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (İstanbul İli Örneği). (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Soyer, F., Can, Y., & Kale, F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 259-271.

Soylu, S. (2004). Telekomünikasyon sektöründe kültürün oluşmasında insan kaynakları uygulamalarının etkisi ve iş doyumu ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

URL-1, http://www.memurlar.net/haber/330358/meb-yuksek-lisans-izninde-neyi-degistirdi.html. 05.08.2017.

Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tümkaya, S. (2016). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve kullandıkları başa çıkma davranışları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(11).

Yavuzer, H. ve Göver, İ. H. (2012). Akademik personelin yabancı dil durumu ve yabacı dil sınavlarına bakışı: Nevşehir örneği. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1,* 136-158.

Yazıcı, H. (2009). *Eğitsel ve Mesleki Rehberlik.* G. Can (Ed.), Psikolojik Danışma ve Rehberlik (s. 90-99). Ankara: Pegem.

Yılmaz Tekirgöl, D. (2011). *Çalışanlarda Mesleki Benlik Saygısının İş Tatmini Ve Yaşam Mutluluğu İle İlişkisi.* (Yüksek lisans tezi) Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Lise Öğrencilerinin İyi Oluş Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

(A Study on the High School Students' Subjective Well-Being Levels in Terms of Some Variables)

Muhammed Emir AKYOL [a1], Ertuğrul ERDOĞAN [b], Emre Can ÖZTÜRK [c]

(a) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İzmir

(b) Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, Bursa

(c) Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Bursa

Özet

Bu araştırmanın amacı lise öğrencileri özelinde ergen bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemektir. Lise öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri arasında okul türü, cinsiyet, sınıf, ailenin gelir düzeyi ve akademik başarıya göre bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 193'ü Anadolu Lisesinde öğrenim gören, 162'si İmam-Hatip Lisesinde Öğrenim gören, 193'ü Kız, 162'si Erkek, 355 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve Beş Faktörlü İyi Oluş Ölçeği (EPOCH) kullanılmıştır. Verilerin analizi için ikili karşılaştırmalarında t-testi, üç ve daha fazla olan karşılaştırmalarda ise ANOVA ve Tukey testi kullanılmıştır. Öğrencilerin genel iyi oluş düzeyleri yüksek çıkmıştır. Okul türü değişkenine göre Anadolu lisesi öğrencilerinin '*bağlılık'* alt boyutunda iyi oluş düzeyleri İmam Hatip lisesi öğrencilerine göre anlamlı derece de daha pozitif çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre *bağlılık, iyimserlik ve genel iyi oluş* boyutunda erkek öğrencilerin iyi oluş düzeyleri anlamlı derecede daha pozitif çıkmıştır. Ailenin gelir düzeyi ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Akademik başarı değişkenine göre 85 ve üzeri akademik başarı puanına sahip öğrencilerin diğer öğrencilere göre anlamlı derece iyi oluş düzeyleri pozitif çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Genel iyi oluş, Psikolojik iyi oluş, Okul türü, Akademik başarı

Abstract

The aim of this study is to examine subjective well-being level of adolescents especially about high school students according to different variables. It was investigated whether there is a difference between the subjective well-being of high school students in terms of school type, gender, class, family income rate and academic achievement. The sample of the study consists of 355 students, 193 of whom are girls, 162 of whom are boys, 162 of whom are educated in anatolian high school and 162 of them are educated in religious vocational high school. Five factor well-being scale (EPOCH) and personal data form were used as data collection tools of this study. Because of analyses of data, T-test was used for pair comparisons and ANOVA and Tukey tests were used for comparisons with three and more. According to findings, students' subjective-well being level is high. In terms of school type variable, well-being levels of the anatolian high school students in the *engagement* sub-dimension were significantly more positive than religious vocational high school. According to gender variable, well-being levels of male student were significantly more positive in respect to *engagement, optimism and well-being.* There was no significant difference according to *family income rate* and *class* variable. In point of academic achievement variable, the students who have score of 85 and above had a significantly better level of positivity than the other students.

Keywords: Well-being, Psychological well-being, School type, Academic success

Giriş

Geçmişten günümüze bireyler mutlu olma, hayatından doyum sağlama arayışı içerisinde olmuştur. Gündelik hayatın akışı içerisinde yerine getirilmesi gereken görevler, sürdürülmesi gereken ilişkiler, bireyin kendisi için belirlediği hedefler ve bu hedeflerin gerçekleşme seviyesi, yaşanan zorlayıcı olaylar ve sosyal destek mekanizmalarının varlığı gibi birçok faktör mutluluğun belirleyicilerindendir.

[1]Yüksek lisans öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, muhammedemirakyol@gmail.com

Toplum içerisinde mutluluk olarak adlandırılan kavramın psikoloji literatüründeki karşılığı iyi oluştur (Diener, 2000). İyi oluş kavramı psikolojideki temel bakış açılarına göre farklı anlamlar kazanmaktadır. Genel ifadeyle psikoloji insan davranışlarını inceler. Psikolojide mevcut döneme kadar iki temel yaklaşım görülmektedir. İlki uzun yıllar tek başına varlığını sürdüren patoloji odaklı yaklaşım; diğeri ise özellikle 2000'li yılların başında önemli hale gelen pozitif odaklı yaklaşımdır. Patoloji odaklı yaklaşımlar travma, çocukluk dönemi problemleri, umutsuzluk gibi konulara odaklanır, bu yaklaşıma göre sağlıklı olmanın ölçütü ruh sağlığı bozukluğunun olmamasıdır (Eryılmaz, 2014). Pozitif yaklaşım ise olumlu olana odaklanarak yaşam kalitesinin yükselebileceğini savunur. Anlam, iyimserlik, umut, affetme ve iyi oluş gibi kavramların üzerinde durulur. Ekonomik ve tarihsel sebeplerle gelen yalnızlık, bencillik ve yabancılaşma 2000'li yıllarla birlikte artış göstermiştir. Bu durum karşısında iyi oluşun belirleyicileri önem kazanmaya başlamıştır. Tarihsel olarak bakıldığında psikolojinin işlevlerinin II. Dünya Savaşı öncesinde iyi oluşa atıfta bulunduğu söylenebilir. Bu süreçte psikolojinin ruhsal hastalıkların tedavisi, insanların daha üretken hale gelmesi ve yeteneklerinin beslenmesi olmak üzere üç işlevi bulunmaktadır. Tedavi işlevi ağırlıklı olarak yerine getirilirken diğer iki boyut uzun süre görmezden gelinmiştir. II. Dünya Savaşı esnasındaki yoksulluk, zorlu koşullara rağmen nevrotik vakalarda artış görülmemesi, motivasyonun artış göstermesi zorlu şartlara rağmen insanın güçlü kalmayı nasıl başardığının araştırılmasına zemin hazırlamıştır. Bu gelişmelerden sonra Maslow ve Rogers temelinde başlayan pozitif hareket sorun odağından ruh sağlığının nasıl korunacağı, iyi özelliklerin nasıl sürdürülebilir hale getirileceği sorgulanmaya başlamıştır. Postmodernizmin hakimiyeti ile birlikte psikoloji yalnızca olumsuzu giderme amacından sıyrılarak olumlu olanın devamlılığının sağlanmasını da amaç edinmiştir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bu temelde çalışma yapanlardan olan Diener (2000) pozitif duygulanıma odaklanma bakış açısıyla öznel iyi oluş kavramını ortaya atmıştır. Toplumda mutluluk ile eş değer olarak kullanılan bu kavramı Diener (2000) bireyin kendi yaşantılarını bilişsel ve duygusal olarak değerlendirdikten sonra elde ettiği sonuç olarak tanımlamaktadır. Burada ulaşılan sonuca göre birey yaşantılarını organize edebilir, doyum sağladıklarına yönelebilir. Wiseman (2012) mutlu olmanın daha iyi, başarılı bir hayat sürmenin yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Lyubormirsky (2005) mutlu olmanın problem çözme, sevgi gösterebilme, sosyal ve üretken olabilme gibi faydaları olduğunu ifade etmektedir (Çakır, 2015). Myers, Sweeney ve Witmer (2000) iyilik halinin bedensel, zihinsel ve ruhsal açıdan tam işlerliğe sahip olunması gibi boyutları olduğunu ifade etmektedir (Kardaş ve Yalçın, 2016).

Ergenlerin iyi oluşları beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar *bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişki* ve *mutluluktur. Bağlılık* boyutu yapılan işe sıkı sıkıya bağlanma, tam anlamı ile odaklanmayı ifade etmektedir. *Kararlılık* boyutu süreç içerisinde engellemelere, zorluklara maruz kalınsa da inancı kaybetmeksizin mücadeleye devam etme anlamına gelir. *İyimserlik* boyutu geleceğe dair olumlu duygular besleme, olumlunun içsel ve kalıcı; olumsuzun ise dışsal ve geçici olduğunun kabul edilmesidir. *İlişki* boyutu sevilme ve değer görme sonucu diğerlerine de benzer duyguları yansıtmayı karşılar. *Mutluluk* boyutu ise yaşamdan genel olarak duyulan memnuniyeti ifade etmektedir (Demirci ve Ekşi, 2015).

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin iyi oluş düzeylerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu soruların cevabı aranmıştır.

1.Lise öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri nedir?

2.Lise öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve akademik başarıya göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer alacaktır.

Araştırma Deseni

Lise öğrencilerinin iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada betimsel tarama deseni benimsenmiştir. Tarama araştırmaları büyük bir topluluğun konuya ya da olaya ilişkin bilgi, beceri, tutum, yetenek vb. özelliklerin belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğer., 2009). Tarama deseni için temel amaç var olan durumu ortaya koymaktır. Ayrıca bu yaklaşımda

özelliklerin altında yatan sebepleri açığa çıkarmaktan ziyade örneklem grubu içerisinde nasıl bir dağılım gösterildiğine odaklanılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2019 / 2020 eğitim öğretim yılında Samsun il merkezinde Anadolu ve İmam-Hatip Lisesinde öğrenim gören, basit örnekleme yöntemiyle seçilen 355 öğrenci oluşturmaktadır. Basit örneklemede her örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilerek seçim yapılmaktadır (Çıngı, 1994). Öğrencilerle alakalı demografik bilgiler ilgili tablo da verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem

Bağımsız Değişkenler		**f**	**%**
Okul Türü	Anadolu Lisesi	193	54,4
	İmam-Hatip Lisesi	162	46,6
Cinsiyet	Kız	193	54,4
	Erkek	162	46,6
Sınıf	9.Sınıf	96	27
	10.Sınıf	102	28,7
	11.Sınıf	90	25,4
	12.Sınıf	67	18,9
Ailenin Gelir Düzeyi	0-2000	44	12,4
	2000-3000	86	24,2
	3000 ve Üzeri	225	63,4
Akademik Başarı	45-70	87	24,5
	70-85	102	28,7
	85 ve Üzeri	166	46,8
Toplam		355	100

Tablo 1'de yer alan verilere göre; okul türü değişkeninde öğrencilerin 193'ü (% 54,4) *Anadolu lisesi*, 162'si (% 46,6) *İmam-Hatip lisesi* öğrencisidir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin 193'ü (% 54,4) *kız*, 162'si (% 46,4) *erkektir*. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin 96'sı (% 27) *9.sınıf,* 102'si (% 28,7) *10.sınıf*, 90'ı (% 25,4) *11.sınıf*, 67'si (% 18,9*) 12.sınıftır*. Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre öğrencilerin 44'ü (% 12,4) *0-2000*, 86'sı (% 24,2) *2000-3000*, 225'i (% 63,4) *3000 ve üzeri* gelir düzeyine sahiptir. Akademik başarı değişkenine göre öğrencilerin 87'si (% 24,5) *45-70*, 102'si (% 28,7) *70-85*, 166'sı (% 46,8) *85* ve üzeri akademik başarı puanına sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *kişisel bilgi formu* ve *EPOCH* ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda katılımcılara cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, akademik başarı ve gelir seviyesine ilişkin sorular sorulmuştur.

EPOCH İyi Oluş Ölçeği

İyi oluş düzeyinin ölçülmesi için Kern ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen EPOCH kullanılmıştır. Bu ölçek Seligman'ın iyi oluş ile ilgili 5 boyutlu kavramsallaştırmasını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu 5 boyutlu iyi oluş modelinin ergenler için uyarlanması sonucunda bağlılık (engagement), kararlılık (perseverance), iyimserlik (optimism), ilişkililik (connectedness) ve mutluluk (happiness) boyutları geliştirilmiştir. EPOCH Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin toplam puanı için .95 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları, ilişkililik için .88, bağlılık için .84, mutluluk için .88, iyimserlik için .84 ve kararlılık için .72, olarak bulunmuştur (Demirci ve Ekşi, 2015). Ölçekteki maddeler 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında 5'li Likert derecelendirmeye göre puanlanmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde, her boyutta puanların ortalamasının alınmasıyla 1 ile 5 arasında bir puan üretilmekte ve bu 5 boyut gösterge paneli

yaklaşımı ile rapor edilmektedir. Her boyutta 4 madde olmak üzere toplamda 20 madde bulunan ölçekte, ters puanlanan madde yoktur.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde kişisel bilgiler, öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin belirlenmesi gibi analizlerde betimsel istatistikler, görüşlerin ikili karşılaştırmalarında t-testi, üç ve daha fazla olan karşılaştırmalarda ise ANOVA ve Tukey testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi α=0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin iyi oluş düzeyleriyle alakalı bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin iyi oluş düzeyleriyle alakalı değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin İyi Oluş Düzeyleri

Alt Boyut	N	Min	Max	X̄	ss
Bağlılık	355	1,00	5,00	3,13	0,77
Kararlılık	355	1,25	5,00	3,22	0,76
İyimserlik	355	1,00	5,00	3,34	0,83
İlişkililik	355	1,50	5,00	4,23	0,73
Mutluluk	355	1,00	5,00	3,46	0,85
Genel (İyi Oluş)	355	1,65	5,00	3,47	0,57

Tablo 2'de yer alan verilere göre; öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyutlar sırayla *ilişkilik* (x̄=4,23), mutluluk (x̄=3,46), *iyimserlik* (x̄=3,34), *kararlılık* (x̄=3,22) ve *bağlılık* (x̄=3,13) şeklindedir. Tüm öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin otalaması x̄=3,47'dir.

Tablo 3. Öğrencilerin İyi Oluş Düzeyleri ve Okul Türü

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	X̄	s.s	t	sd	p
Bağlılık	Anadolu Lisesi	193	3,21	,77	2,10	353	,03
	İmam-Hatip Lisesi	162	3,04	,77			
Kararlılık	Anadolu Lisesi	193	3,26	,75	1,09	353	,27
	İmam-Hatip Lisesi	162	3,17	,78			
İyimserlik	Anadolu Lisesi	193	3,29	,88	-1,06	353	,28
	İmam-Hatip Lisesi	162	3,39	,78			
İlişkililik	Anadolu Lisesi	193	4,22	,70	-0,10	353	,91
	İmam-Hatip Lisesi	162	4,23	,77			
Mutluluk	Anadolu Lisesi	193	3,44	,87	-0,62	353	,53
	İmam-Hatip Lisesi	162	3,49	,84			
Genel (İyi Oluş)	Anadolu Lisesi	193	3,48	,57	0,34	353	,73
	İmam-Hatip Lisesi	162	3,46	,55			

Tablo 3'de yer alan verilere göre; öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına göre, *kararlılık* [(t(353)=1,09; p>.05], *iyimserlik* [(t(353)=-1,06; p>.05], *ilişkililik* [(t(353)=-0,10; p>.05], *mutluluk* [(t(353)=-062; p>.05] alt boyutlarında ve *genel iyi oluş* düzeyinde [(t(353)=0,34; p>.05] farklılaşmamaktadır ancak *bağlılık* alt boyutunda [(t(353)=2,10; p<.05], farklılaşmıştır. *Bağlılık* alt boyutundan Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin iyi oluş düzeylerinin ortalaması (x̄=3,21), İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin iyi oluş düzeylerinin ortalamasından (x̄=3,04) daha yüksektir.

Tablo 4. Öğrencilerin İyi Oluş Düzeyleri ve Cinsiyet

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X̄	s.s	t	sd	p
Bağlılık	Kız	193	3,04	,79	-2,36	353	,01
	Erkek	162	3,24	,74			
Kararlılık	Kız	193	3,22	,82	-,11	353	,90
	Erkek	162	3,22	,70			
İyimserlik	Kız	193	3,17	,84	-4,17	353	,00
	Erkek	162	3,53	,78			
İlişkililik	Kız	193	4,25	,75	,72	353	,46
	Erkek	162	4,20	,71			
Mutluluk	Kız	193	3,41	,86	-1,36	353	,17
	Erkek	162	3,53	,84			
Genel (İyi Oluş)	Kız	193	3,42	,58	-2,13	353	,03
	Erkek	162	3,54	,53			

Tablo 4'te yer alan verilere göre; Öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına göre, *kararlılık* [(t(353)=0,90; p>.05], *ilişkililik* [(t(353)=0,46; p>.05], *mutluluk* [(t(353)=0,17; p>.05] alt boyutlarında farklılaşmamaktadır ancak *bağlılık* [(t(353)=0,01; p<.05], *iyimserlik* [(t(353)=0,00; p<.05] alt boyutlarında ve *genel iyi oluş* [(t(353)=0,03; p<.05] düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Farklılaşma her alt boyutta da erkek öğrencilerin lehine çıkmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin İyi Oluş Düzeyleri ve Sınıfları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	X̄	s.s	sd	F	P
Bağlılık	9.Sınıf	96	3,18	,81	3-351	1,82	,14
	10.Sınıf	102	3,16	,75			
	11.Sınıf	90	3,19	,81			
	12.Sınıf	67	2,93	,69			
Kararlılık	9.Sınıf	96	3,33	,74	3-351	1,59	,19
	10.Sınıf	102	3,15	,76			
	11.Sınıf	90	3,26	,79			
	12.Sınıf	67	3,11	,76			
İyimserlik	9.Sınıf	96	3,41	,80	3-351	1,86	,13
	10.Sınıf	102	3,20	,89			
	11.Sınıf	90	3,45	,80			
	12.Sınıf	67	3,27	,82			
İlişkililik	9.Sınıf	96	4,14	,74	3-351	1,21	,30
	10.Sınıf	102	4,19	,79			
	11.Sınıf	90	4,27	,65			
	12.Sınıf	67	4,35	,73			
Mutluluk	9.Sınıf	96	3,53	,90	3-351	,35	,78
	10.Sınıf	102	3,42	,85			
	11.Sınıf	90	3,43	,82			
	12.Sınıf	67	3,47	,84			
Genel (İyi Oluş)	9.Sınıf	96	3,52	,57	3-351	,86	,46
	10.Sınıf	102	3,42	,57			
	11.Sınıf	90	3,52	,57			
	12.Sınıf	67	3,42	,56			

Tablo 5'te yer alan verilere göre; öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına göre *bağlılık* [F(3–351) = 1,82; p>0,05)], *kararlılık* [F(3–351)=1,59; p>0,05)], *iyimserlik* [F(3–351) = 1,86; p>0,05)], *ilişkililik* [F(3–351) = 1,21; p>0,05)], *mutluluk* [F(3–351) = 0,35; p>0,05)] alt boyutlarında ve *Genel İyi Oluş* [F(3–351) = 0,86; p>0,05)] düzeyinde

anlamlı bir fark çıkmamıştır. Tüm alt boyutların ortalaması alındığında en yüksek ortalama *ilişkililik* alt boyutunda 12.Sınıflara ($\bar{x}$=4,35), en düşük ortalama ise *Bağlılık* alt boyutunda 12.Sınıflara ($\bar{x}$=2,93) aittir.

Tablo 6. Öğrencilerin İyi Oluş Düzeyleri ve Ailelerinin Gelir Düzeyi

Alt Boyutlar	Ailenin Gelir Düzeyi	N	X̄	s.s	sd	F	P
Bağlılık	0-2000	44	3,18	0,85	2-352	,33	,71
	2000-3000	86	3,17	0,80			
	3000 ve Üzeri	225	3,10	0,75			
Kararlılık	0-2000	44	3,31	0,87	2-352	,37	,69
	2000-3000	86	3,20	0,71			
	3000 ve Üzeri	225	3,21	0,76			
İyimserlik	0-2000	44	3,45	0,83	2-352	1,37	,26
	2000-3000	86	3,22	0,81			
	3000 ve Üzeri	225	3,36	0,84			
İlişkilik	0-2000	44	4,07	0,60	2-352	1,08	,33
	2000-3000	86	4,26	0,66			
	3000 ve Üzeri	225	4,24	0,78			
Mutluluk	0-2000	44	3,52	0,87	2-352	,14	,86
	2000-3000	86	3,48	0,83			
	3000 ve Üzeri	225	3,45	0,86			
Genel (İyi Oluş)	0-2000	44	3,51	0,59	2-352	,08	,91
	2000-3000	86	3,47	0,57			
	3000 ve Üzeri	225	3,47	0,55			

Tablo 6'da yer alan verilere göre; çğrencilerin iyi oluş düzeylerinin ailenin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına göre *bağlılık* [F(2–352) = 0,33; p>0,05)], *kararlılık* [F(2–352) = 0,37; p>0,05)], *iyimserlik* [F(2–352) = 1,37; p>0,05)], *ilişkililik* [F(2–352) = 1,08; p>0,05)], *mutluluk* [F(2–352) = 0,14; p>0,05)] alt boyutlarında ve *genel iyi oluş* [F(2–352) = 0,08; p>0,05)] düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin İyi Oluşları ve Akademik Başarı

Alt Boyutlar	Akademik Başarı	N	X̄	s.s	sd	F	P	Anlamlı Fark
Bağlılık	45-70	87	3,22	0,76	2-352	1,04	,35	
	70-85	102	3,06	0,72				
	85-100	166	3,12	0,81				
Kararlılık	45-70	87	3,06	0,72	2-352	8,06	,00	(85-100)-(70-85) (85-100)-(45-70)
	70-85	102	3,02	0,69				
	85-100	166	3,39	0,80				
İyimserlik	45-70	87	3,13	0,89	2-352	8,27	,00	(85-100)-(70-85) (85-100)-(45-70)
	70-85	102	3,21	0,82				
	85-100	166	3,52	0,77				
İlişkililik	45-70	87	4,21	0,76	2-352	1,57	,20	
	70-85	102	4,13	0,71				
	85-100	166	4,29	0,73				
Mutluluk	45-70	87	3,33	0,85	2-352	2,32	,09	
	70-85	102	3,41	0,87				
	85-100	166	3,56	0,84				
Genel (İyi Oluş)	45-70	87	3,39	0,59	2-352	5,45	,00	(85-100)- (70-85) (85-100)- (45-70)
	70-85	102	3,38	0,53				
	85-100	166	3,58	0,54				

Tablo 7'de yer alan verilere göre; öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına göre *bağlılık* [F(2–352) = 1,04; p>0,05)], *ilişkililik* [F(2–352) = 1,57; p>0,05)], *mutluluk* [F(2–352) = 2,32; p>0,05)] alt ölçeklerinde anlamlı bir fark çıkmamıştır ancak *kararlılık* [F(2–352) = 8,06; p<0,05)], *iyimserlik* [F(2–352) = 8,27; p<0,05)] alt boyutlarında ve *genel iyi oluş* [F(2–352) = 5,45; p<0,05)] düzeyinde anlamlı bir fark çıkmıştır. Farklılaşmanın yönü tüm alt ölçeklerde ve *genel iyi oluş* düzeyinde 85-100 arasında not ortalamasına sahip öğrencilerin iyi oluş düzeyleri daha olumlu çıkmıştır.

Tartışma

Lise öğrencilerinin tamamının tüm alt boyutlarda ve genel iyi oluş düzeyinde çıkan değerleri genel itibariyle orta ve üzeri şeklindedir. Lise öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri normaldir denebilir. Tüm alt boyutlar incelendiğinde en yüksek değere sahip alt boyutun *ilişkilik* ($\bar{x}$=4,23) alt boyutu olduğu görülmüştür. En düşük alt boyutun ise *bağlılık* ($\bar{x}$=3,13) alt boyutu olduğu görülmüştür. *İlişkililik* alt boyutundan yola çıkarak lise öğrencilerinin çevresinde ki insanlar tarafından değer gördüğü ve onlarında çevresindeki insanlara değer verdiği çıkarımı yapılabilir.

Öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin okul tür değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde *bağlılık* alt boyutunda farklılaşma olduğu görülmüştür. Anadolu lisesi öğrencilerinin *bağlılık* düzeyleri İmam-Hatip lisesi öğrencilerine göre daha pozitiftir. *Bağlılık* dışında ki alt boyutlarda ve *genel iyi oluş* düzeyinde okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Cinsiyet değişkenine göre *bağlılık, iyimserlik alt boyutu* ve *genel iyi oluş* düzeyinde anlamlı bir fark görülmektedir. Bu bulgular Özen'in (2005) araştırmasıyla örtüşmemektedir. *Bağlılık, iyimserlik* alt boyutu ve *genel iyi oluş* düzeyinde erkek öğrencilerin iyi oluş düzeyi kız öğrencilerin iyi oluş düzeyinden daha pozitiftir. *Kararlılık, ilişkilik* ve *mutluluk* alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma görülmemektedir. Elde edilen bulgular Saföz-Güven (2008), Özkan (2014) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Cinsiyet değişkeninin iyi oluşu açıklama gücü düşüktür (Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005). Bundan dolayı araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre iyi oluş düzeyleri birbirleriyle örtüşmemektedir.

Öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, tüm alt ölçeklerde ve genel iyi oluş düzeyinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Araştırma bulguları bu noktada Yarar'ın (2019) araştırmasıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, tüm alt ölçeklerde ve genel iyi oluş düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin akademik başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; *bağlılık, ilişkililik* ve *mutluluk* alt ölçeklerinde bir farklılaşma görülmemiştir. *Kararlılık*, *iyimserlik* alt boyutlarında ve *genel iyi oluş* düzeyinde bir akademik başarı değişkenine göre bir farklılaşma görülmektedir. 85-100 arasında akademik başarı gösteren öğrencilerin genel iyi oluş düzeyi, *kararlılık* ve *iyimserlik* düzeyleri 70-85 ve 45-70 akademik başarı gösteren öğrencilere göre daha pozitiftir. Bulgular Alim (2018) ve Ateş'in (2016) araştırmalarıyla örtüşmektedir.

Öznel iyi oluşa etki eden faktörlerin tespit edilmesi ile öğrencilerin mutlu olmalarını sağlayacak programlar aracılığıyla yaşamdan daha çok tatmin olan, sunulan eğitim imkanlarından faydalanan, kendini gerçekleştirmek için çabalayan bireyler yetiştirilmesinde öncü olunabilir. Lisenin üniversiteye geçiş öncesi son adım olduğu düşünüldüğünde 9. sınıftan itibaren iyi oluş düzeyini etkileyenler, düzeyin nasıl yükseltilebileceği üzerine yapılacak çalışmalar ile üst eğitim kurumuna sağlıklı şekilde geçiş sağlanabilir, uygun meslek seçimi ve kariyer örüntüsü belirlenebilir. Bu sayede mutluluk alt boyutu ile ilişkili olan hayattan tatmin olma sağlanabilir. Bunların yanında okullarda iyi oluşa yönelik rehberlik etkinlikleri, bilgilendirme seminerleri aracılığıyla öğrencilere destek sağlanabilir.

Kaynakça

Alim, E. (2018). Ergenlerde mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). 1203-1214 Doi:10.17755/Esosder.86299.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, G. (2015). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çıngı, H. (1994). Örnekleme kuramı (İkinci baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi

Demirci, İ. ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH ölçeğinin Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.

Eryılmaz, A. (2014). Herkes için mutluluğun başucu kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. (**6th** ed.). New York: McGraw-Hill International Edition

Kardaş, F. ve Yalçın, İ. (2019). Türkiye'de iyi oluş ile ilgili yapılmış araştırmaların sistematik olarak incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1423-1433.

Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment, 28*(5), 586.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. Review of general psychology, 9(2), 111-131.

Özen, Ö. (2005). Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özkan, İ. (2014). Ergenlerde anne baba tutumu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Saföz-Güven, İ. G. (2008). Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Santrock, J. W. (2015). Yaşam boyu gelişim: Gelişim Psikolojisi: Life-span development. İstabul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology*: An introduction. American Psychologist, 55, 5 – 14.

Yarar, Y. (2019). Lise öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri ile siber zorbalık siber mağduriyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersine Yönelik Yeterlik Algıları

(Classroom Guidance Teachers' Perceptions of Proficiency for Guidance and Career Planning Course)

Yıldız ÖZTAN-ULUSOY, Kemal EFE

(a) Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Kocaeli

(b) Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD YL, Kocaeli

Özet

Bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm ortaokullarda 8. Sınıfta okutulan "Rehberlik ve Kariyer Planlama" dersi kazanımlarına dair bu derse giren sınıf rehber öğretmenlerinin yeterlik algılarının incelenmesi ve bu yeterlik algılarının branş, mesleki tecrübe, okul rehber öğretmeni ile işbirliği, bu derse girme konusundaki öğretmenlerin gönüllülük düzeyleri ve öğretmenlerin Genel Özyeterlik Ölçeği puanlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kocaeli ilinin İzmit ve Kandıra ilçelerinde resmi ortaokullarda görev yapmakta olan 59'u kadın ve 47'si erkek olmak üzere toplam 106 8. Sınıf rehber öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik veriler, Genel Özyeterlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen 17 maddeden oluşan "8. Sınıf Rehber Öğretmenleri Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın amaçların test etmek üzere verilerin analizinde Bağımsız Gruplar t Testi, ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi kazanımlarını verebilme konusundaki yeterlik algıları, branş, mesleki tecrübe, cinsiyet ve Genel Özyeterlik Ölçeği puanlarına göre anlamlı derecede farklılaşmamakta; üniversitede rehberlik dersi almış olma, okul rehber öğretmeni ile işbirliği yapıyor olma, daha önce bu dersi vermiş olma durumlarına göre ise anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer planlama, Branş öğretmeni, Yeterlik algısı, Rehberlik dersi

Abstract

With this research, the examination of the competence perceptions of the classroom guidance teachers about the achievements of "Guidance and Career Planning" course taught in 8th grade in all secondary schools affiliated to the Ministry of National Education, and the cooperation of this qualification perceptions with branch, professional experience. The aim of the study was to investigate whether the volunteer teachers' level of volunteering and whether they differed according to the teachers' General Self-Efficacy Scale scores. The sample of the study consists of 106 8th grade guidance counselors (59 women and 47 men) who work in official secondary schools in Izmit and Kandıra districts of Kocaeli province in the second semester of 2018-2019 academic year. The data for the purpose of the study, General Self-Efficacy Scale and 17 items devoleped by the researcher "8. Class Guidance Teachers Information Form". In order to test the objectives of the study, Independent Groups t Test and ANOVA (One-Way Analysis of Variance) were used for data analysis. According to the findings obtained from the analyzes, teachers' perceptions of proficiency in giving gudiance and career planning course gains do not differ significantly according to branch, professional experience, gender and General Self-Efficacy Scale scores; and having a guidance course in the university, cooperating with the school guidance teacher and having given this course before.

Keywords: Career planning, Branch teacher, Competence perception, Guidance course

Giriş

Eğitim, bireyin gelişmesi, hayatındaki rol ve görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmesi için bireye ihtiyacı olan tutum ve davranışları kazandırma sürecidir. Bireylerin eğitim yaşantılarını

sürdürmelerinde en önemli motivasyon kaynaklarından birisi de uygun iş ve meslek sahibi olabilmektir. Bu durum hem birey hem de toplum için kritik bir öneme sahiptir. Bu bakımdan eğitim süreçlerinin bir boyutunun da mesleki gelişim süreçlerinin yerine getirilmesi olduğu düşüncesi önem kazanmaktadır. Öğrencilerin ilgi duydukları, yetenekli oldukları alanların belirlenmesi, güçlü oldukları ve geliştirilmesi gereken özelliklerine yönelik farkındalık kazanmaları eğitim sistemimizdeki rehberlik çalışmalarının en önemli amaçlarındandır. Bu bağlamda okullarda yapılan rehberlik hizmetleri büyük önem arz etmektedir.

Rehberlik; bireyin potansiyelini tanıyarak etkin kullanması, kendini gerçekleştirmesi, yaşam etkin katılması ve üretken bir birey olmasını amaçlayan bir disiplindir. Kariyer ise hayat boyu kendimizi tanımamızı, ilgilerimizi, yapmak istediğimiz işleri, mesleğimizi, üretkenliğimizi ve bunların sonucu olarak elde ettiğimiz doyumu içeren oldukça geniş bir kavramdır (Telman, 2002). Bu nedenle eğitim; rehberlik ve kariyer gelişimi konularını mutlaka içermeli ve bu konularda bireyin gelişimine sistematik olarak katkı sunmalıdır.

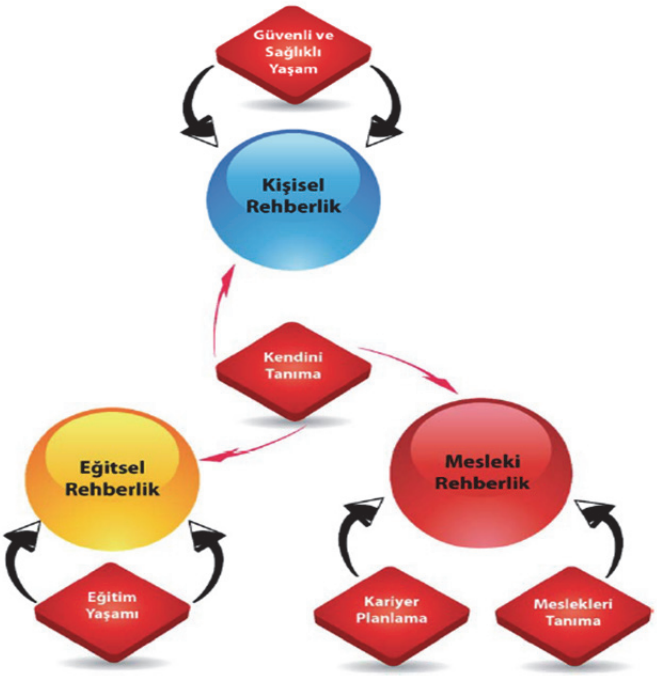
Ortaokul dönemlerinden başlayarak kariyer planlamasını doğru yapan bireyler, kaynak israfı, zaman kaybı gibi dezavantajlardan etkilenmeden ülke kalkınmasına ve ilerlemesine çok önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle bireyin kendini tanımasına, yeteneklerini daha etkin kullanarak kendini gerçekleştirmesine, özgür ve üretken birey olmasına katkı sağlamak amacıyla Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 26.11.2014 tarih ve 101 sayılı yazısı doğrultusunda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 02.08.2006 tarih ve 329 sayılı kararıyla kabul edilen, 14.04.2011 tarih ve 37 sayılı kararıyla değişiklik yapılan İlköğretim Sınıf Rehberlik Programlarının uygulamadan kaldırılarak yerine 2015-2016 Eğitim Öğretim yılından itibaren Ortaokul Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Öğretim Programının uygulanmasına karar verilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu, 2014).

Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Öğretim Programının vizyonu; kendini tanıyan, gizil güçlerini fark edebilen, toplumda yer alan tüm mesleklerin önemli ve değerli olduğunu bilen ve kariyerini bunlar doğrultusunda planlayan bireyler yetiştirebilmektir.

Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programı'nın genel amaçları doğrultusunda bu dersi tamamlayan öğrencilerden;

- Kendi gizil güçlerini keşfeden,
- Alacağı eğitimin gelişimine ve yaşamına katkısını bilen,
- Yaşamı planlamanın önemini bilen
- Geleceğe yönelik planlama yapma becerisini kazanmış,
- Kendi kariyer yaşamına ilişkin seçenekleri değerlendirebilen,
- Mesleklerin yaşamdaki yeri ve önemini kavramış,
- Her mesleğin toplumda önemli ve değerli olduğunu bilen,
- Çevresindeki olanakları değerlendirebilen bireyler olmaları beklenmektedir.

Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bireylere belirli yeterlikler kazandırmaya çalışmaktadır. Bu yeterlikler a) okula ve çevreye uyum, b) eğitsel başarı, c) kendini kabul, d)kişiler arası ilişkiler, e) aile ve toplum, f) güvenli ve sağlıklı hayat, g) eğitsel ve mesleki gelişim gibi yeterliklerdir. Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programı, ortaokul 8. Sınıfta ve haftada bir saat okutulan bir dersi kapsaması nedeniyle, yeterlik temelli değil, konu temelli olarak hazırlanmıştır. Bu haliyle program, bireyi temel özne olarak alıp bireyden mesleklere, mesleklerden topluma doğru bütünleşmeyi sağlamaya çalışan "konuları" içeren bir yapı göstermektedir. Programın konuları PDR hizmet alanları olan "*kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlikle*" ilişkilendirilmiştir. Şekil 1'de program konuları ile PDR hizmet alanlarının ilişkisi yer almaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu, 2014).



Şekil 1. Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi konu alanlarıyla PDR hizmet alanlarının ilişkisi

Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi programının etkililiğinin ve verimliliğinin artırılabilmesi için planlama ve uygulama aşamasında dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Bunlara bakıldığında;

- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm ortaokullarda "Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi" haftada bir saat okutulacak bir derstir. Bu dersi şube rehber öğretmeni okutmakla görevlidir. Şube rehber öğretmeni programda yer alan kazanımların işleniş dağılımını bu dersin toplam saatini göz önünde bulundurarak planlamalıdır.
- Okul rehber öğretmeni programın kazanımlarının ölçülmesinde, çocukların yetenek, ilgi ve değerlerinin belirlenmesinde şube rehber öğretmenlerine gerekli desteği sağlamalıdır.
- Programda "güvenli ve sağlıklı yaşam" ve "kendini tanıma" konuları işlenirken öğrencilerin gelişim özellikleri, ihtiyaçları, çevreye ve sosyal yaşama uyumları, ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmeleri, kendilerini zararlı alışkanlıklardan korumaları gibi hususlara dikkat edilmelidir.
- Programda "eğitim yaşamı" ve "kendini tanıma" konuları işlenirken bireysel farklılıkları keşfetme, ilgi ve yeteneklerini fark etme, kendi öğrenme yollarını anlama, başarılı bir eğitim yaşamı sürdürmeleri gibi hususlara dikkat edilmelidir.
- Programda "kariyer planlama", "meslekleri tanıma" ve "kendini tanıma" konuları işlenirken meslekler, meslek yaşamı, ilgi be yeteneklere uygun kariyer yaşamına yönelme gibi hususlara dikkat edilmelidir.
- Programın etkililiğinin sağlanması için şube rehber öğretmeninin; okul yönetimini, rehber öğretmen ve veliyle işbirliği yapması, yakın çevresindeki olanakları kullanması gerekmektedir.
- Programın uygulanmasında rol oynama, sınıf içinde proje çalışmaları, küçük grup çalışmaları, problem çözme, bireysel çalışma, beyin fırtınası, gösteri, gezi-gözlem, soru-cevap, benzetim, ikili ve grup çalışması, eğitsel oyunlar, kariyer planlama dosyası hazırlama gibi yöntem ve tekniklere yer verilebilir.
- Konularda yer alan kazanımların işlenişin, belirli bir sıralama yerine bir bütünlük içerisinde, birbirleri ile ilişkili olacak şekilde ele alınmasına dikkat edilmelidir. Şube rehber öğretmeni, rehber öğretmen işbirliği ile hazırlayacağı çeşitli etkinliklerle dersin kazanımlarının gerçekleşmesini sağlamalıdır.

- Öğrenci grubuna hangi konuda çalışılacağı etkinlik öncesinde açıklanmalıdır. Süreç boyunca uyulması gereken kurallar belirlenmelidir. Ayrıca etkinliklerle ilgili hazır bulunuşluk gerektiği durumlarda bir hafta önceden araştıracakları konular hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.
- Öğretmenler etkinlikleri uygularken heterojen gruplarla çalıştıkları için öğrencilerin özelliklerini dikkate almalıdırlar. Etkinliklerinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulup her bireyin özel ve değerli olduğu vurgulanmalıdır.
- Öğretmen konuların işlenişinde yeri geldiğinde güncel olaylarla (sağlıklı beslenme, zararlı alışkanlıklar, meslekler vb.) ilişkilendirme yapmalıdır.
- Öğrencilerin kendilerini uygun yöntem ve tekniklerin de yardımıyla tanımaları programın başarısı için önemlidir. Kendini tanıyan öğrenciler, gidebilecekleri en uygun üst öğrenim kurumu ve mensubu olabilecekleri mesleği araştırmalıdırlar. Bu nedenler öğrencilere kariyer planlamanın önemi kavratılmalıdır.
- Programın "meslekler ve kariyer planlama" konularında başarıya ulaşmak için öğrencilerin üst öğrenim kurumlarına (çeşitli lise türleri) ziyaretleri, iş kurumu ziyareti yapılarak meslekler hakkında araştırmalar yapmaları ve iş sektöründe farklı meslek gruplarını gözlemeleri sağlanmalıdır. Bu imkânların bulunmadığı yerlerde okullarda meslek ve panolar aktif şekilde kullanılmalı, interaktif öğrenme materyallerinden faydalanılmalıdır.
- Öğrenciye verilen sorumlulukların (kariyer dosyası hazırlama, özgeçmiş yazma, meslekleri araştırma vb.) yerine getirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen, programda yer alan kazanımların yaşam becerilerine dönüştürülmesini sağlamalıdır.
- Kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler için özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda "Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programı" temel alınarak "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)" hazırlanmalı ve uygulanmalıdır (Talim ve Terbiye Kurulu, 2014).

Programda yer alan kazanımların öğrencilerde gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Buna yönelik ölçme ve değerlendirmeler süreç boyunca yapılmalıdır. İlgili derste bilişsel öğrenmeleri içerdiği gibi duyuşsal öğrenmelerin de yoğun olarak yer almaktadır. Bu nedenle bilişsel alanı ölçen araçlar kadar duyuşsal alanı ölçen araçlar da kullanılmalıdır. Hedef kazanımlar doğrultusunda ilgi, tutum, kişilik testleri ve gözlem, günlük, görüşme, canlandırma vb. gibi test dışı teknikler de kullanılabilir. Bu bağlamda, yetenekleri belirlemek amacıyla okul rehberlik ve psikolojik danışma servisinin uyguladığı yetenek testlerinin sonuçları gibi veriler kullanılmalıdır.

Öğrencilerin ilgilerini belirlemek için okul rehberlik ve psikolojik danışma servisinin uygulayacağı ilgi envanterleri, kişilik ölçekleri, aile üyelerinin öğrenciyle ilgili gözlemleri, öğretmen gözlemleri vb. kullanılmalıdır. Öğrencinin belirli bir alana yönelik tutumu ya da ailenin çocuğun seçimlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi için tutum ölçekleri, gözlemler vb. kullanılmalıdır. Öğrencilerin değerlerini belirlemek için, o yaş grubuna uygun varsa değerleri belirleyen ölçekler, öğrencilerin öz değerlendirmeleri, öğretmen, ebeveyn gözlemleri ve görüşleri vb. kullanılmalıdır (Talim ve Terbiye Kurulu, 2014).

Araştırma konusuna ilişkin literatür taraması yapıldığında öğretmenlerin birçok alandaki özyeterlik algılarının çok çeşitli faktörler bakımından incelendiği ancak alanyazında yeni yeni yer almayan başlayan Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersine ilişkin herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Şube rehber öğretmenlerinin yakın zamanda karşılaştıkları ve uygulamaları istenen bu yeni bir derse ilişkin yeterlik algılarının düzeyi ve bu yeterlik algılarını etkileyen değişkenlerin görülmesi, bu dersin verimliliğinin artırılması konusunda ilgililere yardımcı olacak ve aynı zamanda alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı resmi ortaokullarda görev yapmakta olan sekizinci sınıf şube rehber öğretmenlerinin Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi kazanımlarını öğrencilere etkili ve verimli bir şekilde verebilme konusunda duydukları yeterlik algılarının ve bu yeterlik algı düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesidir. Araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Kocaeli ilinin İzmit ve

Kandıra ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan 8. Sınıf şube rehber öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma sırasında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 8. Sınıf Şube Rehber Öğretmenlerinin, girdikleri Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi hedeflerini öğrencilere kazandırabilme konusunda duydukları yeterlik algıları ne seviyededir?
2. 8. Sınıf Şube Rehber Öğretmenlerinin, girdikleri Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi hedeflerini öğrencilere kazandırabilme konusunda duydukları yeterlik algıları hangi faktörlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır?

Yöntem

Araştırmada, 8. Sınıf şube rehber öğretmenlerinin rehberlik ve kariyer planlama dersine yönelik yeterlik algılarının farklı değişkenler açısında incelenmesi amaçlandığından betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2010). Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir (Siyez, 2013). Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010).

Araştırmada veri toplama aracı olarak Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve 4'lü likert tipi 10 maddeden oluşan, kullanım izni alınmış "Genel Özyeterlik Algısı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen 7'li likert tipi ve kapalı uçlu sorulardan oluşan 16 maddelik "Öğretmen Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçlarını test etmek için frekans hesaplamaları yapılmış, betimsel istatistikler kullanılmış, şube rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri, daha önce rehberlik ve kariyer planlama dersine girip girmeme durumları, daha önce 8. Sınıf rehber öğretmenliği yapma durumları, okul rehber öğretmeni ile işbirliği yapıp yapmama durumları ile bu derse ilişkin duydukları yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar t Testi; öğretmenlerin branşları, mesleki tecrübeleri ve üniversitede rehberlik dersi alma durumlarına göre (almış, almamış, hatırlamıyor) bu derse ilişkin duyulan yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) yöntemleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Veriler analiz edilirken SPSS 22 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinin İzmit ve Kandıra ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan 59'u kadın, 47'si erkek toplam 106 8. Sınıf şube rehber öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 25'ini Kandıra'da, 81'ini ise İzmit'te görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Bulgular

Verilerin analizinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Rehberlik ve Kariyer Planlama dersine ilişkin duydukları yeterlik algıları puan ortalaması 4.64 olarak bulunmuştur.

Tablo 1

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersine ilişkin yetkinlik algıları	N	x̄	S
	106	4,64	1,259

7'li likert tipinde sorulmuş maddeye verilen yanıtların ortalamasına bakıldığında şube rehber öğretmenlerinin rehberlik ve kariyer planlama dersine ilişkin yetkinlik puanlarının genel olarak ortalama sayılabilecek bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Daha önce rehberlik ve kariyer planlama dersine girip girmeme durumuna göre yapılan bağımsız Örneklem t Testi

Daha önce derse girme durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Girmiş	49	4,98	1,031	1047	2,635	0,01
Girmemiş	57	4,35	1,369			

Tablo 3. Okul rehber öğretmeni ile rehberlik ve kariyer planlama dersi bağlamında işbirliği yapıyor olma durumuna göre yapılan bağımsız örneklem t Testi

Okul rehber öğretmeni ile işbirliği yapma durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yapıyor	68	4,85	1,136	104	2,363	0,02
Yapmıyor	38	4,26	1,389			

8. Sınıf Rehber Öğretmenlerinden Rehberlik ve Kariyer Planlama dersine ilişkin okul rehber öğretmeni ile işbirliği yapanların yeterlik algıları ($\bar{x}_{Yapıyor}$=4,85), işbirliği yapmadığını belirten öğretmenlerin yeterlik algılarına ($\bar{x}_{Yapmıyor}$=4,26) göre daha olumludur ($t_{(104)}$=2,363; $p<0,05$).

Tablo 4. Üniversitede rehberlik dersi almış olma durumuna göre yapılan ANOVA testi

Üniversitede Rehberlik dersi alma durumu	N	$\bar{x}$	S
Ders Almış	84	4,80	1,190
Ders Almamış	12	4,25	1,422
Hatırlamıyor	10	3,80	1,317

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	10,968	2	5,484	3,635	0,30	Ders Almış-Ders Almamış Ders Almış-Hatırlamıyor
Gruplar içi	155,410	103	1,509			
Toplam	166,377	105				

8. sınıf rehber öğretmenlerinden üniversite eğitiminde rehberlik dersi aldığını belirten kişilerin yeterlik algıları ortalaması ($\bar{x}_{Almış}$=4,80), üniversitede bu dersi almayan ($\bar{x}_{Almamış}$=4,25) ve alıp almadığını hatırlamayan kişilerin ($\bar{x}_{Hatırlamıyor}$=3,80) ortalamasına göre anlamlı derecede $F_{(2,103)}$ =3,635; $p<0,05$) farklıdır. Dersi almamış olma ile alıp almadığını hatırlamama durumları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 5. Mesleki tecrübe değişkenine göre öğretmenlerin yeterlik algıları

Kıdem	N	x̄	S
0-5 Yıl	10	5,10	,876
6-10 Yıl	32	4,69	1,281
11-15 Yıl	35	4,43	1,220
16+ Yıl	29	4,69	1,391

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	3,824	3	1,275	,800	0,497	
Gruplar içi	162,553	102	1,594			
Toplam	166,377	105				

8. Sınıf rehber öğretmenlerinin yeterlik algıları ortalamaları mesleki tecrübe faktörüne bağlı olarak anlamlı derecede farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(105)}$ =,800; p>0,05).

Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yeterlik algıları

Cinsiyet	N	x̄	S	sd	t	p
Kadın	59	4,56	1,207	104	,752	,908
Erkek	47	4,74	1,326			

8. Sınıf Rehber Öğretmenlerinden Rehberlik ve Kariyer Planlama dersine ilişkin yeterlik algıları cinsiyet faktörüne göre anlamlı derecede ($t_{(104)}$=-,752; p>0,05) farklılık göstermemektedir.

Tablo 7. Genel özyeterlik algısı ölçeği puanlarına göre öğretmenlerin rehberlik ve kariyer planlama dersi yeterlik algıları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	179,917	6	29,986	1,526	,177	
Gruplar içi	1945,479	99	19,651			
Toplam	2125,396	105				

8. Sınıf Rehber Öğretmenlerinden Rehberlik ve Kariyer Planlama dersine ilişkin yeterlik algıları, genel özyeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlara göre anlamlı derecede ($F_{(105)}$ =1,526; p>0,05) farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %18'i daha önce hiç sekizinci sınıf şube rehber öğretmenliği yapmadığını bu yıl ilk defa bu görevi yerine getirdiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %79,25'i 8. sınıf rehber öğretmenliğinin kendisine idare tarafından verildiğini belirtirken %20,75'lik kesim ise 8. sınıf rehber öğretmeni olmanın kendi tercihi olduğunu ifade etmiştir.

%57,54'lük kesim sene başında okul rehber öğretmeni tarafından bilgilendirildiğini belirtirken %42,46'lık dilim okul rehber öğretmeni tarafından bilgilendirilmediğini ifade etmiştir (Birçoğu okulunda görev yapan kadrolu rehber öğretmen olmaması nedeniyle).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı rehberlik ve kariyer planlama dersi etkinliklerinin içeriği ve uygulanması konusunda okul rehber öğretmeni ile işbirliği yapmak istediğini belirtmiştir.

Üniversitede rehberlik dersi aldığını belirten öğretmenlerin bu derste edindikleri bilgi ve becerilerin yeterliği konusundaki puan ortalamaları 4,38'dir.

Tartışma

Yapılan çalışmaların sonucunda 8. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik ve Kariyer planlama dersi kazanımlarına ilişkin yeterlik algıları üniversitede rehberlik dersi alma durumuna, okul rehber öğretmeni ile işbirliği yapma durumuna ve daha önce bu dersi vermiş olma durumlarına göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur.

Üniversitede rehberlik dersi almak öğretmenlerin yeterlik duygularını olumlu etkileyen bir faktördür. Bununla birlikte üniversitede rehberlik dersi aldığını ifade eden öğretmenlerin yeterlik algıları puanları her ne kadar almadığını-alıp almadığını hatırlamadığını belirten öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunsa da genel olarak bakıldığında orta seviyelerde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına okutulan rehberlik derslerinin içeriğinin daha da zenginleştirilmesi ve öğretmen adaylarının rehberlik konusunda daha donanımlı biçimde okullardaki görevlerine başlamalarının sağlanması faydalı olacaktır.

Okul rehber öğretmeni ile rehberlik ve kariyer planlama dersi bağlamında işbirliği yapıyor olmak şube rehber öğretmenlerinin yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Okullardaki rehber öğretmen sayısının artırılması, öğrenci sayısına bağlı olmaksızın başta ortaokullar olmak üzere tüm okullara rehberlik normunun açılması programın etkililiği düşünüldüğünde yararlı olacaktır.

Eğitim müfredatına 2015-2016 yılında eklenen Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi için öğretmenlere herhangi bir ön bilgilendirme yapılmadığı, hizmet içi eğitim verilmediği bilinmektedir. Branş öğretmenleri kendi alanları dışında kalan tanımadıkları, bilmedikleri bir ders için çekingenlik duyabilmektedirler. Her okulda görevli rehber öğretmen bulunmadığı da düşünüldüğünde tüm branş öğretmenlerinin rehberlik ve kariyer planlama dersi bağlamında bilgilendirilmesi ve dolayısıyla cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Böyle yapıldığında öğretmenlerin bu derse ilişkin yeterlik algılarıyla birlikte öğrencilerin kazanımlara erişme durumları da olumlu etkilenecektir.

Sadece 8. Sınıf şube rehber öğretmenleri ile yapılan bu çalışmanın yanı sıra ortaokulda yer alan diğer sınıflar olan 5, 6 ve 7. Sınıf şube rehber öğretmenlerinin yakın gelecekte bu derse girecekleri göz önünde bulundurulduğunda bu grupta yer alan öğretmenlerle ilgili bir çalışmanın yapılması faydalı olabilecektir.

Kaynakça

Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-131.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi

Erkan, S. (2015). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Ankara: Pegem Akademi

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (*Scientific Research Method).* Ankara: Nobel Yayınevi.

MEB. (2014). *Rehberlik ve kariyer planlama dersi programı.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Siyez, D. M. (2013). *PDR'de kaynak tarama ve rapor hazırlama.* Ankara: Pegem Akademi.

Telman, C. (2002). *Başarıya giden yolda meslek seçimi.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Lise Öğrencilerinin Kaygı Düzeyi, Sorumluluk Duygusu-Davranışı Ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişki

(The Relationship between the Level of Exam Anxiety, Sense of Responsibility and Behavior and Perfectionism of High School Students)

Eyüp ÇELİK [a1], Aysu BAYRAM SAPTIR[b]

(a) Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sakarya

(b) Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Sakarya

Özet

Araştırmada lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi ile sorumluluk duygusu-davranışı ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada lise öğrencilerinin sınav kaygısı, sorumluluk duygusu-davranışı ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete ve lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı da test edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 171'i erkek 186'sı kız, cinsiyetini belirtmeyen 1 öğrenci olmak üzere 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan, yaşları 14-18 arasında değişen toplam 358 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Sorumluluk Duygusu ve Davranışını Ölçeği ve Çocuk ve Ergen mükemmeliyetçiliği ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon analizi ve t testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu sınav kaygısı ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arasında negatif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu; sınav kaygısı ile sorumluluk duygusu, sorumluluk davranışı arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Sınav kaygısı, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Diğer taraftan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca yapılan analizler sonucu sınav kaygısın, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin ve sorumluluk davranışının okul türüne göre önemli düzeyde farklılaştığı, ancak kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ve sorumluluk duygusunun okul türüne göre önemli düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik, sorumluluk duygusu, sorumluluk davranışı

Abstract

The research attempted to investigate the relationship among the levels of test anxiety, sense-behavior of responsibility, and perfectionism in high school students. In addition, whether test anxiety, sense-behavior of responsibility and perfectionism levels of the high school students differed depending on gender and the type of high school was tested in the study. Relational survey method was used in the present research. The study group of the research included 358 students in total, and 171 of them were male students while 186 of them were females. 1 participant did not want to share any gender information. Participants were from 9th, 10th, 11th, and 12th grade, and their ages ranged from 14 to 18. Data were collected by Westside Test Anxiety Scale, Sense and Behavior of Responsibility Scale and Child and Adolescent Perfectionism Scale. Correlation analysis was implemented to examine the correlations among the variables in the study. The correlation analysis results revealed that a statistical significance in negative correlation was generated between test anxiety and self-oriented perfectionism and social perfectionism while there was no statistically significant correlation between test anxiety and the sense and behavior of responsibility. It was evidenced that test anxiety, self-oriented perfectionism, sense of responsibility, and responsible behaviors indicated significant differences in terms of gender. It was found, on the other hand, that social perfectionism and gender showed no statistically significant difference. Furthermore, as a result of the analyses conducted, test anxiety, social perfectionism, and responsible behaviors indicated a significant difference with the school type; however, self-perfectionism and sense of responsibility showed no statistically significant difference with the types of school.

Keywords: Perfectionism, responsible behavior, sense of responsibility, test anxiety

[1] Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, eyupcelik@sakarya.edu.tr

Giriş

Eğitim ve sınav ülkemizde birbirinden ayrılmayan iki kavramdır. Ülkemizin eğitim sistemine bakıldığında bol sınavlı bir ülke olduğu göze çarpmaktadır. Günümüz eğitim sistemi içerisinde yetişen öğrencilerin eğitimde son basamak olan ölçmeye gelindiğinde kaygı seviyelerinin arttığı gözlenmektedir. Ölçeme aracı olan sınavları, öğrencilerin başarılı olmaları gibi başarısız olma riski taşıyan durumlar olarak da değerlendirebiliriz. Dolayısıyla başarıyı değerlendirme türü olan sınavlar öğrencilerin kaygı yaşamalarına sebep olabilir. Sınavların kaygı yaratması beraberinde sınav kaygısının nedenlerinin ve ilişkili olduğu değişkenlerin belirlemesine konu olan araştırmaların yapılmasına yol açmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada da lise öğrencilerinde sınav kaygısı düzeyi, sorumluluk duygusu-davranışı, mükemmeliyetçilik, cinsiyet ve okul türü bağlamında incelenmeye çalışılmıştır.

Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı; biçimsel karşılaştırma veya değerlendirme durumunda yaşanan, kişinin potansiyelini ortaya koymasının önüne geçen davranışsal, duyuşsal, bilişsel özellikleri olan, bireyde huzursuzluk hali oluşturan ve istenmeyen bir duygu durumudur (Akt. Totan, 2018). Sınav kaygısı ile ilgili literatür incelendiğinde; sınav kaygısının anne-baba tutumu (Eker, 2016), dini yönelim düzeyi (Onay, 1997), bağlanma stilleri (Ürgüp, 2017), akademik başarı (Aba, 2018; Tartar, 2014; Yurttaş, 2018), ölçme değerlendirme tercihi (Güçlü, 2009), umut ve çalışma becerileri (Denizli, 2004), benlik saygısı (Çankaya, 1997), baş etme stratejileri (Önen, 2004), öğrenilmiş çaresizlik (Gündoğdu, 1994), yaşam doyumu (Böğrek, 2019), obsesif kompulsif bozukluk (Narlı, 2019), mükemmeliyetçilik (Aydın 2017; Ayrık, 2018; Demirci, 2018; Hanımoğlu, 2010; Küçüker, 2018; Taşdemir, 2003; Uyanık, 2007; Ün, 2018; Yıldız, 2007; Zabun, 2011) psikolojik sağlamlık (Bozkurt, 2019), tükenmişlik (Yurttaş, 2018), gelecek beklentisi (Dündar, 2018), öznel iyi oluş (Bagav, 2018), internet kullanımı (Yalçınöz, 2018), depresyon (Abbasoğlu, 2018), okula bağlanma stilleri (Onuk, 2017), öğrenme stilleri (Özdemir, 2016), ebeveyn beklentileri (Boztepe, 2016), güdülenme (Yaşın, 2016), öz yeterlik (Gökçe, 2015) ile anlamlı derecede ilişkili olduğu bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde kişilik ve sınav kaygısını (Küçüker, 2018; Onuk, 2017) ele alan çalışmalar da göze çarpmaktadır. Kişilik, bir insanın davranış, duyuş, düşünüş durumlarını etkileyen etmenlerin kendine özgü örüntüsüdür. Sürekli olarak içten ve dıştan gelen uyarıcılardan etkilenen kişilik; bireyin güdülerini, alışkanlıklarını, isteklerini, alışkanlıklarını, yeteneklerini, biyolojik ve psikolojik tüm durumlarını içine alır. (Tınar, 1999). Kişilik özellikleri ile ilgili alan yazın incelendiğinde, bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda geliştiğini savunan teorisyenlerin (Engin, Calapoğlu, Seven ve Yörük 2008) olduğu görülmektedir. Bireyin kişilik özelliklerinin oluşumu ve gelişimi sürecinde kişi çevreden etkilenirken kendi kişilik özellikleri bağlamında da hem çevreyi etkileyebilir hem de kendisi biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan etkilenebilir. Bu bağlamda birey için önemli kişilik özelliklerinden biri de mükemmeliyetçilik olabilir.

Psikanalizin temellerine dayanan mükemmeliyetçiliğin tanımı Freud (1956)'ya göre abartılmış süper egonun bir sonucu olarak tanımlanmıştır (Akt. Gençtan, 2006). Adler (1956) ise mükemmeliyetçiliği eksi bir durumdan artı bir duruma geçişte, kişinin kendini diğerlerinden daha üstün tutma çabası ve evrensel bir dürtü olarak ifade etmiştir (Akt. Ayrık, 2018) Burns (1980)'e göre mükemmeliyetçilik mantığın ötesinde olan ulaşılmaz amaçlar için kişinin kendini sürekli olarak zorlaması ve ulaştığı başarıyla doğru orantılı olarak kendine değer vermesi olarak tanımlamaktadır. (Akt. Demirci, 2018). Yapılan araştırmalarda mükemmeliyetçiliğin obsesif-kompulsif bozukluk (Narlı, 2019), depresyon (Alim, 2018; İşgören, 2018; Kumpasoğlu, 2019), intihar düşüncesi (Adkins ve Parker, 1996), erteleme davranışı (Akkaya, 2007; Yıldırım(Yavuzer), 2014; Şahin, 2018; Ataş, 2018; Şimşek, 2018; Yücel, 2019), yeme bozuklukları (Kılıç, 2019), sosyal kaygı (Kiper, 2016; Tanzi, 2018; Eroğlu, 2018; Ayrık, 2018), sınav kaygısı (Ayrık 2018; Demirci, 2018; Narlı, 2019; Ün, 2018; Yıldız 2007) ile anlamlı derecede ilişkili olduğunu saptamıştır.

Mükemmeliyetçiliğin yanında sorumluluk değişkeni de sınav kaygısı ile ilişkili olabilir. Popkin (1987)'e göre sorumluluk, seçimler yapmak ve bu seçimlerin sonucunu kendine dert edinerek ve etkilerini üstlenmektir (Akt. Özen, 2013). Metin (2006)'ya göre de sorumluluk tek düşünme yetkisi olan insana ait bir durumdur. Şirin (2005) de sorumluluğu kişilerin amaçlarının ve eylemlerinin hem kendini hem de başkalarını etkilediğini fark ederek bu bilinci içselleştirmesi olarak nitelendirmektedir.

Sorumluluk kavramını duygu olarak ele alan Başaran (1971) ise sorumluluk; kişinin verilen bir işi kendine görev edinme ve ne pahasına olursa olsun, bunun hesabını verebilmek adına işi sonuna kadar tamamlama duygusudur. Yalom (2000)'de sorumluluk sahibi olan bireyi kendine ve başkalarına saygılı bireyler olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda bu bireyler üzerlerine düşün sorumluluğun bilincinde olup, kendi işlerini kendileri yürüten, başkalarına yük olmaktan hoşlanmayan, benlik bilincinde oldukları için kendi davranış, duygu ve düşüncelerinden kendilerini sorumlu tutan bireylerdir.

Sorumluluk ile ilgili literatür incelendiğinde; Nelson ve Low, 2004'e göre sorumluluk kavramı bireysel ve sosyal olarak iki ayrılmaktadır. Sorumluluk kavramı bazı kaynaklarda beceri (Chamberlin, 1994; Ellenburg, 2001) bazı kaynaklarda ise duygu (Berkowitz ve Daniels, 1963) olarak ele alınmıştır. Bir başka kaynakta ise karakter ve kişisel özellik (Ruyter, 2002; Yalom, 2000) olarak geçmektedir. Ayrıca sorumluluğun denetim odağı (Kumchy ve Sayer, 1980), sosyal statü (Chebat, 1968; Berkowitz ve Lutterman, 1968), akademik başarı (Taylı, 2006; Golzar, 2006; Wentzel, 1991), anne baba tutumu (Hacıömeroğlu, 2008), obsesif-kompulsif bozukluk (Hacıömeroğlu, 2008) ile anlamlı derecede ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca sorumlu kişilerin akademik başarıları yüksek ve içten denetimli oldukları görülmüştür.(Golzar, 2006; Önal, 2005; Taylı, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi ile sorumluluk duygusu-davranışı ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada lise öğrencilerinin sınav kaygısı, sorumluluk duygusu-davranışı ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete ve lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile yapılmıştır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın çalışma grubu 171'i erkek 186'sı kız, cinsiyetini belirtmeyen 1 öğrenci olmak üzere 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan, yaşları 14-18 arasında değişen toplam 358 öğrenciden oluşmaktadır.

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ)

Sınav kaygısını ölçmek amacıyla Driscoll (2007) tarafından geliştirilen ve Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan WSKÖ; sınav kaygısını azaltmaya yönelik programların etkililiğini belirlemek amacıyla oluşturulan, 11 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Puanlanmasında "Asla doğru değil'' ile "Daima doğru'' arasında değişmek üzere 1'den 5'e kadar seçenekler yer alırken ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55'tir. Ölçekten alınan yüksek puan sınav kaygısının fazla olduğunu gösterirken, alınan düşük puan da sınav kaygısının az olduğunu göstermektedir.

Sorumluluk Duygusu ve Davranışını Ölçeği (SDDÖ)

Sosyal durumlar karşısında duyulan sorumluluk bilincini ölçmek amacıyla Özen (2013) tarafından geliştirilen SDDÖ; iki alt boyutlu (duygu-davranış), 18 maddeli Likert tipi bir ölçektir. Puanlanmasında duygu düzeyi için 'Her Zaman Sorumluluk Duyarım' ile 'Hiç Bir Zaman Sorumluluk Duymam' arasında değişen, duyguya bağlı davranış düzeyi için; 'Her Zaman Sorumlu Davranırım' ile Hiç Bir Zaman Sorumlu Davranmam arasında' değişmek üzere 1'den 4'e kadar seçenekler yer alır. Ölçekten alınabilecek düşük puan 18, en yüksek puan ise 72'dir.

Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçiliği Ölçeği

Çalışmada mükemmeliyetçiliği ölçmek amacıyla Flett, Hewitt, Boucher, Davidson ve Munro (2001) tarafından geliştirilen ve Uz Baş ve Siyez (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçiliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi puanlama özelliğine sahip 1'i ters kodlanan 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her iki alt ölçeğin puanları 9 ile 45

arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksekliğini, alınan düşük puan da mükemmeliyetçilik düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir.

Veri Analizi

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon analizi ve t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Betimsel İstatistik Sonuçları

	1	2	3	4	5
Sınav Kaygısı	1				
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	-.174**	1			
Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	-.303**	.362**	1		
Sorumluluk Duygusu	-.053	.306**	.132*	1	
Sorumluluk Davranışı	-.077	.275**	.122*	.748**	1
$\bar{x}$	34.09	30.47	24.22	59.00	55.41
SS	8.05	6.90	7.28	6.82	7.14

** $p< 0.01$, * $p< 0.05$

Tablo 1 incelendiğinde; yapılan korelasyon analizi sonucunda sınav kaygısı ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik (r = -.17), sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik (r = -.30) arasında negatif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu, sınav kaygısı ile sorumluluk duygusu (r = -.05) ve sorumluluk davranışı (r = -.08) arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik, Sorumluluk Duygusu Ve Davranış Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonucu

			Levene Testi		T-Testi				
								95% Güven Aralığı	
	Cins.	$\bar{x}$	F	p	t	SD	p	Düşük	Yüksek
Sınav Kaygısı	Erkek	35.50	.173	.678	3.224	355	.001	1.06001	4.37595
	Kız	32.78							
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	Erkek	29.31	.031	.861	-3.042	355	.003	-3.62384	-.77778
	Kız	31.51							
Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	Erkek	24.43	7.125	.008	.578	353.081	.564	-1.06425	1.95031
	Kız	23.98							
Sorumluluk Duygusu	Erkek	57.51	2.162	.142	-3.984	355	.000	-4.21818	-1.43000
	Kız	60.34							
Sorumluluk Davranışı	Erkek	54.45	2.685	.102	-2.389	355	.017	-3.27531	-.31778
	Kız	56.25							

Tablo 2 incelendiğinde; sınav kaygısı (erkek $\bar{x}$ = 35.50; kız $\bar{x}$ = 32.78). kendine yönelik mükemmeliyetçilik (erkek $\bar{x}$ = 29.31; kız $\bar{x}$ = 31.51). sorumluluk duygusu (erkek $\bar{x}$ = 57.51; kız $\bar{x}$ = 60.34) ve sorumluluk davranışının (erkek $\bar{x}$ = 54.45; kız $\bar{x}$ = 56.25) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Diğer taraftan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin (erkek $\bar{x}$ = 24.43; kız $\bar{x}$ = 23.98) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik, sorumluluk duygusu ve davranış düzeyinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik, Sorumluluk Duygusu Ve Davranış Düzeyinin Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonucu

			Levene Testi		T-Testi				
	Okul	$\bar{x}$	*F*	*p*	*t*	SD	*p*	95% Güven Aralığı	
								Düşük	Yüksek
Sınav Kaygısı	Fen	36.26	2.123	.146	2.786	354	.006	.82449	4.78259
	Anadolu	33.45							
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	Fen	30.55	.230	.632	.127	354	.899	-1.60390	1.82555
	Anadolu	30.45							
Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	Fen	22.40	.934	.335	-2.579	354	.010	-4.13427	-.55721
	Anadolu	24.75							
Sorumluluk Duygusu	Fen	58.40	.161	.688	-.902	354	.367	-2.46856	.91578
	Anadolu	59.18							
Sorumluluk Davranışı	Fen	53.38	.396	.529	-3.044	354	.003	-4.41837	-.94962
	Anadolu	56.06							

Tablo 3 incelendiğinde; sınav kaygısın (fen lisesi $\bar{x}$ = 36.26; anadolu lisesi $\bar{x}$ = 33.45). Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin (fen lisesi $\bar{x}$ = 22.40; anadolu lisesi $\bar{x}$ = 24.75) ve sorumluluk davranışının (fen lisesi $\bar{x}$ = 53.38; anadolu lisesi $\bar{x}$ = 56.06) okul türüne göre önemli düzeyde farklılaştığı. Ancak kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin (fen lisesi $\bar{x}$ = 30.55; anadolu lisesi $\bar{x}$ = 30.45) ve sorumluluk duygusunun (fen lisesi $\bar{x}$ = 58.40; anadolu lisesi $\bar{x}$ = 59.18) okul türüne göre önemli düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Günümüz eğitim sistemi düşünüldüğünde çocukların bu eğitim sistemine başarı odaklı ayak uydurmak zorunda olmalarının öğrencileri sınav kaygısına sürüklediği düşünülebilir. Öğrenciler tarafından hissedilen aşırı kaygı öğrencinin öğrenmiş olduklarını girmiş oldukları sınavlarda etkin olarak kullanmalarına engel olarak onların. akademik performanslarını negatif yönde etkileyen en önemli faktörlerden biri haline gelebilir. Sınav kaygısının kişinin sınav ya da benzeri herhangi bir durumda kendisini tehlikede hissetmesine sebep olan ve akademik başarı üzerinde negatif etkiye sahip olan önemli faktörlerden biri olarak rol oynadığı belirtilmektedir (Kabalcı, 2008)

Araştırmada sınav kaygısı ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik. sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arasında negatif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu; sınav kaygısı ile sorumluluk duygusu. sorumluluk davranışı arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif ilişki

(Küçüker, 2018; Mısırlı-Taşdemir. 2003) bulunan çalışmalar yer almaktadır. Görüldüğü üzere araştırma bulguları literatür ile uyuşmamaktadır. Bu uyuşmazlık mükemmeliyetçi kişilerin her alanda mükemmel olmak için harcadıkları çabanın. Kişilerin hayatına genel kaygı şeklinde yansıdığı ve bu durumun sınav kaygısı gibi spesifikleşmemiş olmamasından olduğu düşünülebilir. Sınav kaygısı ile sorumluluk duygusu-davranışı arasında ilişkinin olmayışı ise; sorumluluk duygu ve davranışını ölçme amaçlı kullanılan ölçeğin kişilerin sosyal sorumluluk düzeylerini ölçen maddelerden oluşmuş olmasından kaynaklanmış olabilir.

Sınav kaygısı, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Diğer taraftan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu çalışmaya katılan erkek öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları. Kız öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Alan yazında sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin (Alyaprak, 2006; Başoğlu. 2007; Kısa. 1996) erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi bu araştırmada elde edilen bu sonuç literatürle tutarsızlık göstermektedir. Ancak araştırma sonuçlarını destekler (Baştürk, 2007; Ün, 2018) çalışmalar bulunmaktadır. Bu farklılığı açıklaması ise yaş dönemlerine bağlı olarak. toplumun kızlara ve erkeklere yansıttığı rollerin farklılaşması ile sınava verilen önemin değişmesi olarak düşünülmektedir (Erözkan, 2004). Aynı zamanda literatürde Büyükbayraktar'ın (2011) yapmış olduğu çalışmaya göre; kızların kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Buda araştırma sonuçlarının literatürle bize uyumlu olduğunu göstermektedir. Sorumluluk duygu ve davranışı ise her iki alt boyutunda da kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucun ise toplumda kızlara yüklenen cinsiyet rollerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmada sınav kaygısının, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin ve sorumluluk davranışının okul türüne göre önemli düzeyde farklılaştığı. Ancak kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ve sorumluluk duygusunun okul türüne göre önemli düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısı okul türüne göre ele alındığında; fen lisesi öğrencilerinin kaygı seviyesinin Anadolu lisesi öğrencilerinin kaygı seviyesine göre yüksek çıkmıştır. Bu sonuç fen liselerinin puanlarının Anadolu liselerinin puanlarının daha yüksek olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin akademik beklentilerinin kendilerinden daha yüksek olması ile açıklanabilir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerine bakıldığında ise anadolu lisesi öğrencilerinin aritmetik ortalama bakımından fen lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin Fen lisesindeki öğrencilere göre üzerlerinde büyük bir baskı hissediyor olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada bir takım sınırlılıklar mevcuttur. Öncelikle elde edilen sonuçların kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliği ile sınırlıdır. Muhtemel sınırlılıklardan bir tanesi lise öğrencilerini kapsayan örneklemde il sınırlaması bulunmasıdır. Katılımcılar arasında okul türü değerlendirildiğinde iki okul türü üzerinde araştırma yapılıyor olması araştırmanın bir başka sınırlılığıdır. Mevcut çalışmanın örneklemi daha da genişletilerek çalışma yapılması önerilebilir. Ölçekler çeşitli yaş grubundan öğrencilere uygulanarak nesiller arasında farklılık olup olmadığı gözlemlenebilir. Sorumluluk duygu ve davranışını ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin maddeleri sosyal sorumluluğa yönelik ölçüm maddeleridir. Aynı araştırma akademik sorumluluğu ölçen bir ölçek ile gerçekleştirilebilir. Araştırma sonuçları literatür ile karşılaştırıldığında araştırma sonuçlarını destekler nitelikte araştırmalar olmasına karşın bir kısmı araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Bu yönde başka yapılacak araştırmalarda bu çelişki incelenebilir. Sınav kaygısı ile ilgili literatür incelendiğine araştırmaların sonuç odaklı olduğu görülmektedir. Sürece odaklanacak araştırmaların sayısı arttırılabilir. Sınav kaygısının psikolojik açıdan yarattığı sıkıntıların yanında akademik olarak da yarattığı sıkıntılar göz önüne alındığında, sınav kaygısının birçok açıdan ele alınması önem arz etmektedir.

Kaynakça

Aba. D. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 504680).

Abbasoğlu. E. (2018). *Lise öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısı ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 495723).

Adkins. K. K. ve Parker. W. D. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of personality. 64*(2). 529–543. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00520.x

Akkaya. E. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Cinsiyet. yaş. akademik başarı. mükemmeliyetçilik ve depresyonun rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 217821).

Alim. E. (2018). *Ergenlerde mükemmeliyetçilik. öznel iyi oluş ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 504805).

Alyaprak. İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 204957).

Ataş. N. (2018). *Ergenlerin akademik erteleme davranışları. akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 515503).

Aydın. G. (2017). *Bilişsel sınav kaygısı modelinin test edilmesi: Psikolojik esnekliğin dolaylı etkisi yoluyla ruminasyon. kendini affetme. mükemmeliyetçi düşünceler ve bilişsel ayrışmanın rolü* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 481484).

Ayrık. A. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 503506).

Bagav. M. (2018). *Sınav kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 529408).

Başaran. İ. (1971). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Başoğlu. S. T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversites. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Baştürk. R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 17*(2). 163-176. Erişim adresi: http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt17/sayi2/163-176.pdf

Berkowitz. L. ve Lutterman. K. (1968). The traditional socially responsible personalit. *Public Opinion Quarterly. 32* (2). 169–185 https://doi.org/10.1086/267597

Berkowitz. L.. & Daniels. L. R. (1963). Responsibility and dependency. *The Journal of Abnormal and Social Psychology. 66*(5). 429–436. https://doi.org/10.1037/h0049250

Bozkurt. N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 553887).

Boztepe. D. (2016). *Ebeveyn beklentilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi: Lise son sınıf öğrencilerine yönelik bir değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 454531)

Böğrek. E. A. (2019). *Benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi açıklamada sınav kaygısının aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 545588).

Burns. D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today. 41*. 34-51. Erişim adresi: https://motamem.org/wp-content/uploads/2019/03/The-Perfectionist-Script-for-self-defeat.pdf

Büyükbayraktar. Ç. (2011) *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve öfke ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278657).

Chamberlin. L. J. (1994). Developing responsibility in today's student. *Clearing House. 67*(4). 204-206. https://doi.org/10.1080/00098655.1994.9956066

Chebat. J. (1968). Social responsibility. locus of control and social class. *Journal of Social Psychology. 126*(4). 559-561. https://doi.org/10.1080/00224545.1986.9713626

Çankaya. Ö. (1997). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı. benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 62832).

Demirci. E. (2018). *Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışları ile mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 492065).

Denizli. S. (2004). *Umut ve çalışma becerilerinin üniversite öğrencilerinin sınav kaygısını yordamadaki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 147792).

Driscoll. R. (2007). Westside test anxiety scale validation. *ERIC Digest*. ED495968. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495968.pdf

Dündar. B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı. aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 526607).

Ellenburg. F. C. (2001). Society and schools must teach responsible behavior. *Educational Administration. 106*(1). 9-11.

Engin. A.. Calapoğlu. M.. Seven. M. ve Yörük K. (2008). Davranışlarımızın genetik ve çevresel boyutları. *Kafkas Üniversitesi Fen Bil Dergisi. 1*(2).37-56. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kujs/issue/30854/337762

Eroğlu. K. (2018). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygıları ile benlik saygısı. anne-baba tutumları. mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 494307).

Erözkan. A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *12*. 13-38. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23501/250395

Flett. G. L.. Hewitt. P. L.. Boucher. D. J.. Davidson. L. A.. & Munro. Y. (2001). The child and adolescent perfectionism scale: Development. validation. and association with adjustment. *Unpublished manuscript*. Erişim adresi: https://pdfs.semanticscholar.org/35b6/eedc8fe4d324ff7c13a3ed11d48bd56747bb.pdf

Gençtan. E. (2006). *Psikanaliz ve sonrası*. Metis Yayıncılık: İstanbul.

Golzar. F. A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet. denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Gökçe. H. (2015). *Rekreasyonel etkinliklerin Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin öz yeterlik. sınav kaygısı ve serbest zaman doyum düzeyleri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 396559).

Gündoğdu. M. (1994). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik. sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 36266).

Hacıömeroğlu. B. A. (2008). *Algılanan anne-baba tutumları. sorumluluk algısı ve yaşam olaylarının obsesif kompulsif belirtileri yordama gücü: bilişsel modelin sınanması.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Üniversitesi. Ankara.

Hanımoğlu. E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı. mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 294438).

İşgören. G. (2018). *Genç erişkinlerde bilişsel duygu düzenlemenin mükemmeliyetçilik ve depresyon ilişkisindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 508721).

Kabalcı. T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı. benlik saygısı ve sosyo-demografik değişkenler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:231470).

Kılıç. N. (2019). *Duygu düzenleme güçlüğü. yeme stilleri ve mükemmeliyetçilik özelliklerinin yeme bozukluğu belirtileri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 546883).

Kısa. S. S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Kiper. Y. C. (2016). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının ve sosyal kaygılarının. mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 430673).

Kumchy. C. I. ve Sayer. L. A.. (1980). Locus of control in a delinquent adolescent population. *Psychological Reports*. *46*(3). 1307–1310. http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1980.46.3c.1307

Kumpasoğlu B. G. (2019). *Mükemmeliyetçilik ve depresyon ilişkisinde algılanan sosyal destek ve önemsenmenin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 556292).

Küçüker. B. (2018). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sinav kaygisi ve okula bağlanma stilleri üzerinde etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 519201).

Metin. H. (2006). *Halkla ilişkilerde sosyal sorumluluk* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Mısırlı-Taşdemir. Ö. (2003) *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik. sınav kaygısı. benlik saygısı. kontrol odağı. öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 137585).

Narlı. M. (2019). *Duyu düzenleme güçlüğü ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide mükemmeliyetçilik ve obsesif kompulsif belirtilerin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 541096).

Nelson. D. B. ve Low. G. R. (2004). *Personal Responsibility Map (PRM).* Oakwood Solutions. LLC.

Onay. A. (1997). *Dini yönelim düzeyi ile sınav kaygısı ilişkisi ve sınav kaygısında hipnoterapi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Onuk. T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerinde etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 475940).

Önal. Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Önen. P. (2004). *Baş etme stratejileri. sınav kaygısı ve beklentilerin Öğrenci Seçme (ÖSS) deneme sınavı başarısı üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 144754).

Özdemir. N. H. (2016). *Mimarlık öğrencilerinin öğrenme stilleri ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 434608).

Özen. Y. (2013). Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinin geliştirilmesi güvenirliği ve geçerliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*. *7*. 344-345. Erişim adresi: https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/sorumluluk-duygusu-ve-davranisi-olcegi-toad.pdf

Ruyter. D. (2002). The virtue of taking responsibilitiy. Educational Philosophy and Theory *34*(1). 25-35. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2002.tb00283.x

Şahin. M. (2018). *Okul yöneticilerinde genel erteleme davranışının mükemmeliyetçilik düzeyleri ve kişilik özellikleri ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 505791).

Şimşek. M. (2018). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçilik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkilerde benlik saygısının aracı rolü.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 517138).

Şirin. H. (2005). Öğrencilerin sosyal sorumluluklarının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *25* (1). 301-316. Erişim adresi: https://docplayer.biz.tr/10758371-Ogrencilerin-sosyal-sorumluluklarinin-gelistirilmesinde-ogretmenlerin-rolu-the-role-of-teachers-in-developing-social-responsibilities-of-students.html

Tanzi. F. B. (2018). *Ergenlerde algılanan ebeveyn kabul ve reddinin mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 519909).

Tartar. N. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile başarıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 350984).

Taşdemir Ö. M. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik. sınav kaygısı. benlik saygısı. kontrol odağı. öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 137585).

Taylı. A. (2006). *Akran yardımcılığı uygulaması aracılığıyla lise öğrencilerinde kişisel ve sosyal sorumluluğun arttırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Tınar. M. Y. (1999). Çalışma yaşamı ve kişilik. *Mercek Dergisi*. *14.* 43-53.

Totan. T. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi. 9*(2). 143-155. Erişim adresi: https://toad.halileksi.net/olcek/westside-sinav-kaygisi-olcegi-0

Totan. T. ve Yavuz. Y. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *17.* 95-105. Erişim Adresi: https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/westside-sinav-kaygisi-olcegi-toad.pdf

Uyanık. S. (2007). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik. yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 274365).

Uz Baş. A. ve Siyez. D. M. (2010) Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*. *9*(3). 898-909. Erişim adresi: https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/cocuk-ve-ergen-mukemmeliyetcilik-olcegi-toad.pdf

Ün. M. D. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı. mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmes*i (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 532575).

Ürgüp. B. (2017). *Ebeveynle gerçekleştirilen bağlanma stilinin sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 485549).

Wentzel. K. R. (1991). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research. 61*(1). 1-24 doi.org/10.3102/00346543061001001

Yalçınöz. V. (2018). *Ergenlerin problemli internet kullanımı ile sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 502451).

Yalom. I. (2000). *Varoluşçu Psikoterapi* (Çev. Zeliha İyidoğan Babayiğit). Kabalcı Yayınevi.

Yaşın. E. (2016). *Deneme sınavlarının hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı. güdülenme ve yıl sonu sınav kaygısı düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 435988).

Yıldırım. Y. ve Nimet. N. (2014) *Üniversite öğrencilerinde erteleme davranışının mükemmeliyetçilik ve denetim odağı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 372141).

Yıldız. H. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yurttaş. S. (2018). *Benlik saygısı. sınav kaygısı. tükenmişlik ve cinsiyetin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordamasında otomatik düşüncelerin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 529660).

Yücel. C. (2019). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenme* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 545232).

Zabun. E. (2011). *Dershaneye gitme. mükemmeliyetçilik. ana-baba tutumu ve sınav kaygısının öğrencilerin SBS başarılarını yordama gücü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 302151).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Suriyeli Göçmen Öğrencilerle Çalışırken Karşılaştıkları Güçlükler

(Difficulties Confronted by Teachers Working in the Counseling and Research Center Working with Syrian Migrant Students)

Gülşah TURA[a], Nurullah AKÇER [b1]

(a) Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Kocaeli

(b) Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Şanlıurfa

Özet

Bu araştırmanın amacı, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde (RAM) çalışan öğretmenlerin Suriyeli göçmen öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları güçlükleri incelemektir. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa ilinde Eyyübiye ve Şanlıurfa RAM'da görev yapan 14 kadın ve 14 erkek olmak üzere 28 rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanıldığı bu çalışmada veriler, yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri kapsamında kodlanmış ve belirli temalara göre gruplandırılmıştır. İçerik analizinin sonuçları ışığında öğretmenlerin tamamı Suriyeli öğrencilere sunulan inceleme hizmetinde ve inceleme hizmeti sonrasında gerçekleştirilen yerleştirme hizmetinde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların tümünün bir problem olarak gördüğü konu, dil sorunu olmuştur. Ayrıca katılımcıların büyük bir kısmı travma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik ve araştırma merkezi, rehber öğretmen, özel eğitim, göçmen, güçlükler.

Abstract

The aim of this study is to examine the difficulties confronted by guidance counselors working in the Counseling and Research Center when working with Syrian migrant students. The sample of the study consists of 28 guidance counselors and special education teachers (14 female and 14 male) working in Eyyubiye and Sanliurfa Counseling and Research Center in Sanliurfa. The data in the study has been obtained by using interview method which is one of the quality research techniques. As a data collection tool, a semi-structured interview form and personal information form prepared by the researchers were used. The data has been analyzed through content analysis. The coded segments have been grouped under differing categories. In the light of the results of the content analysis, all of the teachers stated that they had problems in the examination service offered to Syrian students and the placement service after the examination service. In addition, the issue, which was seen by all participants as a problem, was the language problem. In addition, most of the participants stated that they felt inadequate about trauma training.

Keywords: Counseling and research center, guidance counselor, special education, migrant, difficulties.

Giriş

2010 yılı sonunda Tunus'ta başlayan Arap Baharı ile Orta Doğu'da geniş çaplı bir etki oluşturmuştur. Üç ay içerisinde Suriye'ye sıçrayan eylemler ile birlikte 6 milyondan fazla kişi yerinden olmuştur. 2013 yılına kadar Suriye'den gerçekleşen göçlerin kültürel ve sosyal benzerlikler sebebiyle ilk göç noktası Lübnan olmuştur. 2013 sonrası süreçte gerçekleşen Lübnan ve Türkiye politikası ise birinci göç rotasını Türkiye'ye çevirmiştir (Dionigi, 2014). Ülkesinden göç eden bireylerin %64,2'sinin göç noktası Türkiye olmuştur ve 31.10.2019 tarihi itibariyle Türkiye'de Geçici Koruma statüsünde bulunan 3 milyon 600 binden fazla Suriyeli bulunmaktadır (Uzman ve Tösten, 2016; GİGM,2019).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) il ya da ilçelerde özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin planlanması, koordinasyonunun sağlanması ve hizmetlerin değerlendirilmesi ile izlenmesini gerçekleştiren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumdur. RAM'lar özel eğitim ve rehberlik hizmetleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. RAM'lar görev bölgesinde yer alan bireylere ihtiyaçlarına uygun şekilde rehberlik hizmetleri verirken bölgedeki danışmanlık tedbir kararlarına uygun şekilde planlama yapma ve hizmet sunma işlevlerini gerçekleştirmektedir. Ayrıca ihtiyaçlar doğrultusunda gelen bireylere yönelik zeka testleri ve incelemeler de yaparak görev tanımı içerinde bulunan özel eğitim hizmetlerini de yürütmektedir (Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017).

Göç nedeniyle yaşam alanını terk etmek zorunda kalmak, bireyleri yeni bir kültürle, yeni bir ortamla karşılaştırdığı için beraberinde pek çok psikolojik, sosyolojik ve pedagojik kökenli sorunu da getirmektedir (Sarıtaş ve diğerleri, 2016: 210). Yolcu (2016) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin akademik anlamında sorun yaşamadıklarını ancak sosyal ilişkilerinde medyatik algılarla oluşan düşüncelerden dolayı problem yaşadıklarını dile getirmiştir. Sağlam ve İlksen Kanbur (2017), araştırmalarında Suriyelilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin yeterlilik anlamında problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Akay, Hamamcı ve Kurt (2017) ise psikolojik danışmanların müdahale esnasında problem yaşadıklarını ve yeterli hizmeti veremedikleri ve bu sebeple de yetersizlik hissi yaşadıklarını saptamıştır.

Suriyeli göçmenlerle gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla göçmen öğrencilerin eğitim ve uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara odaklanıldığı, göçmenlerle çalışan uzman personellere yönelik araştırmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Kağnıcı (2017) çalışmasında okul psikolojik danışmanlarının rol ve sorumlulukları ile ilgili çalışma gerçekleştirmiş ve yapılması gerekenleri aktarmıştır. Turgut (2014) yaptığı çalışmada travma mağduru mültecilerle çalışan ruh sağlığı çalışanlarına odaklanmış ve travma mağdurları ile çalışanların dolaylı travmaya maruz kaldıklarını saptamıştır. Kahil (2016) yaptığı araştırmada uzman personellerin ikincil travmatik stres düzeyleri ile ilgili bir araştırma yapmış ve bunun sonucunda travmatik deneyime sahip olan çalışanların daha yüksek puana sahip olduklarını belirtmiştir.

Göçmenlere ve özellikle göçmen öğrencilere sunulacak psikolojik danışma ve rehberlik ile özel eğitim desteği noktasında rehberlik ve araştırma merkezleri kritik öneme sahip kurumlar arasında yer almaktadır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde bu kurumlarda Suriyeli göçmenlere sunulan hizmetlere yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Şanlıurfa Suriyeli göçmenlerin hem yoğunluk hem de birey sayısı bakımından ülkemizde en yüksek değerlerin görüldüğü üçüncü ildir. (GİGM, 2019). Bölgenin Suriyeli göçmenler bakımından yoğun olması RAM'larda göçmenlere yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda karşılaşılabilecek olası güçlükleri belirlemek açısından önemli kılmıştır. Tüm bu verilerin ışında bu araştırmanın amacı RAM'larda görev yapan öğretmenlerin Suriyeli göçmenlerle çalışırken karşılaştıkları güçlükleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. RAM'da çalışan öğretmenler dil, eğitim, kültürel, iş tecrübesi, testlerin standartizasyonu, inceleme ve sevk konularında ne tür problemler yaşamaktadır?
2. RAM'da çalışan öğretmenler çalışma sürecinden nasıl etkilenmektedir?
3. RAM'da çalışan öğretmenler Suriyeli öğrenciler ile çalışırken inceleme ve görüşme, aile ile çalışma gibi konularda Türk aileler ile karşılaştırıldığında ne gibi farklılıklar yaşamaktadır?

Yöntem

Araştırmada toplanılan veriler, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar, örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada incelenen olgu, Suriyeli göçmenlere RAM'larda sunulan hizmetler ve bu hizmetler verilirken öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardır.

Yapılan araştırmanın içeriğini oluşturan veriler de, fenomenolojik araştırmalarda başlıca veri toplama aracı olan görüşme tekniği ile elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme formunu

hazırlamak için öncelikle konu ile ilgili literatür incelenmiş olup, daha sonra beş RAM öğretmeni ile ön görüşmeler yapılarak görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun, kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alındıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Ayrıca içerik analizinde fikir, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları dinlendikten sonra yazıya aktarılmış ve görüşler benzer konu başlıkları altında gruplandırılmıştır. Daha sonra görüşler kodlanarak analiz işlemi sonucunda belirli kategoriler altına yerleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan (./.) işareti görüşme yapılan öğretmen sayısının kaçının aynı görüşte olduğunu göstermek için kullanılmıştır. Ayrıca katılımcı görüşleri verilirken görüşülen öğretmen, çalıştığı RAM'ın baş harfi, katılımcı numarası ve cinsiyetinin baş harfinden oluşan bir kodla belirtilmiştir. Örneğin M12E: Haliliye RAM'da görev yapan 12 numaralı erkek öğretmeni ifade etmektedir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde "amaçlı örneklem" yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" den yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, görüşme yapılan RAM öğretmenlerinin seçiminde Suriyeli öğrencilere hizmet veriyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Şanlıurfa ili Haliliye ve Eyyübiye ilçelerindeki RAM'larda görev yapan 28 öğretmenle görüşülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerin sayısı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet, çalıştıkları kurum ve bölüme göre dağılımları

	Haliliye RAM		Eyyübiye RAM		Toplam
	Rehber Öğretmen	Özel Eğitim Öğretmeni	Rehber Öğretmen	Özel Eğitim Öğretmeni	
Kadın	2	4	2	6	14
Erkek	4	1	7	2	14
Toplam	6	5	9	8	28

Bulgular

Türkiye'deki Suriyeli öğrencilere Rehberlik ve Araştırma Merkezinde sunulan hizmetlerde karşılaşılan güçlükleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada "Rehberlik ve Araştırma Merkezi öğretmenlerine ilişkin güçlükler", "Suriyeli öğrencilere ilişkin güçlükler" ve "İşleyişten kaynaklı güçlükler" olmak üzere 3 ana kategori belirlenmiştir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi öğretmenlerine ilişkin güçlükler ile ilgili olan kodların listesi Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. RAM öğretmenlerine ilişkin güçlükler

Tema	Kod	N
Ram Öğretmenlerine İlişkin Güçlükler	Travma eğitiminde eksiklik	24
	Lisans eğitiminde eksiklik	25
	Dil problemi	28
	Kişisel Önyargılar	6

RAM Öğretmenlerinin Travma Eğitimindeki Eksiklikleri

RAM öğretmenlerinin büyük bir kısmı (24/28), Suriyeli öğrencilere sunulan hizmetlerde kendilerini travma eğitimi konusunda yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *Öğrenciler ya da veliler görüşmeye geldiklerinden travmatik bir yaşantı ile karşılaştığımda nasıl tepki vereceğimi, neler söyleyeceğimi bilmiyorum. (E3E)*
>
> *Travmatik olayla karşılaştığımda hangi yöntemi kullanacağımı bilemiyorum ve kendimi bir profesyonel olarak hissetmiyorum. (M18K)*
>
> *Göç travması konusunda hiçbir eğitim almadığım için karşılaştığımda tedirginlik yaşıyorum ve sevk etme ihtiyacı hissediyorum ancak onu da doğru yapıp yapamadığımı bilmiyorum. (M24K)*

RAM Öğretmenlerinin Lisans Eğitimindeki Eksiklikleri

RAM öğretmenlerinin tümü (28/28), Suriyeli öğrencilere sunulan hizmetlerde lisans eğitimlerinin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *Lisans eğitimim boyunca bireysel farklılıklara saygı konusunda eğitimler oldu ancak çok kültürlülük ve göç konusunda hiçbir eğitim almadım. Nasıl bir yaklaşım modeli seçeceğimi bilmiyorum. (E1K).*
>
> *Göçmenler ve travma üzerine lisans hayatımda hiçbir eğitim almadım. Özellikle mesleğe başladığımda bu eksiklik günlük yaşantımı da ufak çaplı olsa da etkiliyordu. (M24K)*

RAM Öğretmenlerinin Dil Konusunda Yaşadığı Problemler

RAM öğretmenlerinin tümü (28/28), Suriyeli öğrencilere sunulan hizmetlerde, hizmet sundukları grubun dilini bilmeleri problem olarak belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *RAM'larda görev yapan öğretmenlerin bölgede konuşulan dil eğitimini alması gerektiğini düşünüyorum. (M28E)*
>
> *Görüşme yaparken tercümana ihtiyaç duyuyoruz ancak tercümanlar da profesyonel olmadıkları için hem işlevsellik hem de profesyonellik azalıyor. Bir de üzerine zaman olarak kayıp yaşıyoruz. (M22E).*
>
> *Kendilerini ifade edemedikleri için karşınızda oturan bireyin ekstra olarak sıkıntı yaşadığını görüyorsunuz. Bazen ufak problemlerde bile çözüme ulaşmak zorlaşıyor (E2K).*

RAM Öğretmenlerinin Kişisel Önyargıları

RAM öğretmenlerinin bir kısmı (6/28), Suriyeli öğrencilere sundukları hizmetlerde kişisel önyargılarının da problem yarattığını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *Uygun şartlar sağlandığında ve dil problemi ortadan kaldırıldığında göçmenlerle çalışabileceğimi düşünüyorum ancak bu şartlarda onlara fayda açısından bir artısı olduğunu düşünmüyorum. Benim açımdan da yıpratıcı ve yorucu bir süreç oluyor. (E7E)*
>
> *Ülkemizde uzun süreli ikamet etmelerini doğru bulmadığım ve güvenli bölgelere gitmelerini düşündüğüm için yapılacak olan yatırımların ülkemize fayda sağlamayacağını düşünüyorum. Bu sebeple ve dil problemiyle birlikte de göçmenlerle çalışırken kendimi tam motive edemiyorum. (E2K)*

Suriyeli öğrencilere ilişkin güçlükler ile ilgili olan kodların listesi Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Suriyeli öğrencilere ilişkin güçlükler

Tema	Kod	N
Suriyeli Öğrencilere İlişkin Güçlükler	Ailelerden kaynaklı problemler	22
	Kültürel farklar	2
	Uyum sorunları	8

Suriyeli Öğrencilerin Ailelerinden Kaynaklı Problemler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (22/28), Suriyeli öğrencilere sunulan rehberlik hizmetlerinde ailelerdeki birtakım problemler nedeniyle güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların, ailelerden kaynaklı problemlere ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

> *Suriyeli aileler özel eğitim ve rehberlik konusunda hiç bilgi sahibi değiller. Bu sebeple işbirliği dahi yapamıyoruz. Aile bir kere yanımıza geliyor ancak ikinci defa gelmesini istediğimizde ulaşamıyoruz. (M22E)*

> *Ailelerin öncelikli ihtiyaçları fizyolojik ve güvenlik olduğu için eğitim ve kişisel ihtiyaçları arka planda bırakıyorlar. Maddi bir kazançları olmadıkları anladıklarında da çoğu zaman bir daha uğramıyorlar. (E7E)*

Suriyeli Öğrencilerin Kültürel Farklılıkları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (2/28), bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *Çoğunlukla kadınlarda başımıza gelse de erkeklerde de zaman zaman karşı cinsle bir görüşme gerçekleştirme açısından problem yaşıyoruz. Bazen arkadaşlarımız görüşmede olduğunda mecbur kalıyoruz bu durumlara ve veliler çok fazla rahatsız oluyorlar. (M25E)*

> *Erkekler bizimle görüşmek istemiyorlar ya da fikrimizi belirttiğimizde erkek öğretmenlerle görüşmek istediklerini onlardan yardım almak istediklerini belirtiyorlar. (E2K)*

Suriyeli Öğrencilerin Uyum Sorunları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (8/28), bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *Öğrencilerle görüşme yaparken istemedikleri şeyler gerçekleştiğinde agresif ve saldırgan tutum sergiliyorlar. Bu duruma dil sorunu da eklenince içinden çıkılmaz bir durum oluyor. (E16K)*

> *Bölgedeki öğrenciler genellikle eğitsel rehberlik amacıyla gelirken Suriyeli öğrenciler genelde uyum ve davranış problemleri sebebiyle görüşmeye geliyorlar. (M26E)*

Suriyeli öğrencilere sunulan rehberlik hizmetlerinde işleyişten kaynaklanan problemler ile ilgili olan kodların listesi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İşleyişten kaynaklı güçlükler

Tema	Kod	N
İşleyişten Kaynaklı Problemler	Testlerin Standardizasyonu	15
	İncelemeye ilişkin problemler	28
	İnceleme sonucu yerleştirmeye ilişkin problemler	28

Testlerin Standardizasyonu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (15/28), Suriyeli öğrencilere tanılama amaçlı uygulanan testlerin standardizasyonun problem oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *Testlerde kültür ve geçmiş yaşantılarla ilgili terimler de olduğu için öğrenciler bunları tanımıyorlar ve bu da test sonuçlarını etkiliyor. (M23E)*
>
> *Performansa dayalı testlerde problemler yaşanmıyor ancak diğer testlerde özellikle dilden kaynaklı büyük problemler yaşıyorum. Performans testleri uygulayamadığımız durumlarda sağlıksız sonuçlar ortaya çıkıyor. (E3E).*

İncelemeye İlişkin Problemler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü (28/28), Suriyeli öğrencilere sunulan inceleme hizmetinde birtakım güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *İnceleme esnasında dil probleminden kaynaklı problem doğal olarak yaşanırken bir de toplumun bakış açısından kaynaklı içe kapanmış Suriyelilerle görüşürken onları açmak, konuşturmak kat kat zor oluyor. (E4E).*
>
> *Suriyeliler çoğu zaman RAM'a ne için geldiklerini ve buradan gittikten sonra neler yapacaklarını bilmiyorlar. Yapmaya çalıştığımız testlere ve incelemelere zaman zaman girmek istemiyorlar. (E3E).*

İnceleme Sonucu Yerleştirmeye İlişkin Güçlükler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü (28/28), Suriyeli Öğrencilere sunulan inceleme hizmetleri sonucunda gerçekleştirilen yerleştirme hizmetlerinde bazı güçlükler yaşandığını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *Bazen çok sık yerleşim yeri değiştirdikleri için bazen de adres problemleri yaşadıkları için okul kayıtlarında problem yaşıyorlar. Sistemde yer alan yerde yer almadıklarını mesafe olarak uzak kaldıklarını söylüyorlar ancak sistem dışı da kayıt olmadığı için diğer okula da kayıt gerçekleştiremiyorlar. (E1K).*
>
> *Okul idareleri Suriyeli öğrencilerle anlaşmakta güçlük yaşadıkları için zaman zaman kayıt almak istemediklerini ailelere belirtiyorlar ve bu da Suriyeli öğrencileri belirli bir süre de olsa eğitimden uzak kalmasına sebep oluyor (M26E).*

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde (RAM) çalışan öğretmenlerin Suriyeli göçmen öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları güçlükleri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere sunulan inceleme hizmetinde ve inceleme hizmeti sonrasında gerçekleştirilen yerleştirme hizmetinde problem yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin tümü, öğrencilere sunulan hizmetlerde dil konusunun önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir. Akay, Hamamcı ve Kurt'un (2017) araştırmasında psikolojik danışmanların dilden kaynaklı problemler yaşadıklarını ve bunun zaman zaman yetersizlik duygusunu da ortaya çıkardığı görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin küçük bir kısmının kişisel önyargıların Suriyeli öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları bir güçlük olduğudur. Sağlam ve İlksen Kanbur (2017) araştırmalarında da öğretmenlerin önyargılarının eğitim anlamında olmadıkları saptanmıştır. Ayrıca bölgedeki Suriyelilerin kültürel ve uyum anlamında bir problem yaşamadıkları öğretmenler tarafından beyan edilmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı travma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Benzer bir bulgu Bayındır ve Er (2015) tarafından göçmenlerle çalışan öğretmenlerle

gerçekleştirilen çalışmada belirtilmiştir. Göçmenlerle gerçekleştirilen bu çalışmada göçmen ve travma üzerine herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları için öğretmenler öğrencilerle yaşadıkları problemler karşısında yetersizlik hissettiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan analizlerin sonucu ve ilgili konudaki araştırmalar incelendiğinde RAM'larda çalışan öğretmenlerin Suriyelilerle çalışırken karşılaştıkları güçlüklerin en belirgini dilden kaynaklı problemler olarak gözükmektedir. Ayrıca öğretmenler lisans dönemi boyunca göç ve travma konusunda eğitim almadıkları için yetersizlik hissetmektedir. Bölgedeki bireylerin ihtiyaç önceliği ve okul idarelerinin tutumları da karşılaşılan güçlükler arasında yer almaktadır.

Gerçekleştiren araştırma bulguları ışığında, RAM'da çalışan öğretmenlerin dil problemi yaşamadıkları göçmenlerle çalışırken ne tür sorunlar yaşadıklarına ilişkin bir araştırma gerçekleştirilebilir. Ayrıca örnekleminde bir sonucuna ulaşabilecek sayıda travma eğitimi almış öğretmenin de yer aldığı bir çalışma yapılarak lisans eğitimindeki bu eksikliğin karşılaşılan problemi ne derecede etkilediği incelenebilir. RAM'da çalışan öğretmenlerin eksikliklerini hissettiği travma eğitimlerini hizmet içi eğitimlerle sağlanması ve yeterliliklerinin yükseltilmesi karşılaşılan problemlerin azaltılmasına yardımcı olacaktır. Lisans eğitiminde PDR ve Özel Eğitim bölümlerinde çokkültürlülük ile travma üzerine eğitimler gerçekleştirilmesi yeterliliklerini ve sunulan hizmetin kalitesini geliştirme ve sunulan hizmetin etkililiği açısından faydalı olacaktır. Test ve incelemelerin verimli gerçekleştirilmesi için bu testlerde performans testlerine yoğunluk verilmesi ve diğer kullanılan testlerde de dil uyarlamalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede incelemelerdeki geçerlik ve objektifliğin artırılacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akay, S., Hamamcı, Z. Ve Kurt, M. (2017). Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin uyguladıkları çözüm yollarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 23-47.*

Dionigi, F. (2014). Statehood and refugees: patterns of integration and segregation of refugee populations in Lebanon from a comparative perspective. *Middle East Law and Governance, 9(2), (113-146)*

Er, A.R. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula Giden Mülteci Çocuklara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Pedagojik Yaklaşımları. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 175-185. DOI: 10.20860/ijoses.08223

Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online, 16(4), 1768-1776*. Doi:10.17051/ilkonline.2017.342990.

Kahil, A. (2016). *Travmatik yaşantıları olan bireylere yardım davranışında bulunan profesyonel ve gönüllülerin ikincil travmatik stres düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi, Ankara.

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. (2017, 10 Kasım) *Resmi Gazete* (Sayı: 30236) Erişim adresi : https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110.htm

Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7(2), 310-323.*

Sarıtaş, E, Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208–229.

Turgut, İ. (2014). *Travma mağduru mülteci ve sığınmacılarla çalışan meslek elemanlarının ruhsal sorunları üzerine karşılaştırma gruplu bir değerlendirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Uzman, N. ve Tösten, R. (2016). Suriyeli akademisyenlerin bakış açısından Türkiye-Suriye ilişkileri ve sığınmacılar meselesi. *Hacettepe Üniversitesi HÜTAD Dergisi, 24, 251-272.*

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Nitel araştırma yöntemi. Ankara*: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

TC. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin illere göre dağılımı. Erişim adresi: https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 (E.T. 30.10.2019)

Evli Bireylerin Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalıklarının ve Duygu Düzenleme Güçlüklerinin İncelenmesi

(Examining the Interpersonal Mindfulness in Marriage and Difficulties in Emotion Regulation of Married Individuals)

Mehmet Engin DENİZ[a], Dilay BATUM[b], Seher Merve ERUS[a],

(a) Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD., İstanbul

(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Tınaztepe İlkokulu, İstanbul

Özet

Bu araştırmada evli bireylerin evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme güçlüklerinin; cinsiyet, yaş, evlilik yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenleri açısından anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığı ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme güçlüğü arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma grubunu 174'ü (%57,6) kadın ve 128'i (%42,4) erkek olmak üzere toplam 302 evli birey oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Form" kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme güçlüğünde cinsiyet, yaş, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece duygu düzenleme güçlüğünde evlilik yaşı değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. 25 yaş ve altı olan grubun duygu düzenleme güçlüğü ortalama puanlarının, 26 yaş ve üstü olan grubun ortalama puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı ve duygu düzenleme güçlüğünün alt boyutları olan açıklık, stratejiler, dürtü ve kabul etmeme arasında orta düzeyde negatif yönde; duygu düzenleme güçlüğünün diğer bir alt boyutu olan amaçlar arasında ise düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, Bilinçli Farkındalık, Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık, Duygu Düzenleme

Abstract

This study is examined that there are any significant difference in married individuals' interpersonal mindfulness and emotion regulation difficulties in marriage according to gender, age, age of marriage, duration of marriage and number of children. Also the relationship between interpersonal mindfulness and emotion regulation difficulties in marriage was examined. A total of 302 married individuals, 174 (57.6%) females and 128 (42.4%) males, participated in the study. "Personal Information Form", "Mindfulness in Marriage Scale" and "Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form" were used as data collection tools. The data were analyzed with independent sample t-test, one-way ANOVA, and Pearson product-moment correlation coefficient analysis. As a result of the study, there are no significant differences in married individuals' interpersonal mindfulness and difficulties in emotion regulation according to gender, age, duration of marriage and number of children. Only, there was a significant difference in emotion regulation difficulties in terms of marriage age. According to the findings, 25 year and younger group's score are higher than the 26 year and older group. There is a moderate negative relationship between interpersonal mindfulness in marriage and total score of difficulties in emotion regulation and clarity, strategies, impulse and non-acceptance, which are the subscales of difficulties in emotion regulation. In addition, there is a low negative relationship between interpersonal mindfulness and goals, which the other subscale of difficulties in emotion regulation.

Keywords: Marriage, Mindfulness, Interpersonal Mindfulness in Marriage, Emotion Regulation

Giriş

Evlilikte etkileşimi sağlıklı sürdürebilmek ve arttırmak için evlilik ilişkisini etkileyen faktörlerin incelenmesinin oldukça önem taşıdığı söylenebilir. Evlilik ilişkisini etkileyen faktörlerden biri bilinçli

farkındalıktır. Bilinçli farkındalık, dikkati odaklamanın yolu ve bu yol ile oluşan farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Baer, 2003; Brown ve Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003). Bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olması; ilişki doyumunun (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell ve Rogge, 2007; Carson, Carson, Gil ve Baucom, 2004; Gambrel ve Keeling, 2010; Gambrel ve Piercy, 2015a, 2015b; Lenger, Gordon ve Nguyen, 2017; Satıcı, 2018), evlilik doyumunun (Carson ve ark., 2004; Deniz, 2017; Jones, Welton, Oliver ve Thoburn, 2011; Parlar ve Akgün, 2018; Wachs ve Cordova, 2007) evlilik ve ilişki kalitesinin (Gambrel ve Piercy, 2015a, 2015b; Lenger ve ark., 2017; Wachs ve Cordova, 2007; Williams ve Cano, 2014) yüksek olmasıyla ilişkili bulunmuştur. Güncel alanyazında bilinçli farkındalık, içsel bilinçli farkındalık (intrapersonal mindfulness) ve kişilerarası bilinçli farkındalık (interpersonal mindfulness) olarak ele alınmaktadır. Bilinçli farkındalığın geleneksel tanımları içsel bilinçli farkındalık olarak açıklanmaktadır (Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009; Kohlenberg ve ark., 2015). Bu durumda içsel bilinçli farkındalık, bireyin içsel yaşantılarını; şimdiki ana yönelik dikkatini, farkındalığını, yargılamadan kabul etmesini ve tepkisel davranmamasını içermektedir (Kohlenberg ve ark., 2015). Bir başka tanımla bireyin yaşantılarının odağında kendisiyle ilgili düşünceleri, duyguları ve davranışlarının olmasıdır (Bishop ve ark., 2004; Duncan, 2007). Kişilerarası bilinçli farkındalık bireyin etkileşim halindeyken anbean farkındalığını sürdürebilmesidir. Bireyin etkileşim sürecinde kendi düşüncelerinin, duygularının, vücut duyumlarının ve içsel deneyimlerinin farkında olmasıdır. Aynı zamanda iletişimi sürdüğü kişinin söylediklerine, yaptıklarına, ruh haline, ses tonuna ve beden diline de dikkat edebilmesidir (Pratscher, Wood, King ve Bettencourt, 2019). Özetle, kişilerarası bilinçli farkındalık, bireyin bilinçli farkındalık düzeyinin başka bir bireyle ilişki ve iletişim halindeyken ortaya çıkması olarak açıklanabilir (Erus ve Deniz, 2018). Kişilerarası bilinçli farkındalığın etkili iletişimi ve ilişki kalitesini arttırdığı birçok çalışmada görülmüştür (Atkinson, 2013; Bögels, Lehtonen ve Restifo, 2010; Burgoon, Berger ve Waldron, 2000; Coatsworth, Duncan, Greenberg ve Nix, 2010; Cohen ve Miller, 2009; Duncan, 2007; Erus, 2019; Pratscher ve ark., 2019). Sağlıklı bir evlilik ilişkisi için de farkında olarak kurulan iletişimin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu araştırmada evli bireylerin evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyleri incelenmeye değer bulunmuştur.

İlişki kalitesini etkileyen bir diğer kavramın ise duygu düzenleme olduğu düşünülmektedir. Duygu düzenleme becerisi, duygulardan kaçınmak yerine onları anlama ve hissetme, olumlu duyguları artırma, olumsuz duyguları azaltma, kendi kendini teskin etme ve dikkat dağıtmayı kapsamaktadır (Greenberg, 2004). Duyguların uygun olarak düzenlenememesi bireylerde duygu düzenleme güçlüğünün yaşanmasına sebep olmaktadır (Gündüz, 2016). Duygu düzenleme güçlüğü bireylerin hayat kalitelerinde azalmaya sebebiyet verir ve diğer bireylerle olan ilişkilerini, çalışabilme ve üretebilme becerilerini engeller (Gross ve Muftoz, 1995). Duygu düzenleme kavramı alanyazında çoğunlukla içsel süreçlerle ilişkili olarak açıklansa da özellikle son dönemlerde kişilerarası süreçlerin de duygu düzenlemeyle ilgili olabileceği vurgulanmaya başlanmıştır (Uçak-Duman, 2019). Duygunun ortaya çıkış anından düzenlemesine kadar olan süreçte bireyin sosyal bir ortamda olduğu belirtilmektedir (Butler ve Randall, 2012). Bir başka deyişle kişilerarası duygu düzenleme, sosyal iletişim esnasında gerçekleşen duygu düzenleme süreci olarak tanımlandığında, yetişkinlerde bu sürecin en sık gözlemlenebileceği alanın romantik ilişkiler olduğunu söylemek mümkündür (Butler ve Randall, 2012). Dolayısıyla evlilik ilişkisi ve eşler arasındaki iletişimde duygu düzenlemenin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalar da bunu destekler niteliktedir. Duygu düzenleme güçlüğü ile anksiyete (Karcı, 2017; Marganska, Gallagher ve Miranda, 2013; Mauss, Cook ve Gross, 2007; Pedneault, Roemer, Tull, Rucker ve Mennin, 2006; Sarıbal, 2017), aleksitimi (Stasiewicz ve ark., 2012), güvensiz bağlanma (Marganska ve ark., 2013), depresyon (Kraaij, Garnefski ve Spinhoven 2002; Mennin, Haloway, Fresco ve Moore, 2007) ile pozitif yönde; ruh sağlığı ve öznel iyi oluş (Kring ve Werner, 2004; Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012; Saxena, Pandey ve Dubey, 2011), yaşam doyumu (Budak, 2017; Mitrofan ve Cioricaru, 2014), öz şefkat (Aktaş, 2017) ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme güçlüğü arasında yapılan araştırmalar sonucunda bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme güçlüğü arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Gregoiro ve Pinto-Gouveio, 2013; Gündüz, 2016; Hill ve Updegraff, 2012; Luberto, Cotton, McLeish, Mingione ve O'Bryan, 2014; Pepping, O'Donovan, Zimmer-Gembeck ve Hanisch, 2014; Roemer ve ark., 2009; Ünlü-Kaynakçı, 2017; Vujanovic, Bonn-Miller, Bernstein, McKee ve Zvolensky, 2010). Duygu düzenleme güçlüğü ile

ilgili araştırılan kavramların kişilerarası ilişkide oldukça önemli kavramlar olduğu söylenebilir. Bu nedenle evlilik ilişkisinde de duygu düzenleme güçlüğü kavramının incelenmesi önemli görülmüştür.

Bu araştırmada evli bireylerin evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme güçlüklerinin demografik değişkenler açısından anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığı ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme güçlüğü arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Evli bireylerin kişilerarası bilinçli farkındalıkları cinsiyet, yaş, evlilik yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Evli bireylerin duygu düzenleme güçlükleri cinsiyet, yaş, evlilik yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme güçlüğü arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş. Bu araştırma kapsamında evli bireylerin evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme güçlüklerinin; cinsiyet, yaş, evlilik yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenleri açısından anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığı ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme güçlüğü arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu en az orta öğretim mezunu 302 evli birey oluşturmaktadır. Araştırma grubuna ait demografik bilgiler Tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubuna ait demografik bilgilerin frekans ve yüzdelik değerleri

Değişken	**f**	**%**
Cinsiyet		
Kadın	174	57.6
Erkek	128	42.4
Yaş		
20-30	106	35.1
31-40	130	43
41 veya üzeri	66	21.9
Evlilik Süresi		
1-5 yıl	137	45.3
6 ve üzeri	165	54.7
Evlilik Yaşı		
25 ve altı	156	51.7
26 ve üzeri	146	48.3
Çocuk Sayısı		
Çocuğu yok	108	35.8
1 Çocuk	98	32.4
2 veya daha fazla çocuk	96	31.8
Toplam	302	100

Tablo'1 de görüldüğü gibi araştırmaya, 174'ü (%57.6) kadın ve 128'i (%42.4) erkek olmak üzere toplam 302 birey katılmıştır. Evli bireylerin 106'sı (%35.1) 20-30 yaş aralığında, 130'u (%43) 31-40 yaş aralığında, 66'sı (%21.9) ise 41 yaş ve üzerindedir. Evlilik süresi incelendiğinde 1-5 yıldır evli olan 137 (%45.3) kişi, 6 ve üzeri yıldır evli olan 165 (%54.7) kişi bulunmaktadır. Evlilik yaşı

açısından bireylerin 156'sı (%51.7) 25 ve altı yaşta, 146'sı (%48.3) 26 yaş ve üzerinde evlendiklerini belirtmişlerdir. Evli bireylerin 108'inin (%35.8) çocuğu yoktur. 98'inin (%32.4) bir çocuğu, 96'sının (%31.8) ise iki veya daha fazla çocuğu vardır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Form kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan evli bireylerin; cinsiyet, yaş, evlilik yaşı, çocuk sayısı, evlilik süresi gibi demografik değişkenleriyle ilgili bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur.

Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Erus ve Deniz (2018) tarafından evlilik ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 12 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60'tır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması bireyin eşiyle olan ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için iki aşamalı veri toplama süreci yürütülmüştür. İlk aşamada 384 evli bireye, ikinci aşamada 162 evli bireye ulaşılmıştır. İlk aşamada açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin tek faktörlü yapıda olduğu ortaya konulmuştur. İkinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve tek faktörlü yapının iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizlerinde Cronbach alfa katsayısı iki ayrı araştırma grubunda .87 ve .85 olarak bulunmuştur (Erus ve Deniz, 2018). Bu araştırma kapsamında Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nden elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği

Gratz ve Roemer (2004) tarafından bireylerin duygu düzenleme güçlüğü düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği'nin kısa formu olan Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Form (DDGÖ-16) Bjureberg ve ark. (2016) tarafından geliştirilmiştir. 16 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipinde cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; açıklık, amaçlar, dürtü, stratejiler ve kabul etmeme olarak isimlendirilmektedir. Açıklık alt boyutu, bireylerin duygularının ne derece farkında olduklarını; amaçlar alt boyutu, bireylerin olumsuz durumlar yaşadıkları anlarda amaçlarını gerçekleştirmede ne derece kararlı olduklarını; dürtü alt boyutu, bireylerin olumsuz durumlarda kendilerini kontrol etme becerilerini; stratejiler alt boyutu, bireylerin olumsuz durumlardaki düşüncelerini; kabul etmeme alt boyutu ise, bireylerin olumsuz duygularını sahiplenme düzeylerini ölçmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin duygu düzenlemede güçlük yaşadığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yiğit ve Guzey-Yiğit (2017) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak saptanmıştır ve alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının .78 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür (Yiğit ve Guzey-Yiğit, 2017). Bu araştırmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin toplam puanı için .90 olarak bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının ise .71 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında kullanılacak olan ölçme araçları için gerekli izinler alınmış ve veri toplama araçları bir araya getirilerek veri toplama seti oluşturulmuştur. Veri toplama setinde öncelikle araştırmanın amacı, kim tarafından nerede yapıldığı, verilerin kimseyle paylaşılmayacağı ve sadece araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacağı, verilerin nasıl doldurulması gerektiği açıklanmıştır. Veri toplama araçları, araştırmaya katılmaya gönüllü evli bireylere uygulanmıştır. Veriler basılı olarak elden ve Google Form aracılığıyla elektronik ortamdan toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen 302 verinin 207'si elektronik ortamdan, 95'i elden toplanmıştır. Bireylerin veri toplama araçlarını doldurmaları yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Veri analizi yapılırken IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Veriler yorumlanırken hata payı .05 olarak alınmıştır. Verilerin analizinde öncelikle her alt problem için uç değer analizi yapılmıştır. Uç değer veren gözlemler analiz dışı tutularak kalan veriler üzerinden (n=298) normallik incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Normallik incelemesi kapsamında ilk olarak her alt grubun basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiş, değerlerin +1 ve –1 arasında olduğu görülmüştür. Tek değişkenli normallik incelemesi için yapılan Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016), örneklem büyüklüğü arttıkça küçük farkların manidar çıkma olasılıklarının artma eğiliminin olduğunu vurgulamışlar ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile –1 arasında kalmasının, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin kanıtı olarak gösterilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca normal Q-Q grafiği incelenmiş ve grafikte noktaların 45 derecelik doğru üzerinde veya yakın bir durumda olması (Büyüköztürk, 2011; Can, 2017) sonucu verilerin normal dağılıma uygun olduğuna karar verilmiştir.

Cinsiyet, evlilik süresi ve evlilik yaşı değişkenlerine göre farklılığı test etmek için bağımsız gruplar t testi analizi, yaş ve çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılığı test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin "varyansların homojenliği" varsayımı Levene testi ile incelenmiştir. Levene testi sonucu evli bireylerin kişilerarası bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme güçlüğü puanlarının her alt grup için varyansların homojen olduğu görülmüştür. Ayrıca evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Evli Bireylerin Kişilerarası Bilinçli Farkındalıklarına Yönelik Bulgular

Cinsiyete göre kişilerarası bilinçli farkındalık

Evli bireylerin kişilerarası bilinçli farkındalıklarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Kişilerarası Bilinçli Farkındalık	Kadın	174	51.02	5.52	296	.733	.46
	Erkek	128	50.53	6.11			

Tablo 2'de görüldüğü gibi evli bireylerin kişilerarası bilinçli farkındalık puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (t=.733; p>.05).

Evlilik süresine göre kişilerarası bilinçli farkındalık

Evli bireylerin kişilerarası bilinçli farkındalıklarında evlilik süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Evlilik süresine göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları

	Evlilik Süresi	n	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Kişilerarası Bilinçli Farkındalık	1-5 yıl	137	51.45	5.72	296	1.747	.08
	6 yıl ve üzeri	165	50.28	5.79			

Tablo 3'te görüldüğü gibi evli bireylerin kişilerarası bilinçli farkındalık puanlarında evlilik süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır(t=1.747; p>.05).

Evlilik yaşına göre kişilerarası bilinçli farkındalık

Evli bireylerin kişilerarası bilinçli farkındalıklarında evlilik yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Evlilik yaşına göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları

	Evlilik Yaşı	n	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Kişilerarası Bilinçli Farkındalık	25 ve altı	156	50.85	5.59	296	.098	.92
	26 ve üzeri	146	50.78	5.98			

Tablo 4'te görüldüğü gibi evli bireylerin kişilerarası bilinçli farkındalık puanlarında evlilik yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır(t=.098; p>.05).

Yaşa göre kişilerarası bilinçli farkındalık

Evli bireylerin kişilerarası bilinçli farkındalıklarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Evli bireylere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te, ANOVA sonuçları da Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Yaşa göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Yaş	n	$\overline{X}$	SS
Kişilerarası Bilinçli Farkındalık	20-30 yaş	106	51.28	5.85
	31-40 yaş	130	50.58	5.78
	41 ve üzeri	66	50.68	5.74

Tablo 6. Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişilerarası Bilinçli Farkındalık	Gruplar Arası	30.118	2	15.059	.455	.63
	Gruplar İçi	9559.252	289	33.077		
	Toplam	9589.370	291			

Tablo 6'da görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda evli bireylerin kişilerarası farkındalık puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=.455; p>.05).

Çocuk sayısına göre kişilerarası bilinçli farkındalık

Evli bireylerin kişilerarası bilinçli farkındalıklarında çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Evli bireylere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de, ANOVA sonuçları da Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Çocuk sayısına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Çocuk sayısı	n	$\overline{X}$	SS
Kişilerarası Bilinçli Farkındalık	Çocuğu yok	108	50.68	5.68
	1 çocuk	98	50.90	5.95
	2 ve üzeri çocuk	96	51.24	5.40

Tablo 8.Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişilerarası Bilinçli Farkındalık	Gruplar Arası	15.880	2	7.940	.246	.78
	Gruplar İçi	9438.140	292	32.322		
	Toplam	9454.020	294			

Tablo 8'de görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda evli bireylerin kişilerarası farkındalık puanlarında çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=.246; p>.05).

Evli Bireylerin Duygu Düzenleme Güçlüklerine Yönelik Bulgular

Cinsiyete göre duygu düzenleme güçlüğü

Evli bireylerin duygu düzenleme güçlüklerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyete göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	Kadın	174	38.66	12.42	296	1.089	.28
	Erkek	128	37.21	9.68			

Tablo 9'da görüldüğü gibi evli bireylerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (t=1.089; p>.05).

Evlilik süresine göre duygu düzenleme güçlüğü

Evli bireylerin duygu düzenleme güçlüklerinde evlilik süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Evlilik süresine göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları

	Evlilik Süresi	n	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	1-5 yıl	137	37.97	9.19	296	-.100	.920
	6 yıl ve üzeri	165	38.11	12.89			

Tablo 10'da görüldüğü gibi evli bireylerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarında evlilik süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (t=-.100; p>.05).

Evlilik yaşına göre duygu düzenleme güçlüğü

Evli bireylerin duygu düzenleme güçlüklerinde evlilik yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Evlilik yaşına göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları

	Evlilik Yaşı	n	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	25 ve altı	156	39.44	12.74	296	2.212	.03
	26 ve üzeri	146	36.55	9.46			

Tablo 11'de görüldüğü gibi evli bireylerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarında evlilik yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur (t=2.212; p<.05). 25 yaş ve altında evlenen bireylerin duygu düzenleme güçlükleri puan ortalamaları ($\overline{X}$=39.44) 26 yaş ve üzerinde evlenen bireylerin puan ortalamalarına ($\overline{X}$=36.55) göre daha yüksektir.

Yaşa göre duygu düzenleme güçlüğü

Evli bireylerin duygu düzenleme güçlüklerinde yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Evli bireylere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12'de, ANOVA sonuçları da Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12. Yaşa göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Yaş	N	$\overline{X}$	SS
Duygu Düzenleme Güçlüğü	20-30 yaş	106	39.09	11.07
	31-40 yaş	130	36.96	10.99
	41 ve üzeri	66	39.77	12.45

Tablo 13. Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	Gruplar Arası	424.642	2	212.321	1.656	.193
	Gruplar İçi	37042.985	289	128.176		
	Toplam	37467.627	291			

Tablo 13'te görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda evli bireylerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=1.656; p>.05).

Çocuk sayısına göre duygu düzenleme güçlüğü

Evli bireylerin duygu düzenleme güçlüklerinde çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Evli bireylere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'te, ANOVA sonuçları da Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 14. Çocuk sayısına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Çocuk sayısı	N	$\overline{X}$	SS
Duygu Düzenleme Güçlüğü	Çocuğu yok	108	38.63	10.88
	1 çocuk	98	36.92	10.50
	2 ve üzeri çocuk	96	37.32	10.61

Tablo 15.Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	Gruplar Arası	158.141	2	79.070	.694	.50
	Gruplar İçi	33253.486	292	113.882		
	Toplam	33411.67	294			

Tablo 15'te görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda evli bireylerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarında çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=.694; p>.05).

Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık ile Duygu Düzenleme Güçlüğü Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo16'da yer verilmiştir.

Tablo 16. Pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1. Kişilerarası bilinçli farkındalık	1.00						
2. Duygu düzenleme güçlüğü	-.45*	1.00					
3. Açıklık	-.51*	.65*	1.00				
4. Amaçlar	-.15*	.73*	.31*	1.00			
5. Dürtü	-.38*	.74*	.39*	.46*	1.00		
6. Stratejiler	-.41*	.91*	.53*	.61*	.55*	1.00	
7. Kabul etmeme	-.35*	.79*	.53*	.41*	.46*	.70*	1.00

**p<.01*

Tablo 16'da görüldüğü gibi evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur (*r*=-.45; p<.01). Ayrıca evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme güçlüğünün alt boyutları olan açıklık (*r*=-.51; p<.01), stratejiler (*r*=-.41; p<.01), dürtü (*r*=-.38; p<.01) ve kabul etmeme (*r*=-.35; p<.01) arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki bulunurken, duygu düzenleme güçlüğünün diğer bir alt boyutu olan amaçlar (*r*=-.15; p<.01) arasında ise düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Tartışma

Bu araştırmanın sonucunda evlilikte bilinçli farkındalıkta cinsiyet, yaş, evlilik yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet ve kişilerarası bilinçli farkındalıkla ilgili yapılan sınırlı çalışma bulunmaktadır ve bu çalışmalarda demografik değişkenlerin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu araştırma sonucuyla benzer olarak bilinçli farkındalıkta cinsiyete göre farklılık bulunmayan araştırma sonuçları mevcuttur (Acar, 2019; Baer ve ark. 2008, Cengiz, Serdar ve Donuk, 2016; Çelikler, 2017; Şehidoğlu, 2014). Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak kişilerarası bilinçli farkındalık ile ebeveynlik rolleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada kadınların kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyi erkeklere oranla daha yüksek bulunmuştur (Gouveia, Carona, Canavarro ve Moreira, 2016). Bluth, Roberson ve Girdler (2017), Katz ve Toner (2013), Wang ve Chopel (2017), Yılmam (2019) da kadınların bilinçli farkındalık düzeyini erkeklerden yüksek bulmuşlardır. Genel olarak kadın ve erkeklerin bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki alanyazındaki bulgularda farklılıklar göstermektedir. Alanyazında yaş, evlilik yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilinçli farkındalık açısından ise araştırma sonuçlarına paralel olarak Çelikler (2017), bilinçli farkındalık ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bilinçli farkındalığın yaşa göre farklılık gösterdiğini bulan araştırma sonuçları mevcuttur (Alispahic ve Hasanbegovic-Anic, 2017; Suri ve Gross, 2012; Yılmam, 2019). Ancak farklılaşmanın yaşlılık döneminde başladığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Yılmam (2019), 48 yaş ve üzeri kişilerin diğer yaş gruplarına oranla bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu; Suri ve Gross (2012) ve Alispahic ve Hasanbegovic-Anic (2017) ise yaşlı yetişkinlerin bilinçli farkındalıklarının genç yetişkinlere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmada 41 yaş ve üzeri sadece 66 kişi bulunmaktadır ve bu grupta en yüksek yaşa sahip kişi 65 yaşındadır. Araştırmaya katılan bireylerin yaşları ve ranj farklılaştığı için farklı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Gündüz (2016) ve Yılmam (2019) iki ve daha fazla çocuğu olan katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinin çocuğu olmayan ve tek çocuğu olan katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada kapsamında ise evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalıklı olmanın çocuk sayısına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Eşle ilişkide, etkileşim sürecinde ortaya çıkan kişilerarası bilinçli farkındalığın çocuk sayısına göre değişmediği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda duygu düzenleme güçlüğünde evlilik yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuşken cinsiyet, yaş, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bulgulara göre 25 yaş ve altında evlenen bireyler duygu düzenleme güçlüğü açısından 26 yaş ve üzerinde evlenen bireylere oranla daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu doğrultuda henüz geç ergenlik olarak kabul edilen yaşlarda evlenen bireylerin olumsuz durumlarla baş etme ve duygularını kontrol etme noktasında 25 yaş üstündeki bireylere göre daha çok sorun yaşadıkları söylenebilir. Duygu düzenleme güçlüğü ile ilgili diğer çalışmalar incelendiğinde cinsiyete göre duygu düzenleme güçlüğünde anlamlı farklılık bulmayan araştırma sonuçları mevcuttur (Akhun, 2012; Bilim, 2012; Saruhan, 2018; Süsen, 2017; Yaman ve Eryiğit, 2018). Ancak alanyazında bunun aksini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Çalışkan, 2017; Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee ve Van den Kommer, 2004; Gratz ve Roemer, 2004; Gündüz, 2016; Middendorp, Geenen, Sorbi, Van Doornen ve Bijlsma, 2005; Pektaş, 2015). Duygu düzenleme güçlüğünde cinsiyete göre farklı sonuçların bulunduğu görülmektedir. Bulguların araştırmalara göre farklılık göstermesinin örneklem özellikleriyle ilgili olabileceği düşünülebilir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak Yaman ve Eryiğit (2018) evlilik süresi ile duygu düzenleme güçlüğü arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamamıştır.

Araştırma sonucunda evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı ve duygu düzenleme güçlüğünün alt boyutları olan açıklık, stratejiler, dürtü ve kabul etmeme arasında orta düzeyde negatif yönde; duygu düzenleme güçlüğünün diğer bir alt boyutu olan amaçlar arasında ise düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur. Pratcher ve ark. (2019) kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kişilerarası bilinçli farkındalık ile duyguları fark etme, duygularının belirgin olması, duyguları iyileştirme ve bilişsel yeniden değerlendirme arasında pozitif yönde; duyguları bastırma arasında negatif yönde ilişki bulmuştur. Erus (2019) ise evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalıkla duygusal zekâ arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Duygusal zekâ, duyguları değerlendirme ve ifade etme, duyguları düzenleme ve duyguları

etkili bir şekilde kullanmadır (Petrides ve Furnham, 2000). Bu bağlamda araştırma sonuçlarının birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiye bakıldığında bu bulgunun birçok araştırma tarafından desteklendiği görülmektedir (Gregoiro ve Pinto-Gouveio, 2013; Gündüz, 2016; Hill ve Updegraff, 2012; Luberto ve ark., 2014; Pepping ve ark., 2014; Vujanovic ve ark., 2010). Bu doğrultuda yaşanılan anın farkına varılarak anda oluşan duygu ve düşünceleri gözlemleme ve kabullenme becerisinin hangi duygunun ne zaman yaşanacağı ve nasıl deneyimlenip ifade edileceğine ilişkin duygu düzenleme becerisiyle ilişkili olduğu söylenebilir (Gündüz, 2016). Tüm bu sonuçlar doğrultusunda evlilik ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyi yükseldikçe evli bireylerin duygu düzenleme güçlüklerinin azalacağı düşünülebilir.

Bu araştırmada İstanbul ilinde yaşayan, en az ortaöğretim mezunu ve en az bir yıl evli olan bireylerle çalışılmıştır. Evli bireylerin çoğu lisans eğitim düzeyine sahiptir. Bu araştırma kapsamına dâhil edilen değişkenler; eğitim düzeyi, algılanan ekonomik durum, meslek gibi farklı demografik değişkenler açısından incelenebilir. Araştırma kapsamında evli bireylere ulaşılmıştır bu araştırma çiftler üzerinde de yapılabilir. Bu araştırmada evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme güçlüğü arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda duygularını düzenlemede zorluk yaşayan evli bireylere kişilerarası bilinçli farkındalık temelli uygulamalar yapılabilir ve kişilerarası bilinçli farkındalığın duygu düzenlemeye etkisi deneysel araştırmalarla incelenebilir.

Kaynakça

Acar, E. (2019). *Psikolojik danışman adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Akhun, M. (2012). *Üniversite öğrencilerinde, algılanan ebeveynlik biçimleri, erken dönem uyumsuz şemaları, benlik kurguları, ayrılma-bireyleşme ve duygu düzenleme güçlüğünün psikolojik belirtilerle ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aktaş, A. (2017). *Türkiye örnekleminde, narsistik özellik, öz-şefkat ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul.

Alispahic, S., & Hasanbegovic-Anic, E. (2017). Mindfulness: age and gender differences on a Bosnian sample. *Psychological Thought, 10*(1), 155-166.

Atkinson, B. J. (2013). Mindfulness training and the cultivation of secure, satisfying couple relationships. *Couple and Family Psychology: Research and Practice, 2*(2), 73-94.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 125-143.

Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, …, & Mark G. (2008). Construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in mediating and nonmediating samples, *Assessment, 15*(3), 329-342.

Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital & Family Therapy, 33*(4), 482-500.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ..., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230-241.

Bilim, G. (2012). *Çocukluk çağı örselenme yaşantıları: Duygu düzenleme, kişilerarası tarz ve genel psikolojik sağlık açısından bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., & Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in Emotion Regulation Scale: The DERS-16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 38*(2), 284-296.

Bluth, K., Roberson, P. N., & Girdler, S. S. (2017). Adolescent sex differences in response to a mindfulness intervention: A call for research. *Journal of Child And Family Studies, 26*(7), 1900-1914.

Bögels, S. M., Lehtonen, A., & Restifo, K. (2010). Mindful parenting in mental health care. *Mindfulness, 1*(2), 107-120.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822-848.

Budak, C. F. (2017). *İnternet bağımlılığının yordayıcıları olarak sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ve duygu düzenleme güçlüğü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.

Burgoon, J. K., Berger, C. R., & Waldron, V. R. (2000). Mindfulness and interpersonal communication. *Journal of Social Issues, 56*(1), 105-127.

Butler, E. A., & Randall, A. K. (2012). Emotional Coregulation in Close Relationships. *Emotion Review, 5*(2), 202–210. doi:10.1177/1754073912451630

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behaviour Therapy, 35*, 471-494.

Cengiz, R., Serdar, E. ve Donuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 2*(4), 1321-1328.

Coatsworth, J., Duncan, L., Greenberg, M., & Nix, R. (2010). Changing parent's mindfulness, child management skills and relationship quality with their youth: Results from a randomized pilot intervention trial. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 203-217.

Cohen, J. S., & Miller, L. J. (2009). Interpersonal mindfulness training for well-being: A pilot study with psychology graduate students. *Teachers College Record, 111*(12), 2760-2774.

Çalışkan, B. (2017). *The relationship between early maladaptive schemas, perceived maternal parenting style, emotion regulation difficulties and psyhological well-being* (Unpublished master dissertation). Doğuş University, İstanbul.

Çelikler, A. N.(2017). *Bir grup genç yetişkinde bilinçli farkındalık düzeyi ile başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Deniz, B. (2017) *Evli bireylerin kişilik özelliklerine göre bilinçli farkındalık düzeylerinin ve evlilik doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Duncan, L. G. (2007). *Assessment of mindful parenting among parents of early adolescents: Development and validation of the Interpersonal Mindfulness in Parenting Scale* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent–child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review, 12*(3), 255-270.

Erus, S. M. (2019). *Evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygusal zekâ ve evlilik uyumunun aracılık rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Erus, S. M. ve Deniz, M. E. (2018). Evlilikte bilinçli farkındalık ölçeğinin geliştirmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness Well-Being*, *6*(2), 96-113.

Gambrel, L. E., & Keeling, M. L. (2010). Relational aspects of mindfulness: Implications for the practice of marriage and family therapy. *Contemporary Family Therapy, 32*(4), 412-426.

Gambrel, L. E., & Piercy, F. P. (2015a). Mindfulness-based relationship education for couples expecting their first child-Part 1: Randomized mixed-methods program evaluation. *Journal of Marital and Family Therapy, 41*(1), 5-24.

Gambrel, L. E., & Piercy, F. P. (2015b). Mindfulness-based relationship education for couples expecting their first child-Part 2: Phenomenological findings. *Journal of Marital and Family Therapy, 41*(1), 25-41.

Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & Van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences, 36,* 267-276.

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

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment 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*, 41-54.

Greenberg, L. S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 11*, 3-16.

Gregório, S., & Pinto-Gouveia, J. (2013). Mindful attention and awareness: Relationships with psychopathology and emotion regulation. *The Spanish Journal of Psychology*, *16*, 79-92.

Gross, J. J., & Muftoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *2*, 151-164.

Gündüz, H. (2016). *Yetişkinlerde bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Hill, C. L., & Updegraff, J. A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion, 12(1)*, 81-90.

Jones, K. C., Welton, S. R., Oliver, T. C., & Thoburn, J. W. (2011). Mindfulness, spousal attachment, and marital satisfaction: A mediated model. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 19*(4), 357-361.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice, 10*(2), 144-156.

Karcı, S. (2017). *Emotion regulation, time orientation and locus of control in relation to generalized anxiety symptoms* (Unpublished master dissertation). Bahçeşehir University, İstanbul.

Katz, D., & Toner, B. (2013). A systematic review of gender differences in the effectiveness of mindfulness-based treatments for substance use disorders. *Mindfulness, 4*(4), 318-331.

Kohlenberg, R. J., Tsai, M., Kuczynski, A. M., Rae, J. R., Lagbas, E., Lo, J., & Kanter, J. W. (2015). A brief, interpersonally oriented mindfulness intervention incorporating: Functional analytic psychotherapy′s model of awareness, courage and love. *Journal of Contextual Behavioral Science, 4*, 107-111.

Kraaij, V., Garnefski, N., & Spinhoven, P. (2002). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Invdividual Differences, 30,* 1311-1327.

Kring, A. M., & Werner, K. H. (2004). Emotion regulation and psychopathology. In P. Philippot, & R. S. Feldman, (Eds.), *The Regulation of Emotion* (pp. 359-385). NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lenger, K. A., Gordon, C. L., & Nguyen, S. P. (2017). Intra-individual and cross-partner associations between the five facets of mindfulness and relationship satisfaction. *Mindfulness, 8*, 171-180.

Luberto, C. M., Cotton, S., McLeish, A. C., Mingione, C. J., & O'Bryan, E. M. (2014). Mindfulness skills and emotion regulation: The mediating role of coping self-efficacy. *Mindfulness*, *5*(4), 373-380.

Marganska, A., Gallagher, M., & Miranda, R. (2013). Adult attachment, emotion dysregulation, and symptoms of depression and generalized anxiety disorder. *American Journal of Orthopsychiatry, 83*(1), 131-141.

Mauss, I. B., Cook, C. L., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*(5)*,* 698-711.

Mennin, D. S., Holaway, R. M., Fresco, D. M., Moore, M. T., & Heimberg, R. G. (2007). Delineating components of emotion and itsregulation in anxiety and mood psychopathology. *Behavior Therapy, 38,* 284-302.

Middendorp, H. V., Geenen, R., Sorbi, M.J., Van Doornen, L. J. P. & Bijlsma, J.W.J. (2005). Gender differences in emotion regulation and relationships with perceived health in patients with rheumatoid arthritis. *Women Health, 42*(1)*,* 75-97.

Mitrofan, N., & Cioricaru, M.F. (2014). Emotional intellgence and school performance-correlational study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127,* 769-775.

Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin, öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2)*,* 325-345.

Parlar, A. ve Akgün, Ş. (2018). Evlilikte bilinçli farkındalık, evlilik doyumu ve problem çözme becerileri ilişkilerinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change, 1*(1), 11-21.

Pedneault, K., Roemer, L. Tull, M. T., Rucker, L., & Mennin, D. D. (2006). Evidence of broad deficits in emotion regulation associated with chronic worry and generalized anxiety disorder. *Cognitive Therapy Research, 30,* 469-480.

Pektaş, E. (2015). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul-reddi ile depresyon ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Duygu düzenleme güçlüklerinin aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Pepping, C. A., O'Donovan, A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Hanisch, M. (2014). Is emotion regulation the process underlying the relationship between low mindfulness and psychosocial distress? *Australian Journal of Psychology*, *66*(2), 130-138.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29,* 313-320.

Pratscher, S. D., Wood, P. K., King, L. A., & Bettencourt, B. A. (2019). Interpersonal mindfulness: Scale development and initial construct validation. *Mindfulness, 10*(6), 1044-1061.

Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., & Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior Therapy, 40*(2)*,* 142-154.

Sarıbal, İ. (2017). *Kişilerarası ilişkilerin, duygu düzenleme güçlüğünün ve kaygının bağlanma stilleri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Saruhan, V. (2018). *Genç yetişkinlikte sosyal ve duygusal yalnızlığın duygu düzenleme güçlüğü açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Satıcı, B. (2018). *Genç yetişkinlerde mükemmeliyetçilik ile romantik ilişki doyumu arasında duygusal zekâ ve bilinçli farkındalığın aracılık rollerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Saxena, P., Pandey, R., & Dubey, A. (2011). Emotion regulation difficulties in alexithymia and mental health. *Europe's Journal of Psychology, 7*(4)*,* 604-623.

Stasiewicz, P. R., Bradizza, C. M., Gudleski, G. D., Coffey, S. F., Schlauch, R. C., Bailey, S. T., & Gulliver, S. B. (2012). The relationship of alexithymia to emotional dysregulation within an alcohol dependent treatment sample. *Addictive behaviors*, *37*(4), 469-476.

Suri, G., & Gross, J.J. (2012). Emotion regulation and successful aging. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(8)*,* 409-417.

Süsen, Y. (2017). *The role of affect-related smoking outcome expectancies in relations between emotion dsyregulation/negative urgency and smoking dependence* (Unpublished master dissertation). Yıldırım Beyazıt University, Ankara.

Şehidoğlu, Z. (2014). *15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Uçak-Duman, B. (2019). *Postpartum depresyon, eş desteği ve duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ünlü-Kaynakçı, F. Z. (2017). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sıkıntıya yönelik bir model testi: Bilinçli farkındalık, merkezsizleştirme, bilişsel yeniden değerlendirmede duygu düzenleme güçlüklerinin dolaylı etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Vujanovic, A. A., Bonn-Miller, M. O., Bernstein, A., McKee, L. G., & Zvolensky, M. J. (2010). Incremental validity of mindfulness skills in relation to emotional dysregulation among a young adult community sample. *Cognitive Behaviour Therapy*, *39*(3), 203-213.

Wachs, K., & Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital & Family Therapy, 33*(4), 464-481.

Wang, W., & Chopel, T. (2017). Mindfulness and gender: A pilot quantitative study. *Issues in Information Systems, 18*(4)*,* 105-115.

Williams, A. M., & Cano, A. (2014). Spousal mindfulness and social support in couples with chronic pain. *The Clinical Journal of Pain, 30*(6), 528-535.

Yaman, K. G. ve Eryiğit, D. (2018). Psikolojik danışmanlar ve özel eğitim öğretmenlerinin eş tükenmişliğinin fedakârlıktan algılanan zarar, fedakârlık doyumu ve duygu düzenleme güçlüğü değişkenleri ışığında incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7*(1)*,* 60-68.

Yılmam, B. (2019). *Bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılığın öznel iyi oluş üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Yiğit, İ., ve Guzey-Yiğit, M. (2017). Psychometric properties of Turkish version of Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16). *Current Psychology, 36*(4), 1-9. doi:10.1007/s12144-017-9712-7.

Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulaması: Psikolojik Danışman Adayları ve Okul Psikolojik Danışmanları Gözüyle Bir Değerlendirme

(Vocational Guidance and Counseling Practice: An Evaluation from the Perspective of Psychological Counselors Candidates and School Psychological Counselors)

Gürcan ŞEKER [a], Burhan ÇAPRİ [b]

(a) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Niğde

(b) Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Mersin

Özet

Bu araştırmanın amacı rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi uygulama sürecinin öğrenciler ve okul psikolojik danışmanlarının bakış açıları çerçevesinde incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 20 katılımcı (12 öğrenci, 8 psikolojik danışman) oluşturmaktadır. Araştırmada her iki katılımcı grubuna mesleki rehberlik ve danışma uygulaması sürecinin psikolojik danışman adaylarına katkıları ile mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi içeriği ve uygulama sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerilerinin neler olduğu konusunda sorular yöneltilmiştir. Verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Katılımcıların tamamı mesleki rehberlik ve danışma uygulaması sürecinin psikolojik danışman adaylarına olumlu katkı sağladığını belirtmiş ve yapılan analiz ile bu katkının deneyim kazanma, farkındalık ve ihtiyaçların belirlenmesi temaları altında toplandığı ortaya konulmuştur. Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi içeriği ve uygulama sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerilerle ilgili katılımcılardan gelen yanıtların ise iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar içeriğin güncellenmesi ve uygulama süreci şeklinde belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması, Psikolojik danışman adayları, Okul psikolojik danışmanları, Tematik analiz

Abstract

The aim of this research is to examine the process of vocational guidance and counseling application course in the guidance and psychological counseling undergraduate program within the perspective of students and school counselors. The study group was composed of 20 participants (12 students, 8 school counselors). Both sample groups were asked questions about the contributions of vocational guidance and counseling practice to preservice psychological counselors and their recommendations for the improvement of the course content and implementation process of the vocational guidance and counseling practice Thematic analysis was used in the data analysis. All of the participants reported that the process of vocational guidance and counseling practice contributed to preservice psychological counselors positively, and the analysis concluded that this contribution fell under the themes of experience gaining, awareness, and identification of needs. Responses of the participants regarding the improvement of the course content and implementation process of vocational guidance and counseling practice fell under two themes. These themes were determined to be updating the content, and the implementation process.

Keywords: Vocational guidance and counseling practice, Psychological counselors candidates, School psychological counselors, Thematic analysis.

Giriş

Türkiye'de mesleki rehberlik hizmetleri, klasik eğitim sistemini değiştirme yolunda hissedilen ihtiyacın önemli bir yönü olarak, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması ve onların yeteneklerine uygun üst öğrenim kurumlarına yerleştirilmesine yönelik rehberlik anlayışının

ortaya çıkmasıyla, başlamıştır (Kuzgun, 2014). Bu bakımdan Türkiye'de mesleki rehberlik hizmetlerinin gelişimi psikolojik danışma ve rehberlik alanının gelişimi ile paralellik göstermektedir (Yeşilyaprak, 2013). Özyürek (2016), psikolojik danışma ve rehberlik alanında, bireylerin kariyer gelişim ve seçimlerine yardım edilmesinin önemli bir konu olduğunun altını çizmektedir.

Türkiye'de mesleki rehberlik ya da kariyer danışmanlığı hizmetlerinin verildiği kurumlar sırasıyla: Türkiye İş Kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve özel sektör (İnsan kaynakları ofisleri, özel istihdam büroları vb.) gelmektedir. MEB'e bağlı okullarda mesleki rehberlik hizmetleri yoğun olarak okullarda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından verilmektedir. Bu durum okul psikolojik danışmanlarına verilen mesleki rehberlik veya kariyer danışmanlığı alanına yönelik eğitim sürecine önem kazandırmaktadır.

Yüksek Öğretim Kurulu (2018) öğretmen yetiştirme programlarında güncelleme yaparak üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık (RPD) lisans programlarında hali hazırda farklı adlar altında yer alan mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı içerikli dersleri 'mesleki rehberlik' ve 'mesleki rehberlik uygulamaları' zorunlu dersleri başlığı altında toplamıştır. Bunun yanı sıra 'kariyer rehberliği ve danışmanlığı' başlığı altında alan eğitimine yönelik seçmeli dersler belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersinin güncellenen yeni programda 'mesleki rehberlik uygulaması' adı altında yürütülmesi kararının alındığı görülmektedir. Güncellenen yeni programda mesleki rehberlik uygulaması dersinin hedefleri; 'mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında kullanılan ölçme araçlarını uygulama ve değerlendirme; kariyer gelişim programları hazırlama ve uygulama; bireyle ve grupla kariyer psikolojik danışmanlığı yapma' şeklinde belirlenmiştir (YÖK, 2018).

Türkiye'de mesleki rehberlik uygulaması dersinin içerik ve işleyişine yönelik değerlendirmeleri içeren herhangi bir çalışmanın yer almadığı görülürken, rehberlik psikolojik danışmanlık lisans programında alan ve okul uygulamalarına yönelik derslere ilişkin değerlendirmelerin yer aldığı çalışmaların da sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Okul uygulamalarına yönelik ilk çalışmalardan biri olan araştırmada Atıcı, Özyürek ve Çam (2005), okul danışmanlığı uygulamalarına katılan RPD lisans öğrencilerinin okul danışmanlığına ilişkin yetkinlik beklentisi algısı ve mesleki benlik saygılarının boylamsal olarak nasıl değiştiğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, önceki ölçümlerle kıyaslandığında son ölçümlerde yetkinlik beklentisi ile benlik saygısı arasında yüksek bir ilişki saptanmış ve zamanın (okul uygulamalarının) bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Özyürek (2009) ulusal ölçekte bir tarama niteliği taşıyan çalışmasında Türkiye'deki rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları dersi kapsamında yürütülen çalışmalar, okullara uygulamaya giden öğrencilere sağlanan olanaklar, uygulama süresi ve süpervizyon imkânları bakımından incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin büyük çoğunluğunun, okullarda yapılan uygulamalar için, yeterli bir süre ve düzenli bir biçimde süpervizyon alamadığını ve kalabalık gruplarla süpervizyon yapıldığını ortaya koymaktadır.

Özyürek (2010), yaptığı bir diğer çalışmada, RPD lisans programı son sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili yaptıkları uygulamaları incelemiştir. Bu uygulamalar; RPD programı geliştirme, program değerlendirme, psikolojik testler ve bireyi tanıma tekniklerinin uygulanması ile diğer uygulamalar (akran rehberliği, sevk etme, konsültasyon ve oryantasyon vb.) başlıklarına göre ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin bu başlıklar altında ele alınan becerilerde kendilerini yetkin hale getirebilecek uygulamaları yeterince yapamadıklarını ortaya koymaktadır. En çok yapılan uygulamaların bireyi tanıma başlığı altında yer alan becerilerle ilgili olduğu görülmektedir.

Atıcı ve Çam (2013), rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencilerinin uygulama dersi kapsamında gittikleri okul, okul personeli, dersi yürüten süpervizör, dersin yürütülmesi ve bu çalışmaların kendi gelişimlerindeki rolü hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Bu çalışma uygulama dersini alan 42 öğrenciden toplanan nitel veriler ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; öğrencilerin uygulama okullarının fiziksel olanaklarının uygun olmasının, öğretmen,

yönetici ve okul psikolojik danışmanların yardımcı ve destekleyici olmalarının ve elverişli ortam yaratmalarının çalışmaların verimini büyük ölçüde etkilediği görülmüştür. Uygulama dersinin teorik bilgileri uygulama yansıtma imkanı vermesi noktasında öğretici ve yararlı olması, sorun çözme becerilerini geliştirmesi ve okul psikolojik danışmanlığı becerilerini geliştirme konusunda etkili ve yararlı olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanında öğrenciler süpervizörlerinden gelen geri bildirim ve önerilerin, kendilerini rahat ifade edebilecek ortam yaratılmasının ve yaptıkları çalışmaların gözlenmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Kendi gelişimleri açısından ise, uygulama dersinin rehberlik psikolojik danışma alanı uygulama becerilerini geliştirme, eksik yönlerini fark etme ve kendilerini yetkin hissetme açısından önemli olduğunu ifade etmişledir.

Okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan uygulamalarına ilişkin yukarıda sıralanan çalışmaların aksine mesleki rehberlik ve danışma uygulamaları dersi kapsamında yürütülen çalışmaların değerlendirildiği bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bunun yanında okullarda yürütülen mesleki rehberlik uygulamalarına yönelik değerlendirme çalışmalarının da sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birisi Korkut (2007) tarafından yapılan ve psikolojik danışmanların mesleki rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmadır. Bir diğer çalışma ise, Çivilidağ, Günbayı ve Yörük (2015) tarafından yapılan, psikolojik danışmanların, öğrencilerin ve okul idarecilerinin okullarda yürütülen mesleki rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin ele alındığı nitel çalışmadır.

Türkiye'de Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında yürütülen mesleki rehberlik ve danışma uygulamaları dersi kapsamında okullarda yürütülen uygulamaların değerlendirilmesinde önemli paydaşlar olan okul psikolojik danışmanları ve uygulama öğrencisi olan aday psikolojik danışmanların ders kapsamında yürütülen uygulamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Gerek okul psikolojik danışmanları, gerekse psikolojik danışman adaylarının görüşleri, ders içeriğinin iyileştirilmesi ve dersin hedeflerine ulaşma durumunun değerlendirilmesi bakımından yararlı olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programında yürütülen mesleki rehberlik ve danışma uygulamaları dersi kapsamında okullarda yürütülen uygulamaların okul psikolojik danışmanları ve uygulama öğrencilerinin (psikolojik danışman adayları) görüşleri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi kapsamında yürütülen çalışmalar, uygulama öğrencilerine ne gibi katkılar sağlamaktadır?
- Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması ders içeriği ve uygulama sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi kapsamında okullardan yürütülen uygulama çalışmalarına ilişkin okul psikolojik danışmanları ve psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelendiği bu çalışma fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Christensen, Johnson ve Turner'a (2014) göre, psikoloji vb. alanlarda yoğun olarak kullanılan fenomenolojik desen, bir olgunun bireyler ya da belirli bir grubun perspektifi ve deneyimleri açısından tanımlanmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile seçilen okul psikolojik danışmanları (8 kişi) ve psikolojik danışman adayı olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı üçüncü sınıf öğrencileri (12 kişi) oluşturmaktadır. Psikolojik danışman katılıcımlar, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ve gönüllülük esasına dayalı olarak Niğde İl merkezinde görev yapan ve mesleki rehberlik danışma uygulaması dersi kapsamında uygulama öğrencisi alan sekiz okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Psikolojik danışman adayı katılımcılar ise, mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi kapsamında okullara uygulamaya giden Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi RPD Lisans Programı üçüncü sınıfta öğrenim gören gönüllü 12 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler tablo-1'de yer almaktadır.

Tablo-1: Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Özellikleri

Okul Psikolojik Danışmanı	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Okul Kademesi**	**Hizmet Yılı**
Katılımcı 1	Erkek	33	Ortaokul	11
Katılımcı 2	Kadın	39	İlkokul	17
Katılımcı 3	Erkek	34	Ortaokul	11
Katılımcı 4	Kadın	30	İlkokul	8
Katılımcı 5	Kadın	26	Lise	5
Katılımcı 6	Kadın	34	İlkokul	12
Katılımcı 7	Kadın	31	Lise	10
Katılımcı 8	Erkek	41	Lise	18
Psikolojik Danışman Adayı (Öğrenci)	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Uygulama Okul Kademesi**	**Psikolojik Danışman Adayı (Öğrenci)**
Katılımcı 9	Erkek	22	Lise	Katılımcı 9
Katılımcı 10	Kadın	21	İlkokul	Katılımcı 10
Katılımcı 11	Kadın	21	Ortaokul	Katılımcı 11
Katılımcı 12	Erkek	20	Ortaokul	Katılımcı 12
Katılımcı 13	Kadın	21	Ortaokul	Katılımcı 13
Katılımcı 14	Kadın	21	Ortaokul	Katılımcı 14
Katılımcı 15	Erkek	22	Ortaokul	Katılımcı 15
Katılımcı 16	Erkek	21	Ortaokul	Katılımcı 16
Katılımcı 17	Erkek	21	İlkokul	Katılımcı 17
Katılımcı 18	Erkek	24	Lise	Katılımcı 18
Katılımcı 19	Erkek	22	İlkokul	Katılımcı 19
Katılımcı 20	Kadın	21	Lise	Katılımcı 20

Çalışmanın verileri, 2017-2018 bahar yarıyılı mesleki rehberlik ve danışma uygulaması ders sürecinin tamamlanmasının ardından, Mayıs-Haziran 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak, bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Merriam ve Tisdell (2016), yarı yapılandırılmış görüşme sürecinin daha az yapılandırılmış, esnek, açık uçlu soruların yer aldığı ve katılımcının düşüncelerini rahatça anlatmalarının sağlandığı bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde katılımcılara görüşme süresince ses kaydı yapılacağı söylenmiş ve bu konuda katılımcılardan onay alınmıştır.

Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz belirli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar; veri setine aşina olma, başlangıç kodlarının oluşturulması, temaların aranması, temaların değerlendirilmesi, değerlendirilen temaların tanımlanması ve adlandırılması ile raporun oluşturulması şeklinde sıralanmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Katılımcılarla yapılan görüşmeler öncelikle deşifre edilmiş ve daha sonra yukarıda sıralanan aşamalar doğrultusunda verilerin analiz süreci tamamlanmıştır.

Bulgular

Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulama Sürecinin Katkıları

Okullarda yürütülen mesleki rehberlik ve danışma uygulaması sürecinin psikolojik danışman adaylarına ne gibi katkıları olduğuna ilişkin soruya katılımcıların tamamı mesleki rehberlik ve danışma uygulaması kapsamında okullarda yürütülen sürecin psikolojik danışman adaylarına olumlu katkılar sağladığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili okul psikolojik danışmanı olan bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

> *"Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi kapsamında uygulamaya gelen öğrenciler okulumuzda yürütülen mesleki rehberlik çalışmaları ile ilgili gözlem yapma olanağı buldular. Bu süreçte nasıl bir yol izlemeleri gerektiği ile ilgili deneyim kazandılar diye düşünüyorum"* (K-3)

Okullarda uygulamaya giden psikolojik danışman adayı (öğrenci) bir katılımcı ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

"Benim mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi kapsamında görevlendirildiğim okul kademesinin ilkokul olması öncelikle beni kaygılandırmıştı çünkü ilkokul kademesinde mesleki rehberlik uygulamalarını nasıl yürüteceğimi bilmiyordum. Daha sonra uygulama okulumda yürütülen mesleki rehberlik çalışmalarını izledim ve neler yapıldığını gördüm. En önemlisi de ilkokulda yapılacak mesleki rehberlik çalışmaları ile ilgili yaptığım araştırmalarla yeni şeyler öğrenmek önemli bir katkı sağladı bana" (K-10)

Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi kapsamında okullarda yürütülen uygulama sürecinin psikolojik danışman adaylarına katkılarıyla ilgili katılımcılardan elde edilen veriler değerlendirildiğinde bu katkıların deneyim kazanma, farkındalık ve ihtiyaçların belirlenmesi temaları altında toplandığı görülmektedir.

Deneyim kazanma

Katılımcılar okullarda yürütülen mesleki rehberlik ve danışma uygulama sürecinin en önemli katkılarından birinin deneyim kazanma olduğunu ifade etmişledir. Bu konuda psikolojik danışman adayı olan katılımcılardan birinin görüşleri şu şekildedir:

"Okulda ihtiyacı olan bir öğrenci ile yaptığım mesleki görüşme süreci, uygulama süreci boyunca yoğun olarak gerçekleştirmiş olduğumuz mesleki grup rehberliği ve sınıf rehberlik etkinlikleri iyi bir deneyim oldu benim için. Sürecin nasıl işlediğini gözlemledim ve özellikle grup ve sınıf rehberliği etkinliklerini yürütme konusunda bir hazırlık süreci geçirmiş oldum" (K-14)

Okul psikolojik danışmanı olan katılımcılardan biri bu konuda şunları dile getirmiştir:

"Mesleki rehberlik uygulamaları için okulumuza gelen öğrenciler bana göre öncelikle öğrencilerle iletişim kurma, onların seviyesine inerek öğrencilere ulaşabilme konusunda önemli kazanımlar elde ettiler. Sınıf ve grup rehberliği etkinlikleri ile sınıf atmosferini tanıma ve gruba hâkimiyet konusunda deneyim kazandılar" (K-2)

Farkındalık

Okullarda yürütülen mesleki rehberlik uygulama sürecinin psikolojik danışman adayları açısından önemli bir farkındalık süreci olduğunu hem okul psikolojik danışmanları hem de psikolojik danışman adayları ifade etmişlerdir. Okul psikolojik danışmanı olan bir katılımcının görüşleri şöyledir:

"Bana göre okullara uygulamaya gelen öğrenci en başta sınıf seviyelerine göre verilecek olan mesleki rehberlik hizmetlerinin neler olduğunu fark edebiliyor. Bizim okulumuz ortaokul olmasına rağmen 5.sınıf öğrencisi ile 8.sınıf öğrencisine verilen mesleki rehberlik hizmetlerinde farklılar var. Uygulamaya gelen öğrenci de sınıf seviyeleri göre yapılan mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin farkındalık kazanma şansına sahip bence" (K-1)

Konuyla ilgili psikolojik danışman adayı bir katılımcının görüşleri:

"Benim uygulama ilkokul olduğu için öğrencilerin seviyesine uygun mesleki rehberlik çalışmaları planlamam gerekliydi. Bu süreçte öğrencilere oyunlarla meslekleri tanıtmadan birçok mesleki rehberlik etkinliğine ilişkin araştırmalar yaptım. Küçük yaş gruplarına yönelik mesleki rehberlik çalışmalarıyla ilgili önemli bilgiler elde ettim" (K-19)

İhtiyaçların Belirlenmesi

Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması sürecinde özellikle psikolojik danışman adayları başta olmak üzere katılımcılardan birçoğu uygulama öğrencilerinin okullarda mesleki rehberlik hizmetleri ile ilgili ihtiyaçların neler olduğu konusunda bilgi edinme imkanı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili psikolojik danışman adayı iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

"Uygulama dersi kapsamında gittiğim lisedeki öğrencilerin mesleki anlamda hayal dünyalarının sınırlı olduğunu ve ailelerinin öğrencilerin mesleki kararlarında çok etkili olduğunu gözlemledim. Bu nedenle bu okulda ailelerle çalışma ve meslek tanıtımlarının mesleki rehberlik hizmetleri açısından öncelikli ihtiyaç alanları olduğunu düşünüyorum" (K-18)

"Uygulama okulumun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi düşük, bana kalırsa, bu nedenden dolayı öğrenciler iş bulabilecekleri bir alanı tercih etmek istiyorlar. Mesleki rehberlik hizmetlerindeki ihtiyaçların bu yönde olduğunu düşünüyorum" (K-13)

Okul psikolojik danışmanı olan bir katılımcının konuyla ilgili görüşleri:

"Yaklaşık 14 hafta devam eden uygulama sürecinde öğrenciler öncelikle gerek okulda yürütülen mesleki rehberlik faaliyetlerini gözleyerek gerekse okulumuzun öğrencileriyle etkileşim kurarak onların mesleki rehberlik anlamında nelere ihtiyaçları olduğunu belirlemeye çalıştılar. Daha sonra bu ihtiyaçlar doğrultusunda, her biri, sürenin elverdiği ölçüde birer sunum hazırlayıp öğrencilerimizi bilgilendirmeye çalıştılar" (K-8)

Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulama Sürecinin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler

Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması ders içeriği ve uygulama sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Sorusuna veriler yanıtlar değerlendirildiğinde; okul psikolojik danışmanları ve psikolojik danışman adaylarının (öğrencilerden) görüşlerinin iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; içeriğin güncellenmesi ve uygulama süreci olarak belirlenmiştir.

İçeriğin Güncellenmesi

Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması ders içeriğinin güncellenmesine yönelik önerilerin büyük bir çoğunluğunun uygulama sürecinde kullanılan test ve envanterlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olarak güncellenmesi ve içeriğin farklı eğitim kademelerine (ilkokul, ortaokul, lise) göre ayrıştırılması başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Bunun yanında özellikle okul psikolojik danışmanı katılımcıların ders içeriğinin okullarda uygulanan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri programlarına göre güncellenmesi önerisini getirdiği görülmektedir. Bu konuda okul psikolojik danışmanı katılımcılarının bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Özellikle bizim gibi ilkokul kademesindeki küçük yaş grubu öğrencilerin olduğu okullarda test ve envanterlerin uygulanması oldukça sıkıntılı oluyor. Ben bunun yerine içerikte 'ulusal mesleki bilgi sistemi' ne yer verilmesinin ve mesleki grup rehberliği çalışmalarının sayısının arttırılmasının daha uygun olacağını düşünüyorum" (K-4)

"Uygulama sürecinde fazla ölçek kullanımı öğrencilerimiz açısından çok sıkıcı oluyor ve ben de öğrencileri bu ölçekleri tamamlama konusunda motive etmekte zorlanıyorum. Ölçeklerle ilgili, en azından daha kısa maddeli ölçeklerin kullanımı tercih edilerek, bir güncelleme yapılabilirse çok iyi olur" (K-5)

"Mesleki rehberlik ve danışma uygulamaları içeriğinin ve özellikle etkinliklerin lise ve ortaokul seviyelerine daha uygun olduğunu ancak ilkokulların bu konuda dezavantajlı olduğunu düşünüyorum. Etkinliklerin ve içeriğin ilkokul, ortaokul ve lise şeklinde farklı seviyelere göre güncellenmesi gerekli" (K-6)

"İlk ve ortaokul kademelerinde rehberlik hizmetleri plan ve programlarında önemli değişiklikler oldu. Bu nedenle mesleki rehberlik uygulamaları içeriğinin MEB okul psikolojik danışma ve rehberlik programları içerik ve işleyişine göre güncellenmesi ders ve okul uygulamaları arasındaki uyum açısından faydalı olacaktır" (K-1)

Psikolojik danışman adayı üç katılımcı görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

"Uygulama okulumdaki psikolojik danışmanımız bazı test ve envanterleri madde sayısı çok fazla olduğu için uygulamamıza izin vermedi. Öğrencilerin bu envanterleri doldurmak için yeterli olgunluğa sahip olmadığını ve bu nedenle bunları sağlıklı bir biçimde dolduramayacaklarını söyledi. Ben de bu konuda okul psikolojik danışmanına katılıyorum. Belki de kullanılan test ve envanterler revize edilerek madde sayısı daha az olanlar tercih edilebilir" (K-11)

"Bazı ölçekler çok uzun, öğrenciler ölçekleri tamamlamakta çok zorlandılar ve birçoğu da ölçeği sağlıklı bir şekilde doldurmadı. Ölçekleri yapmış olmak için yapmak yerine daha farklı etkinliklere yer verilebilir diye düşünüyorum" (K-12)

"Gittiğimiz kurum ilkokul olduğu için ders kapsamındaki uygulamalar için dar bir çalışma alanı oldu. Bence küçük yaş gruplarında mesleki rehberlik uygulamaları dersi içeriğinde yer alan faaliyetler çok iyi yürümüyor. İçerik genel olarak lise ve ortaokul öğrencileri için daha uygun. Belki de mesleki rehberlik uygulamaları dersi için liseler tercih edilmeli ya da ders içeriği seviyelere göre güncellenmeli" (K-17)

Uygulama Süreci

Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi kapsamında okullarda yürütülen uygulama sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerilerin daha çok psikolojik danışman adaylarından geldiği görülmektedir. Bu önerilerin uygulama dersinin zamanı, uygulama okulu tercihleri ve okul idarelerinin tutumları ile ilgili olduğu görülürken, okul psikolojik danışmanı katılımcıların önerilerinin ise, uygulama öğrencileri arasındaki uyumla ilgili olduğu gözlenmektedir. Psikolojik danışman adayı katılımcıların uygulama sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerileri şöyledir:

"Okulda yaptığımız uygulamalar dersin içeriği ile sınırlı olmuyor, çoğu zaman okulun mesleki rehberlik ihtiyaçları doğrultusunda okul psikolojik danışmanımızın yönlendirmesi ile seminer, sunum gibi işler de yapıyoruz ve bazen uygulama süresi de uzuyor. Bu nedenle yoğun ve yorucu bir süreç yaşıyoruz. Uygulamadan çıkıp fakülteye derse gelmek çok zor, uygulama dersinin olduğu gün fakültede başka herhangi bir ders olmasa daha iyi olur diye düşünüyorum" (K-13)

"Mesleki grup rehberliği uygulaması ya da mesleki görüşme gibi etkinlikler için öğrencileri sınıftan alma konusunda okul idaresi bayağı bir sıkıntı yarattı, hatta bazı etkinlikleri öğrencilere rica ederek öğle aralarında yapmak zorunda kaldık. Bu nedenle uygulamaya gidilecek okullar seçilirken bu durum göz önüne alınarak seçilmeli ya da okul idaresi ile uygulama sürecine başlanmadan bu konu görüşülmeli" (K-11)

"Biz uygulama sürecinde okul idaresinin baskısını üzerimizde fazlasıyla hissettik. Bu nedenle uygulama okullarının seçimi konusunda biraz daha dikkatli olunması gerekir diye düşünüyorum" (K-18)

Okul psikolojik danışmanı iki katılımcı ise şunları dile getirmiştir:

"Uygulamaya gelen öğrencilerin kendi aralarındaki yaşadıkları uyum problemleri biraz sıkıntı yaratabiliyor. Özellikle etkinlik uygulama sürecinde uygulama öğrencilerinin kendi aralarındaki iletişim problemleri buradaki uygulamaları olumsuz etkiliyor. Bu gibi konuların uygulama dersinin sorumlusu olan öğretim elemanı tarafından çözüme kavuşturulmasının daha uygun olacağını düşünüyorum" (K-2)

"Uygulamaya gelen öğrencilerden bazıları fakültedeki ders programlarında çakışmalar olduğunu ve bu nedenle kendileri için uygun olan farklı bir günde uygulamaya gelmek istediklerini söylediler ben de mağdur olmamaları için kabul ettim. Ancak bu durum hem benim okuldaki işleyişimi sekteye uğrattı, hem de grup çalışmalarındaki işbirliğini olumsuz etkiledi. Uygulama öğrencilerinin tek bir gün ve aynı saatte okula gelmelerine ve özel durumu olan öğrenciler için farklı bir düzenleme yapılmasına özen gösterilebilirse iyi olur" (K-6)

Tartışma

Bu çalışmada Türkiye'deki üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisan programlarında yürütülmekte olan mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi kapsamında okullarda sürdürülen uygulamaların psikolojik danışman adaylarına (uygulama öğrencileri) katkıları ile ders içeriği ve uygulama sürecinin iyileştirilmesine yönelik öneriler okul psikolojik danışmanları ve psikolojik danışman adaylarının bakış açısına göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları göre, genel olarak bütün katılımcılar mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi kapsamında okullardan yürütülen çalışmaların psikolojik danışman adaylarına olumlu katkılar sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde bu katkıların deneyim kazanma, farkındalık ve ihtiyaçların belirlenmesi temaları altında toplandığı görülmektedir. Çalışmanın mesleki rehberlik ve danışma uygulaması ders içeriği ve uygulama sürecinin iyileştirilmesine yönelik öneriler ile ilgili sonuçları ise, katılımcıların

görüşlerinin içeriğin güncellenmesi ve uygulama süreci temaları altında toplandığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi kapsamında yürütülen çalışmaların psikolojik danışman adaylarına olumlu katkılar sağladığı yönündeki araştırma bulgusu, Atıcı ve Çam (2013) tarafından okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmanın bulguları da, RPD lisans programı öğrencilerin okullarda yürütülen uygulamaların okul psikolojik danışmanlığı becerilerini geliştirme konusunda etkili ve yararlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması içeriğin güncellenmesi teması altında yer alan katılımcı önerilerinin uygulama sürecinde kullanılan test ve envanterlerin güncellenmesi başlığı altında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı süreçte kullanılan test ve envanterlerin madde sayısının fazla olduğu ve öğrencilerin bunları tamamlamakta zorlandığını belirterek bu envanterlerin tamamen kaldırılması ya da madde sayısı daha az olanlarla revize edilmesini önermişlerdir. Çivilidağ, Günbayı ve Yörük (2015) okullarda yürütülen mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşlerini ele aldığı araştırmada, okul psikolojik danışmanlarından, madde sayısı fazla olan testlerin uygulanmasında oldukça zorluk yaşandığı ve öğrencilerin bu testleri doldururken sıkıldığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Uygulama sürecinde zamanın kısıtlı olması ve dersten öğrenciyi alıkoyma konusunda yaşanan sıkıntılar katılımcılardan gelen bu öneriyi desteklemektedir.

Uygulama süreci teması kapsamında özellikle psikolojik danışman adayı katılımcılar, uygulama sürecinde okul idaresinin olumsuz tutumunun sürecin işleyişini olumsuz etkilediğini ve bu nedenle uygulama okullarının belirlenmesinde daha seçici olunması gerektiğini önermektedirler. Atıcı ve Çam'ın (2013) çalışmasında da uygulama öğrencileri, çok az da olsa, okul idaresinin olumsuz tutumları olduğunu belirtmiş ve bunların ders vermeme, soğuk davranma, fotokopi çekilmesine izin vermeme, boş derslere girme talebi gibi durumlar olduğu ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın bulguları ile benzer bir şekilde psikolojik danışman adayı katılımcılar mesleki rehberlik ve danışma uygulamaları sürecinde de grup ve sınıf rehberliği çalışmalarında okul idaresinin yaşattığı zorlukları ifade etmişlerdir.

Araştırmanın nitel yöntemde tasarlanmış olması bu çalışmanın sınırlılıklarından biridir. Mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersi kapsamında yürütülen çalışmalar ve ders içeriği hakkında elde edilen verilerin daha geniş örneklemlerde incelenmesi için karma yöntemli araştırmaların tercih edilmesi önerilebilir. Sınırlılıklarına rağmen bu çalışmanın, Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında yer alan mesleki rehberlik ve danışma uygulamaları dersi kapsamında yürütülen çalışmaların değerlendirilmesi ve paydaşların görüş ve önerilerinin ele alınması noktasında literatürde yer alan ilk çalışmalardan biri olması bakımından, önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında araştırmanın alanda konu ile ilgili yapılacak çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Atıcı, M., Özyürek, R. ve Çam, S. (2005). Okul Danışmanlığı Uygulamalarının Yetkinlik Beklentisi Algıları ve Mesleki Benlik Saygısı Üzerindeki Etkilerinin Boylamsal Olarak İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(24).

Atıcı, M. ve Çam, S. (2013). Okullarda PDR uygulamaları dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(39).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Christensen, L. B., Johnson, R.B., & Turner, L. A., (2014). *Research methods, design, and analysis* (12th edition). Pearson Education Limited.

Çivilidağ, A., Günbayı, İ. ve Yörük, T. (2015). Eğitim örgütlerinde mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin nitel bir analiz: Antalya örneği. *Journal Of International Social Research*, *8*(38).

Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(32), 187-197.

Kuzgun, Y. (2014). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (Fourth Edition)*. John Wiley & Sons

Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(32), 54-63.

Özyürek, R. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin yaptıkları okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili uygulamaların saptaması. *Eğitim ve Bilim*, *35*(156).

Özyürek, R. (2016). *Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları: Çocuk ve ergenler için kariyer rehberliği uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yeşilyaprak, B. (2013) *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (Gelişimsel Yaklaşım). Ankara: Nobel Yayınları (21.Basım)

Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı). https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari adresinden 26.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikte Ney (Mevlana'nın Mesnevi'sinde) Metaforu ile Telkin

(In Psychological Counseling and Guidance (in Mevlana's Mesnevi) Suggestion with Ney Metaphor)

Süleyman DOĞAN[1]
Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü, İstanbul.

Özet

Metafor kullanılması neredeyse insanlık tarihi kadar kadimdir. Metafor, dilbilim ve felsefede kullanıldığı gibi terapötik amaçlar için de kullanılmaktadır. Metaforlar kültür yüklü düşünce ve anlam ifade etmektedir. Toplumcu kültürlerde danışma ve psikoterapide, metafor ve öykülerin kullanılması bireyci kültürlerde metafor kullanıma kıyasla farklı bir yaklaşım ve öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Psikolojik danışmada metaforların rolü, postmodern psikolojik danışmanlık yaklaşımlarında metafor kullanımının yeri, kültüre duyarlı psikolojik danışmada bir araç olarak metaforlar, özellikle okul ortamlarında gerçekleştirilen aile konferansları gibi bilgi verme çalışmalarında ve psikolojik danışma hizmetlerinde metafor kullanımının örneklendirilmesi ve son olarak psikolojik danışman eğitiminde metafor kullanımı büyük önem arz eder. Türk kültüründe metaforların psikolojik danışmada kullanımını bireysel kültürlere göre önemi daha fazladır. Kültüre özgü metafor kaynakları düşünüldüğünde akla genellikle masallar, kısa hikayeler, fıkralar, atasözleri, ritüeller vb. gelir. Kültürümüz bu konuda oldukça zengin bir mirasa sahiptir. Hz. Mevlana ve Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli, Nasrettin Hoca, destanlar, menkıbeler, türküler, günlük yaşam örnekleri psikolojik danışmanlara kaynaklık edebilirler. Bunlardan 13.Yüzyılda yaşamış ünlü Türk Düşünürü Mevlana Celalettin Rumi'nin başyapıtı Mesnevi (26 bin beyitten oluşur) kitabı Ney metaforu ile başlar. Ney metaforu pozitif psikolojik telkinde iki manaya gelir. Birincisi "Ney" adeta hikayede birey için ayna modeli görürken, ikincisi birey gelecek yordamasıyla birlikte kendini hikayede bulur ve de "Ney" ile bireyin kendi kendini telkin eden bir rol-model olarak karşısına çıkar. Bu çalışmayla danışan ve danışman arasında gerçekliğin yapılandırılmasında terapötik bir araç olarak "Ney" metafor kullanımı ve metafor kullanımının olumlu sonuçları ü

zerinde durulmuştur. Musikiyle yakından ilgili olan Hz. Mevlana, Mesnevinin ilk beyti bir "ney" metaforuyla başlar ve ilk 18 beyti tamamen ney ile ilgilidir. Araştırmada nitel tarama yöntemi kullanılmıştır. Ney, ayrılıkla birlikte en çok kullanılan kavram aşktır. Ney ile ateşin ateşle de aşkın özdeşleştirildiği görülür. Aşığın olgunlaşması bir ateş çemberinden ve tecrübesinden geçmesine bağlıdır. Burada aşkın bir eğitim aracı olarak kabul edildiği aşikardır. Sözgelimi Mevlana nefsi soğuk demire benzetir. Soğuk demiri örs üzerinde döverek şekle sokmak mümkün değildir. Demir önce ateşte yumuşatılıp, hamur haline getirilmeli ki onu istenilen şekle sokmak kabil olsun. İnsan nefsi de ancak aşkın elinde böyle mum kesildikten sonra saflaşma, durulma olur ve yeni bir kimliğe bürünür. Hz. Mevlânâ'nın felsefesinde Ney,"İnsan-ı Kâmil"in, yani belirli aşamalardan geçerek olgunlaşmış insanın sembolüdür. Benzi sararmış, içi boşalmış, bağrı dağlanarak delik-deşik edilmiş, geldiği yerin özlemiyle yanıp tutuşan, sînesinden çıkan feryâd ve iniltileri ile tüm insanlığa sırlar fısıldayan bu dost, yaratılışın temeli olan aşktan bahseder. Ney'in en önemli metaforu cennetten kopmuş insana benzetilmiş olmasıdır. Ve insan tekrar cennete gidecek bir aday olarak telkin edilir ve O'na dönüşü kamil bir mümin olması için uğraşılır. Ney'in psikolojik danışmanlık ve rehberlikte telkin ve terapi aracı olacağı bulgusuna ulaşılmış. Bundan hareketle Ney'in psikolojik danışmanlık, rehberlik ve de psikolojide bir telkin aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik danışmanlık, Ney, Mesnevi, Metafor, Telkin.

Abstract

The use of metaphors is almost as ancient as human history. Metaphore (metaphore) is a Greek word and its meaning consists of two parts. "Meta" means transferring "fora (phora) ken while then, like, means. Metaphor is used in linguistics and philosophy as well as for therapeutic

[1] Doç.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, e-posta:dogansuleyman1@hotmail.com

purposes. Metaphors express culture-loaded thought and meaning. It is thought that the use of metaphors and stories in counseling and psychotherapy in social cultures has a different approach and importance compared to the use of metaphors in individualist cultures. The role of metaphors in psychological counseling, the place of metaphor use in postmodern psychological counseling approaches, metaphors as a tool in culture sensitive psychological counseling, exemplifying the use of metaphor in information conferences such as family conferences especially in school settings and finally the use of metaphor in psychological counseling education is of great importance. The use of metaphors in psychological counseling in Turkish culture is more important than individual cultures. When we consider the sources of culture-specific metaphors, we often think of tales, short stories, jokes, proverbs, rituals, etc. revenue. Our culture has a very rich heritage in this regard. Hz. Mevlana Rumi and Yunus Emre, Haci Bektas Veli, Nasrettin Hoca, epics, folk songs, daily life examples can be the source of psychological counselors. Of these, the famous Turkish thinker Mevlana Celalettin Rumi, who lived in the 13th century, starts with the Mesnevi book Ney, which consists of 26 thousand couplets, the masterpiece of Rumi. The ney metaphor has two meanings in positive psychological suggestion. While the first Ney sees the same model for the individual in the story, the second finds himself / herself in the story with the future prediction and appears as a self-suggesting role-model with Ney. The Ney metaphor has seven meanings for the individual. Ney, sometimes a hundred, sometimes seven days a week, sometimes seven earth and sky, sometimes seven levels of human self, sometimes seven verses of the time of conquest, sometimes metaphorical meanings such as a seven continents in Sufi education. started to think about one of the most common practices in which parents can provide conference emphasis on ease of use of metaphor and metaphor, culture-specific resources Ney metaphor of parents with education in Turkey happens. This study focused on the use of Ney metaphor as a therapeutic tool in constructing reality between the client and the counselor and the positive results of the use of metaphor. Ney was chosen as an example of culture-specific metaphor that could be used effectively in counselor training and psychological counseling, and a discussion was initiated around it. This study aims to present a different perspective and a new perspective in psychological counseling. The author is also the author of a scientific book called "Pedagogical Suggestions from Mesnevi".

Keywords: Psychological counseling, Ney, Mesnevi, Metaphor, Suggestion

Giriş

Mesnevi'de geçen metaforlar insan derin bilgisini ve psikolojik yapısını ortaya koyması bakımından son derece önem arz etmektedir. Mevlana metafor tasavvufi, felsefi, dini pek çok konuyu eşyanın dilinden anlatarak derin düşünceye ve düşünmeye sevk etmektedir. Metaforla anlatım, düşünceyi ifade etmenin estetik bir yoludur. Metaforik yöntemle bir düşüncenin daha edebi ve daha kapsamlı anlatımı amaçlanır. İnsanlığın entelektüel serüveninde birçok düşünür meramını metaforla dile getirmiştir. Metafor kullanılması neredeyse insanlık tarihi kadar kadimdir. Metafor, dilbilim ve felsefede kullanıldığı gibi terapötik amaçlar için de kullanılmaktadır. Metaforlar kültür yüklü düşünce ve anlam ifade etmektedir. Toplumcu kültürlerde danışma ve psikoterapide, metafor ve öykülerin kullanılması bireyci kültürlerde metafor kullanıma kıyasla farklı bir yaklaşım ve öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Psikolojik danışmada metaforların rolü, postmodern psikolojik danışmanlık yaklaşımlarında metafor kullanımının yeri, kültüre duyarlı psikolojik danışmada bir araç olarak metaforlar, özellikle okul ortamlarında gerçekleştirilen aile konferansları gibi bilgi verme çalışmalarında ve psikolojik danışma hizmetlerinde metafor kullanımının örneklendirilmesi ve son olarak psikolojik danışman eğitiminde metafor kullanımı büyük önem arz eder. Türk kültüründe metaforların psikolojik danışmada kullanımını bireysel kültürlere göre önemi daha fazladır.

Yöntem

Bu çalışma iIstatistiksel anlamda belirli bir yöntemi olmayan, bir kavramı ortaya koymak kavramın ilişkili olduğu altbaşlıklar ve boyutlandırılmaların alanyazının anahtar kelimeler aracılığıyla taranması ile oluşturulan nitel ve teorik bir değerlendirme makalesidir. Değerlendirme makaleleri; alanyazında yapılan çalışmaların özetlenmesi, ilgili kavramlarla çalışmayı düşünen araştırmacılara derlitoplu bilgi sunan, varolanı ortaya koyma amacı güden çalışmalardır.

Metafor nedir

Metafor, soyut kavramların daha kolay anlaşılması için somut örneklerle ifade etmenin ve üslup

güzelliğinin bir aracı olarak kullanılmaktadır. Metaphor (:Metafor) kelimesi iki kısımdan oluşmaktadır. Meta tabiri *Grekçe* öte, sonra anlamlarına gelirken, phodos aktarmak taşımak anlamında kullanılmaktadır. Metafor tabiri mecaz anlatmada bir kelime veya veya ifadede literal yada lafzi olarak işaret ettiği bir şeyin başka bir şeyi göstermesi için kullanılmaktadır; böylece iki şey karşılaştırılması sağlanmaktadır. Bu sayede bir meselenin bir mecaz olarak ifadesi dile getirilmektedir. Metafor allegori ve sembol ortak bir zemini paylaşmaktadır(Cambridge Dictionary, 1996). Tarihi gelişim süreci içerisinde soyut kavramların daha kolay anlaşılması için çeşitli somut örneklerle ifade etmenin aracı olarak kullanılan metafor kavramı muhteva daha olarak mecaz, istiare, mesel, kinaye, sembol (remz) gibi sanatlarla aralarındaki bazı farklılıklara rağmen aynı düzlemde kullanılmaktadır (Keklik, 2006).

Felsefe tarihinde ilkin Pythagoras (M.Ö. 570-494)'ın, insanın ömrünü "mevsim" metaforuyla anlatması; Platon (M.Ö. 427-347)'un ünlü "mağara istiaresi"; Aristoteles (M.Ö. 384-322)'in, insan hayatını gece ve gündüze benzettiği ve yaşlılığı hayatın akşamı olarak anlatması gibi metaforlar, Antik felsefenin bazı metaforik anlatım örnekleridir. Yeniçağ filozoflarında da metaforik anlatıma rastlamaktayız. "Güneş Ülkesi" adlı eserini, Platon ve Thomas More (1478-1535)'dan örnek alarak yazdığını belirten Tommaso Campanella (1568- 1639)'nın, çocukların savaşçı olmaları için, erken yaşta eğitilmelerinin gereğini anlatmak için başvurduğu, "aslan ve kurt yavruları" metaforu; Descartes (1591-1650)'ın felsefeyi izah için denediği "ağaç" metaforu da ünlü metaforlar arasında değerlendirilebilir. İbn Miskeveyh (932-1030)'in, insan ruhunu anlatmak için kullandığı "avcı" metaforunu da örnek olarak saymak gerekir (Ögke; 2005 ve Öztürk; 2002).

Mesnevi'de Metafor

Tasavvufî, felsefî ve kendi mental kavramlaştırmasıyla eğitsel yönü ağır basan Celaleddin Rumi'nin (1207-1273) Mesnevî'si özgünlüğüyle metaforik anlatıma verilebilecek iyi bir örnektir. Bunun yanında Yunus Emre'nin (v. 721/1321) şiirleri, Vâhib-i Ümmi'nin (v. 1004/1595), Niyâzî-i Mısrî'nin (v. 1105/1694) Dîvân'ları metaforik anlatım konusunda araştırmacılara oldukça malzeme sunmaktadır. (Çiçek, 2003). Metafor, bir düşüncenin aslına ulaşmak; kendisiyle ön plana çıkarılmak istenen kasta varılmak için kullanılan sembolik dildir. Bundan ötürü metafor için mecaz ifadesi de kullanılır. Ki mecaz, icâz üzeredir. İcâza gelince, az sözle çok derin anlam içeren ve muhatabı aciz bırakan etkili ifade biçimidir. Tasavvuf'un kullandığı metaforik yolla 'suret'le yetinmeme, mananın iç yüzüne ulaşma amaçlandığı dile getirilir ve bunun kısa ve özlü bir mana derinliğine ulaşmak için yapıldığı belirtilir (Ayık, 2009). Celaleddin Rumi'ye göre, "bu misaldir mesel değil" tanımıyla ortaya konulmaktadır. Celaleddin Rumi, yapılanı, "Mesnevî'nin sözlerindeki suret, surete kapılanı azdırır, yolunu kaybettirir" cümlesiyle özetler ve ekler: "Mesnevî, manaya bakan kişiye de yol gösterir, doğru yolu buldurur." Hedeflenen manaya vakıf olmayı sağlamak için Celaleddin Rumi, farklı anlatım yöntemlerini dener durur. Konuyla ilgili olarak O, "biz mananın peşine düşmeliyiz" der (Ögke, 2005).

Mevlânâ'nın Mesnevî'sinde tasavvufî metafizik öğretisi metaforik biçimde ifade edilmektedir. Söz konusu eserin içerdiği derin manevî bilgilere ulaşılması, büyük ölçüde eserin dokusunu oluşturan metaforik ve sembolik dilin anlaşılabilmesine ve çözümlenmesine bağlıdır. Mevlânâ'nın seçmiş olduğu mecazî anlatım üslubunun de Tasavvufî eğitim amacına hizmet ettiğini öne sürebiliriz. Mevlânâ'nın amacı, yalnız eseri ve içeriğini okutturmak değil, aynı zamanda okumayı öğretmek, metafizik geçekleri anlayabilen bir insan yaratmaktır. Mevlana Mesnevisinde tasavvufi, felsefi ve dini metafor kullanarak ortaya koymuştur. Onun bu eseri metaforik anlatım sanatının en güzel örneklerinden birini oluşturmaktadır. Ne var ki, söz konusu eserin içerdiği derin manevî bilgilere ulaşılması, büyük ölçüde, eserin dokusunu oluşturan sembolik dilin anlaşılabilmesine ve çözümlenmesine bağlıdır (Nesterova, 2011).

Bazı meselelerin metaforik anlatım biçimiyle sunulması, tasavvuf öğretisinde muhatabın seviye ve idrakine göre hitap etmeye, bir takım herkesin kolaylıkla anlayıp kavrayamayacağı meselelerin örtülü anlatımla büründürülmesine de olanak tanımıştır(Ögke, 2008). Mevlanna Mesnevi'de pek çok konuyu iyi bir şekilde kavratmak için nesneleri metaforik biçimiyle onun psikolojisini, erdemlerini kullanarak anlatmaktadır. Onun bu hikayeleri nesnelere metaforla karakter vererek psikolojik tahliller yapmıştır. Mevlana'nın bu hikayeleri aslında insanın karakterini keşfetmeye ne kadar başarılı olduğunu gösteren psikolojik tahlillerdir. Ayrıca önemle vurgulamak gerek ki bu sembolik hayvan karakterleri onun öğretisinin evrenselleştirilmesinde en önemli nedenlerden biridir. Çünkü belli bir döneme, asra bağlı

kalmaksızın insanların yeniden aynı ilgi ve alakayla yönelebilecekleri bir birikimi bizlere sunmaktadır

Ney Metaforu

Farsça *"nây"*dan gelen ve kamış anlamında olan bu sözcüğe muhaffef bir telaffuzla "ney" denir. Nefesle çalınan bir musiki âletine ad olup, çalana "*nây-zen=neyzen"* denir.

Mesnevî'nin ilk onsekiz beytinde hakim motif *"ney"* dir. Kamışlıktan kesilmiş olduğundan beri feryat etmekte inlemektedir. Bu konuda çok zayıf rivayetler de nakledilir. Buna göre Hz. Peygamber, Hz. Ali'ye bir sır verir, Hz. Ali gider bu sırrı bir kuyuya anlatır. Kuyudan zamanla bir kamış çıkar. Bir çoban bunu kesip üfleyince o da sırrı açıklar. Hz. Peygamber de Hz. Ali'ye niçin bu sırrı ifşa ettiğini sorar. O da ifşa etmediğini söyleyince, Ya bu ne? Diye sorulunca o da kuyuya anlattığını belirtir ve özür diler Nitekim Fuzuli, Sakî-nâme'sinde bu anlamda : "*Ney'e sırrını açma o akılsız gevezedir"* der (Yakıt, 2004).

Ney Metaforu Mesnevî'nin insan üzerinde ve insan için yazılan bir eser olması nedeniyle, insan ile ilgili tasvirler önemli yer tutmaktadır. Mevlânâ'nın insan figürü ile yarattığı en büyüleyici metafor, kuşkusuz, Mesnevî'nin açılığını yapan ney metaforudur.

Müzik aynı zamanda ibadethanelerde, katı kalpleri yumuşatmak, gafil nefesleri cehalet uykusundan uyandırmak, onları ruhanî makama ve hayat evine teşvik edip, oluş (kevn) ve bozuluş (fesâd) âleminden çıkarmak, madde denizinde boğulmaktan ve tabiata esaretten kurtarmak için de kullanılır (Çetinkaya, 2006). Ney'in sadâsı, cismanî âleme düşmüş ruhlara gıdadır. Mevlânâ: "*Güzel ses dinlemek, âşıkların gıdasıdır. Bu güzel, bu hoş sesleri dinleyişte buluşma, kavuşma hayali vardır. Yani ezeldeki ilahi huzuru ve o tatlı hitabı hatırlama zevki mevcuttur"* (Can, 1985). Kalbi uyanık olanlar, ney'in nidasının sırrını, sûrun hayat ihsan eden üflemesiyle izah ederler.

Ney'in edasındaki tesirin sebebi olarak, Hallac-ı Mansûr'un sırrını şerh etmesi gösterilir. Mansûr'un adının neyle birlikte zikredilmesinde, bir ney çeşidine ad olmasının ötesinde, Hallac-ı Mansûr'un âkıbeti ile ney'in âkıbetinin aynı olması yatmaktadır. Mansûr'un ney'e ad olmasındaki isabet şöyle dile getirilmiştir: "*Başı, ayağı kesilip içi ateşle dağlanarak çilesini dolduran ve bu sayede en güzel nağmeleri çıkarabilme bahtiyarlığına ulaşan ney, bu haliyle ölümsüz, çilekeş aşkın sembolü olmuştur. Bu sembolün, aşk ve ıstırabın sultan şehidi Hallac'a izafe edilmesinden daha isabetli ne olabilirdi* (Öztürk, 1997).

Ney'in sarı renkte olması, çile çekmek suretiyle benzi sararmış; nefsini terbiye etme savaşında bir dervişi hatırlatır. Benzinin sarı; bedeninin zayıf ve içinin boş olmasına bakıp da şaşmamak gerekir; o, evliya dergâhının, nefsini terbiye için az yiyen, az uyuyan bir dervişidir.

Ney, insan varlığının iç âlemini, insan nefesi ile dile getiren bir sazdır. Mızrap ve yay gibi vasıtalara ihtiyaç göstermez. İnsanın tahlili mümkün olmayan ve bin dalgalanmanın gerçekleştiği iç âlemine doğrudan doğruya hitap ve tesir eder (Tümer, 1964). Eski şairler, ney sesinin ruhlarda uyandırdığı tesiri, divan şiirinin mecaz dünyası içinde zengin söz oyunlarıyla anlatmışlardır (Ayvazoğlu, 20007). Mevlana'nın sözleri bir tasavvuf ruhu ve geleneği içinde anlaşılabilir. Ancak Mesnevi terminolojisi, sembol içinde sembol barındıran bir içyapıya sahiptir (Doğan, 2019).

Ney'in Sembolik anlamları!

Musikiyle yakından ilgili olan Hz. Mevlana eserlerinde bir çok musiki aletine ve musiki makamlarına yer vermiş, onlara çeşitli sembolik anlamlar yüklemiştir. Mesnevinin ilk beyti de bir "ney" metaforuyla başlar. Burada öncelikle Hz. Mevlana'nın Ney'i konuşturduğu ilk 18 beyit şöyledir:

1.Dinle bu ney nasıl şikayet ediyor; ayrılıkları nasıl anlatıyor.

2.Diyor ki: Beni kamışlıktan kestiklerinden beri feryadımla erkek de inlemiştir kadın da.

3.Ayrılık acısıyla göz göz olmuş bir gönül isterim ki ona ayrılık derdimi anlatabileyim.

4.Aslından uzak kalan kişi, gene buluşma zamanını gözler

5.Ben her toplulukta ağladım, inledim. Fena halli olanlarla da, iyi halli olanlarla da düşüp kalktım.

6.Herkes kendi zannınca benim dostum oldu. Fakat içimdeki sırları kimse araştırmadı.

7.Benim sırrım feryadımdan ayrı değildir. Ancak her gözde ve kulakta o nur yok.

9.Bu Ney'in sesi ateştir, hava değil. Her kimde bu ateş yoksa, yok olsun daha iyi!

10.Aşk ateşidir ki neyin içine düşmüştür, aşk coşkunluğudur ki şarabı köpürtmüştür.

11.Ney dostundan ayrılan kişinin arkadaşıdır. Ney'in perdeleri bizim perdelerimizi yırttı gitti.

12.Ney gibi bir zehri ve panzehiri, Ney gibi bir hemdemi ve iştiyak çekeni kim gördü?

13.Ney kanlarla dolu bir yoldan bahsetmekte, Mecnunun aşk hikayelerini söylemektedir.

18.Olgun kişinin halinden ham ne anlar. O halde sözü kısa kesmek gerek vesselam (Konuk, 2012).

Mesnevi okuyucuya, Ney'in sesini dinlemesini ihtar ederek başlıyor. Buradan anlaşılıyor ki Ney bu eserin anahtarı ve şifresi konumunda. Acaba Mevlana neyi dinlememizi isterken bir musiki aleti olan gerçek Ney'i mi kastediyor, yoksa onu bir mecaz olarak mı kullanıyor?

Mevlana; "bişnev ez ney" derken kamıştan mamul bir musiki aleti olan maddi Ney'i kastetmiş olması mümkündür. Çünkü musiki aletleri içinde sesi insan sesine en çok benzeyeni ve en etkileyici olanı neydir. Ney'in yakıcı sesi gerçekte insanın iç sesidir ve bu yüzden dinleyeni aşka ve vecde getirir. Nitekim Mevlana'nın şiirlerinde ney kah bir musiki aleti olarak kah da sembolik anlamlarıyla karşımıza çıkar. Bu tür örneklerden biri de şöyledir:

"A güzel sesli Ney, gönüller almadasın, hoşsun, güzelsin; sıcak nefes vermedesin, soğuk havaları silip süpürmedesin.

İçinde ne boğum var, ne bir şey; bomboş. Dertlere düşmüş, perişan olmuş, gönülden, candan derdi, elemi almada, onları da kendine döndürmedesin.

Herkesin sevgilisine uygun bir resim yapıyorsun; okuma yazma bilmiyorsun ama içyüzden bir ressamsın adeta.

Ey başı kesilmiş kamış, dilsiz dudaksız, sırlar söyler boğazdan tattığın soluktan halka da bir hoşça tattır.

Ney'e aşk ateşi düştü, alemi bir dumandır kapladı, çünkü sesin aşk sesi. Aşk sesini duyurmadasın, ateşlisin.

Aşkınla Leylanın Mecnunun sırlarını okşa; sen gönle nasıl bir tatsın, cana nasıl bir huzursun" (Demirel, 2005).

Ney'in etkileyici ve esrarlı sesi bu alet etrafında bazı rivayet ve efsanelerin teşekkülüne yol açmıştır. Şerhlerde geçen bu tip rivayetlerden biri şöyledir: Miraç gecesinde Cenab-ı Hak, Peygamber Efendimize 90 bin kelime söylemiş. Peygamberimiz bunların bir kısmını halka beyan eylemiş, sır olan bazılarını ise kimseye söylememek şartıyla Hz. Aliyle paylaşmış. Ancak bu sırların altında ezilen ve taşacak hale gelen Hz. Ali gidip onları boş bir kuyuya anlatmış. Zamanla o kuyudan bir kamış bitmiş ve bir çoban çocuğu da o kamışı keserek düdük yapmış. Bir gün çocuk düdüğünü çalarak geçerken Hz. Peygamber düdüğün sesinde saklı olan sırları duymuş ve Hz. Aliye: "Niçin sana emanet ettiğim şeyi korumadın ?" diye sormuş. Hz. Ali de olanı biteni anlatmış. Bunun üzerine Hz. Peygamber:

-"İşte bu Ney o sırları ta kıyamete kadar söyleyip duracak, buyurmuş."

Ney'in feryadı Allah'tan (dünyaya) "sürgün" edilmesinden kaynaklanmaktadır. Burada Hz. Mevlana'nın ney'den kastı, mürşit ve/ya insan-ı kamil olmaktadır. "Ve biz ney gibiyiz, içimizdeki hava ve dışarı vurulan neva –sada- Sen'dendir. Mevlana'nın şifa mutfağında musiki –sözü/sazı ve sama'ı ile bir eğitim (tedris/irşad) yöntemidir. Musiki hayat öğreticisidir. Aşk öğreticisidir. Musikiden geçmeden aşık olunamaz. Çünkü, insan güzel aşık olur. Güzelin, güzellik tahsilinde en kestirme yol (ise) musikidir. (Öke, 2012).

Tahirü'l Mevleviye göre "Ney'i dinle!" emri aynı zamanda sema yapmaya da dolaylı bir teşviktir. Çünkü sema güzel ses ve bilhassa Ney sesinden hasıl olan manevi heyecanın bir tezahürüdür ve vecd halidir. Nitekim bir çok büyük veli gibi Hz. Mevlana da sema yapmış ve etrafını da buna teşvik etmiştir (Demirel, 2005). Hz.Mevlana ney'i ve insan-ı kamil olarak görür. Bir fikre göre de Ney'den kasıt bizzat Mevlana'nın kendisidir. Nitekim Mevlana'nın şu ifadesi bu yorumu destekler mahiyettedir: "*Tanrı benim Ney bedenimi yokluk kamışından kesti, yondu*" (Gölpınarlı, 1981).

Ney yaklaşık üç uktavlık ses sahasıyla musikimizin yanısıra dünya müziklerine de eşlik eden üflemeli bir çalgıdır. Ney, dönüşle bir dans değildir. Ney, Türk Musikisinin nefesli bir çalgısıdır. Ney, aynı zamanda Türk Tasavvuf ve klasik musikimizin çok önemli bir çalgısıdır.

Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Mesnevî'sinde "Ney" metaforunu hangi anlamlarda kullanmıştır? sorusunun cevabını aramaya geçebiliriz:

Mevlânâ'nın Mesnevî'de Ney metaforuna yüklediği anlamlar, ana hatlarıyla şöyledir:

1-Hasret/Gurbet: Mesnevî'nin de başında yer alan ve ney öznesi üzerine kurulmuş olan ve neyin aslî vatanından ayrılışını konu alan hikâyedir. Mevlana'ya göre insan ait ulvi alemin hasretini çekmektedir. Kamışlıktan kesilerek yapılan ney, aslında her nefeste ayrı kaldığı vatanının hasretini, ıstırabını, özlemini yansıtmaktadır. Birliği simgeleyen kamışlıktan kesilerek yapılan ney, her nefeste ayrı düştüğü vatanını özlemektedir. Ney metaforu ontolojik mahiyetini sorgulayan bir yaklaşımın ifadesidir.

2-İnsan: Mevlâna. *"Dinle neyden…"* sözleriyle bizzat insanın kendisini kastetmiştir diye yorumlanmaktadır. Tıpkı ney gibi o da zaruri olarak bu gurbet alemine düşmüştür. Ehadiyet aleminden tedricen nüzul eylemiş ve nâçâr yine asıl vatanına rücu' lazım gelmiştir. Ney'in insanı sembolize etmesi konusunda yapılan yorumları yine üç ana noktada toplamak ve her birini kendi içinde ele almak gerekecektir. Bu üç ana nokta *insan-ı kâmil*, *mü'min* ve *âşık* olan insandır. Şimdi bunları görelim:

A)**İnsan-ı kâmil** : Ney sembolünün öncellikle arif kişiyi veya insan-ı Kâmil'i simgelediği geniş olarak kabul edilmektedir. Mükemmel insan, tıpkı ney gibi, içini temizleyerek, sesini geliştirerek, insanlığa asıl vatanından haber vermek üzere söze başlar. İnsanın arındırıcı aşk ateşiyle yanarak yaşamak zorunda olduğunu vurgulayan Mevlânâ, söz konusu ateşin insanın özel statüsüne tanıklık ettiğini söylemektedir: ―Bu neyin sesi ateştir, hava değil; kimde bu ateş yoksa yok olsun! (Nesterova, 2011). Mesnevinin ilk on sekiz beytinde anlatılan ve işlenen *"ney"* aslında insanı ve onun ideal mahiyetini sembolize etmektedir. Bazı Mevlevî müfessirlere göre ney, doğrudan doğruya insan-ı kâmildir. Kamışlıktan kesilerek yapılan ney, her nefeste ayrı düştüğü vatanını terennüm etmektedir. İnsan da geldiği ulvî alemin hasretini çekmektedir. Ruh beden hapsinde bu ayrılığın ızdırabını yaşamakta ve her an geldiği vatanı, koparılıp uzaklaştırıldığı yeri özlemektedir. Öyleyse, ney metaforuyla anlatılmak istenen insanın bu alemdeki varoluşunun nedenini açıklayabilecek bir şekilde, birlik kamışından kesilmiş, kendi varlığından geçmiş, gerçek varlıkta varolmuş insan yani insan-ı kâmildir. Nitekim Mevlâna bir gazelinde: *"Ney gibi kendi varlığından boşalırsan, varlığından gelirsin"* beytiyle mevhum varlıktan geçmeyi, ney gibi içi bomboş olmaya, gerçek varlığa bürünmeyi şeker kamışı gibi şekerle dolmaya, insan-ı kâmili ney'e benzetiyor. Bu anlamda "Dinle neyden…" ifâdesi, "Dinle insan-ı kâmilden…" demektir. İnsan-ı kâmil kavramı, şârihlerin ifâdelerinden anlaşıldığı kadarıyla, *peygamberler*, *mürşit* ve *Mevlâna'nın kendisi* kastedilmektedir. Yakıt (2004) ifadesinde Ney'den murat Hz.Adem ve Hz.Peygamberimiz demektedir. Buna göre:

a)**Peygamberler**: Ney'i sembolize eden insan-ı kâmil açıklamalarında iki peygamberin ismi telaffuz edilmektedir: Hz. Âdem ve Hz. Muhammed(a.s.). bu iki peygamber'i ney metaforu ile izah edenler ebced hesabına baş vurmaktadırlar.

b)**Hz. Âdem:** Âdem kelimesinin harflerinin, ebced tablosuna göre sayısal toplamı 45'dir. Havva kelimesi de bu tabloya göre 15'dir. Toplamı 60 etmektedir. Âdem ile Havva'nın izdivacından doğan netice-i suret *"sin"* dir. Sin bir harftir ve yine ebced tablosuna göre sayı değeri 60 tır. Ney kelimesi de 60 etmektedir. Dolayısıyla bazı Mesnevî şârihleri ney'den maksatın insan olduğunu insandan da Hz. Âdem ve eşinin kastedildiğini beyan etmişlerdir. Dolayısıyla neyistan'dan da cennet anlaşılır. Buna

göre de "Dinle neyden…" ifâdesi, "Dinle sin'den, yani insan=Hz. Âdem'den demek olur (Yakık, 2004).

c)**Hz. Muhammed:** Yine ebced tablosundan hareketle, yukarıda da ifâde ettiğimiz gibi, ney 60 etmekte ve bu da sin harfinin sayı değeridir. Kur'an'da *"Yasin"* yani *"ey sin"* veya *"ey insan"* diye başlayan bir sure vardır. Müfessirlere göre "*Yasin = ey Muhammed"* diye tefsir edilmiştir. Dolayısıyla ney'in sayı değerini veren sin aynı zamanda Hz. Peygamber'in ismidir. Şu halde ney'den kasıt Hz. Muhammed'dir demişlerdir. Buna göre, "Dinle neyden…" ifâdesi, "Dinle Hz. Muhammed'i…" yani Hak sözü dinle demektir (Yakıt, 2004).

3-Mesnevidir: Ney, Mesnevi'yi sembolize etmektedir. Mevlâna'nın ismiyle özdeşleşmiş eserlerinin başında hiç kuşkusuz Mesnevî gelmektedir. Mevlâna binlerce beyitten meydana gelen bu muhteşem eserinde duygu ve düşüncelerini, bazen sembolik bazen de metaforik anlatımlara baş vurarak, birbirinden değişik ve aynı zamanda didaktik nitelik arz eden hikâyelerde dile getirmiştir. Ney aynı zamanda Mesnevi kitabı olmuştur. Bu bakımdan *"Dinle neyden…"* ifâdesi, *"Dinle Mesnevîden"* demektir.

4-Âlet : Bazı mesnevî şârihleri ney'i bir âlet olarak değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme iki noktada olmuştur: Musiki âleti ve yazı âleti

a) Musiki âleti: **Mûsikîde üstâd:** Musikimizin diğer sazlarının akortlarını ney'den almaları; yani ney'in temel akort sazı olması, onun musikide bir üstad, diğer sazların öncüsü olarak da düşünülmesini sağlamıştır (Ergüner, 1999). Kamışlıktan kesilen ve nefesli bir çalgı âleti olan bildiğimiz zahiri ney'dir. Kamışlık onun ana vatanıdır. Oradan ayrılığı hüzünlü bir şekilde anlatmakta ve oranın hasretini çekmektedir. Mevlâna bu çerçevede ifâdelerde de bulunur. Nitekim Mesnevî'nin ilk beytinde anlatılan budur: *"Dinle neyden kim hikayet etmede Ayrılıklardan şikayet etmede"* (Gölpınarlı, 1963).

b) Yazı âleti: Musiki âleti olan ney kamıştan yapıldığı gibi, yazı âleti olan kalem de eskiden kamıştan yapılırdı. Dolayısıyla ney ile kamış arasında bir irtibat söz konusudur. Dolayısıyla Mevlâna *"Dinle neyden…"* ifâdesiyle *"kalemin yazdığı sözleri ve onun lisanından akan sırları işit"* demektedir. O hal diliyle mana diliyle konuşmaktadır. Nitekim hukema kaleme insanın bir lisanıdır demişlerdir.

5-**Mürşid:** Bazı Mesnevî şârihleri ney'i mürşid'e benzetmişlerdir. O da insan-ı kâmildir. Onlar da ney gibidirler. Sözleri Hakk kelamının tefsiridir. Buna göre, "Dinle neyden…" ifâdesi, " Dinle mürşitten…" anlamına gelir.

6-**Mevlâna'nın kendisi:** Ney'den kasıt Hz. Mevlâna'nın kendisidir demişlerdir. Kendisini ney'e teşbih etmiş ve zatını ney'den göstermiştir. Yani Mevlâna: *"Dinle neyden.."* derken hem kamışlıktan kesilen hem de mutlak varlıktan mukayyed varlığa düşen kendisini kastetmektedir (Gölpınarlı, 1981). Ney'den muradın Mevlâna'nın kendisi olduğu ve kendini ney'e benzettiği ifâde edilmiştir. Bu konuda Yahya Kemal de :

Mesnevî şevkini eflâke çıkarmış nây'ız

Haşre dek hem nefes-i Hazret-i Mevlâna'yız demektedir.

Buna göre, "Dinle neyden…"ifâdesi, "Dinle Mevlâna Celaleddin'den …"demek olur.

Mü'min ney örneğiyle ifâde edilmiştir. Mü'minin ney gibi içi boş olmadıkça savt u sedası, yani kelam ve edası sahih olmaz. Dolayısıyla Mevlâna: *"Dinle neyden…"* derken "hal ve gönül sahibi mü'minden dinle…" demek istemiştir.

7- Âşık: Ney, Hak âşıklarının yüzlerinin renginin sarı, sinelerinin delik delik olup, derd-i aşkla yanıp yakılıp feryat etmelerinden kinayedir. Dolayısıyla ney, Hakk nefesiyle dolu, ağzından âşıkane, leziz ve anlamlı sözler çıkan âşık insanı temsil etmektedir. Neyin sesinin etkili olmasının sebebi aşktır ve aşkı terennüm etmesidir. Buna göre, "Dinle neyden…" ifâdesi, "Hakk âşığından dinle…"demektir.

8-Gönül: Mevlâna bir gazelinde :

"Ey gönül, ateş deryasına at sürme; çünkü korkuyorum, dayanamazsın ateşe.

Varlığın kamıştandır, bir sesindir var; her solukta o kamıştan yepyeni bir ses çıkarmadasın.

Seslendin mi, bir şehri ayağa kaldırıyorsun; fakat kamışlığının da ateşe tahammülü yok" (Konuk, 2012). diyerek gönlü ney'e, gönül alemini de kamışlığa(=neyistana) benzetmektedir. Mevlâna bir terciinde: *"Ben soluk bile almıyorum, fakat Biz üfürdük soluğu bana üflüyor da feryadım tâ Ülker yıldızına dek ulaşıyor. Üstün oldukça olsun, yüceldikçe yücelsin; Tanrı benim ney bedenimi yokluk kamışlığından kesti, yondu. Gönül o ney'in bir başıydı; ağız öbür başı. O baş, aşk dudaklarından şekerler çiğneyip durmadaydı" (*Gölpınarlı, 1981).

Sonuç ve Öneriler:

Modern Batı Felsefe geleneğine hâkim olan rasyonel düşüncenin içinde bulunduğu krizi dikkate aldığımızda; bundan farklı olarak, düşünce ile duygu, insan ile doğa arasında ayrım yapmaksızın varlığın bütünlüğünü savunan ve insanın uyumlu ve anlamlı yaşamına yol gösteren Tasavvuf felsefesi ayrı bir değer kazanmaktadır. Mevlânâ'nın Mesnevî'si ise Tasavvuf yolunu izlemeye karar verenler için en doğru kılavuzlarından birisi olmakla sınırlı kalmayıp, bu alandan uzak duran Batılı insanlar için de yararlı olan bil bilgelik hazinesini teşkil etmektedir. Schimmel'in vurguladığı gibi, ―Medeniyete, cansız ilim ve fenne tapan garplı insan, Mevlânâ"nın çaldığı neyin sesine kulak vermeli (Nesterova, 2011).

Mevlâna da başta *Mesnevî*'sinin kendi sistemi içinde sema ve ney'i de sembolleştirip yorumlarını da yapmıştır. Ney, ilahi emiri işiten ve idrak eden kişinin, evrendeki varlıkların sesine, iradi ve psikolojik bir katılımıdır. Yani kişinin, evrensel ritm psikolojisi içinde, sembolik anlamlar içeren cezbedici sesle, kendi benliğinden sıyrılmış bir halde, maddi ve manevi varlığıyla bu kozmik harekete iştirakıdır.

Gerek Mevlâna ve gerekse Mevlevî şârihlerin ney'e pek çok yorumlar getirdiğini görüyoruz. Her biri kendi içinde tutarlı gözüken bu açıklamaları genel bir tasnife tabi tuttuğumuzda onları, *Âlet*, *İnsan, Gönül ve Mesnevî* olmak üzere dört ana başlık atında toplamamız mümkündür. Âlet olarak yorumlanan ney, musiki âleti ve yazı âleti olarak ele alınmıştır. Ney'in insan olarak yapılan açılım ve yorumlarında üç ana nokta hâkim durumdadır. Bunlar: insan-ı kâmil, mü'min ve âşık kavramıyla yapılan yorumlardır. İnsan-ı kâmil'le peygamberleri-özellikle Hz. Âdem ve Hz. Muhammed-, mürşidi ve hatta Mevlâna'nın kendisi kastedilmektedir. Ney sembolü, ayrıca gönül ve Mesnevî olarak da yorumlanmıştır.

Mevlânâ tarafından sunulan teknik, sûret ile mânâ, gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkilerin çözümlenmesine dayanmaktadır. Onun önerdiği diğer teknikler arasında; dinleme ve görme gibi, çağdaş hermeneutik araştırmacılar tarafından da önemi vurgulanan yaklaşımların yanı sıra, susmak ve âşık olmak gibi Tasavvuf geleneği dışında pek yaygın olmayan teknikler de bulunmaktadır. Bu bağlamda, Mevlânâ'nın, XX. Yüzyılda dilbilim alanında yapılan birçok yeni yaklaşıma önderlik yaptığı belirlenmiştir (Nesterova, 2011).

Okul psikolojik danışmanlarının ve ruh sağlığı alanında çalışan diğer profesyonellerin uygulamalarında ney metaforu kullanarak onların motivasyonunu artırmak, onları cesaretlendirmek ve artırmak mümkündür.

Aktarmak, bir kelimenin anlam zenginliğine kavuşturulması, görünürde ilişkisiz olan kavramlararası kıyaslama yapma amaçlı tercih edilen metaforlar, terapötik sürecin tıkanma boyutunu açımlayan yollar olarak düşünülebilir. Masal, fıkra, atasözü, deyim, hikaye gibi ortak kültürel yaratıların zenginliğinin içerisinde gizil durumda mevcut bulunan metaforları güncele taşıma ve güncel duygu-düşünce-davranış üçlemesi ile ilişkilendirme zor ve karmaşık bir süreç olarak düşünülebilir. Problem durumlarına alternatif çözümler üretmek, insanların kendilerine dışarıdan bakma şansını elde etmesine imkan tanımak, motivasyonu artırmak, kırıklıkları tekrar gözden geçirmek ve aynalamak, bireylere özkaynakları içerisinde özgürce dolaşma fırsatı sunmak terapötik süreçte danışmanın danışana ulaşmasını kolaylatıracak yollardır (Türkçapar ve Sarğın, 2012).

Beyin iki yarımküreden oluşmakta, sağ ve sol hemisfer olarak tanımlanan bu küreler eştir. Sol hemisferin sözel, sağ hemisferin ise görsel-uzamsal bilgiyi işlemede öncelikli olduğu varsayısı üzerine kurgulanabilecek metaforik anlamlandırmada amacın gizilliğin çözümlenmesi olmasından dolayı; aslolanın sağ hemisferdeki dilin harekete geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Detaylandırma, problem çözücülük, yaratıcılık, anlam süzgecinin mercek aracılığıyla gözlemlenişi sağ hemisferin görsel-uzamsal bakışı ile mümkün görünmektedir. Görünenin ardındaki anlam tanımlı görünmeyeni

metafora taşımak salt sözel dil yetisi ile gerçekleşebilecek bir süreç değildir. Çarpıtılmış ya da işlevsel olmayan düşüncelerin farkına varılması, yeniden yorumlanması ve formatlanması arzu edilen sonuçtur. Terapötik süreçte iyileştiriciliğin en önemli unsuru olan danışman ve danışan arasında kurulan 'güvenli ilişki' karşılıklı anlaşılırlık ile mümkündür. Farkında olmak, an'a odaklanmak, yargısızlık, kabullenme ve gözlemleme kurulan 'güvenli ilişki'de sürecin alt başlıkları olarak kabul edilir (Ak, M, Özdengül, F. ve Eşen, E. (2014).

Çalışmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında, danışan ve danışman arasında gerçekliğin yapılandırılmasında terapötik bir araç olarak ney metaforunun kullanımının olumlu sonuçları verebileceği teorik olarak üzerinde durulmuştur. Danışman eğitiminde ve psikolojik danışmada etkili biçimde kullanılabilecek kültüre özgü metafor örnekleri tartışmaya açılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda psikolojik danışma sürecinde metafor kullanımının etkililiği üzerine nicel araştırmalar yapılabilir.

Psikolojik danışman'ın ürettiği metaforla danışanın yaşantısındaki farklı parçaları anlamlı bir bütün haline getirerek düşüncenin dile yansıdığı ve sözcüklerin dilbilimsel anlamlarının ötesine geçtiği bir çerçeve çizdiği savunulabilir. Ancak, ülkemizde dilbilim ve eğitim alanında sınırlı sayıdaki metafor çalışmaları metaforun psikolojik danışma sürecindeki işlevinin anlaşılmasında yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda, metafor kavramını açıklayan öncü nitel çalışmalar psikolojik danışma alanındaki bu gereksinimi karşılayabilir. Ney Metaforunu ile ilgili kavramsal olarak bilgiler verilmiş olup psikolojik danışma sürecinde bunun nasıl kullanılabileceğine dair şma nitel çalışmalara ışık tutabilir (Karaırmak ve Güloğlu, 2012).

Çalışmamızla örtüşen bir çalışmada, Karaırmak ve Güloğlu'nin (2012) yaptığı benzer çalışmayla metaforun kültürümüzde daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla farklı disiplin alanlarından yardım alınabilir. Örneğin, edebi eserlerde ve sanat alanında (öykü, şiir, roman, sinema vb.) metaforların sağladığı dolaylı anlatım yöntemleri terapötik kullanım açısından incelenebilir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması gelecekte yapılacak metafor çalışmalarına yol gösterici olabilir. Bu çalışmada; Ney'in psikolojik danışmanlık ve rehberlikte telkin ve terapi aracı olacağı bulgusuna ulaşılmış. Bundan hareketle Ney'in psikolojik danışmanlık, rehberlik ve de psikolojide bir telkin aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

Ak, M., Özdengül, F., ve Eşen, E. (2014). Mevlana Penceresinden Bilişsel Terapiler. Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler ve Araştırmalar Dergisi, 3: 133-141

A. Avni Konuk A.A(2012)., Mesnev-i Şerif Şerhi, Kitabevi Yayınları, İstanbul.

Ayık, H.(2009). "Düşünceden Dile Felsefe ve Metafor", Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi Ayvazoğlu, B.(2007). Ney'in Sırrı, Kapı Yayınları, İstanbul.

Can, Ş.(1985). *Mevlâna, Hayatı, Şahsiyeti, Fikirleri,* Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Can, Ş.(2003). Konularına Göre Açıklamalı Mesnevî Tercümesi, C. 3-4, Ötüken Yayınları, İstanbul.

Can, Ş.(2009). Rubailer Mevlana, Kurtuba Kitap, İstanbul.

Çetinkaya, B.A.(2006). *Mevlânâ Öğretisinde Müzik ve Ney*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi., Uluslararası Mevlana Sempozyumu.

Demirel, Ş.(2005). "*Dinle Neyden-Mesnevinin İlk 18 Beytinin Türkçe Şerhleri Üzerine Bir Çalışma",* Araştırma yayınları, Ankara.

Dictionary of Philosophy and Religion. (1994). Ed., By William Reese, Humanites Press, New Jersey London, s. 352

Doğan, S.(2013). Mesnevi'den Pedagojik Telkinler, Akıl Fikir Yayınları, İstanbul.

Erguner, S.(1999). *XVIII. Yüzyılda Mûsikîmiz, Ney ve Neyzenler*, Osmanlı, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.

Gölpınarlı, A.(1963). Pir Adil Çelebi, Mevlevi Adap ve Arkanı, İnkılap ve Aka, İstanbul.

Gölpınarlı, A. (1981). "Mesnevi Tercümesi ve Şerhi", MEB, İstanbul.

Karaırmak, Ö. ve Güloğlu, B. (2012). Metafor: Danışan ve Psikolojik Danışman Arasındaki Köprü Metaphor: The Bridge Between Client and Counselor, Türkiye Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi

Keklik, N.(1999). Felsefede Metafor, İstanbul

Nesretova, S.(2011). Mevlânâ'nın "Mesnevî" İsimli Eerinde Metaforik Anlatımın Boyutu Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Ögke, A.(2005). Türk Tasavvuf Metaforik Anlatım, 2005, s. 1, 9;

Ögke, A.(2005). Mevlânâ'nın Mesnevî'sinde "Öküz" Metaforu

Öke, M.K.(2012).Aşkla Dans, Türkler, Tasavvuf ve Musiki.

Öztürk, M.(2002). Kur'an Dili ve Retoriği, Kitâbiyât, Ankara, s. 130-133.

Öztürk, Y. N.(1997). Hallac-ı Mansur ve Eseri, Yeni Boyut, İstanbul.

The Cambridge Dictionary of Philosophy.(1996). Ed. Robert Audi, Cambridge Univesity Press, s. 488.

Tümer, H. (1964). *Hazret-i Mevlânâ ve Ney*, Türk Yurdu-Mevlânâ Özel Sayısı, Ankara.

Türkçapar, M.H. ve Sargın, A.E.(2012). Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe ve Gelişim. Bilişsel Yakıt, İ.(2004). Ney'e Dair, Hz. Mevlana'nın 731. Vuslat Yıldönümü'nde Ney Sempozyumu, Konya.

Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

(The Adaptation of Design My Future into Turkish Language: Reliability and Validity Studies)

Halil Ekşi [a1], Ahmet Şirin [b2], Mustafa Öztürk [c3]

(a) Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul

(c) Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul

Özet

Bu çalışma, orijinali İtalyanca olarak geliştirilen ve İngilizceye de çevrilmiş olan Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapmak ve Türkçe formun geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını yürütmek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin orijinal hali üç ayrı uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş daha sonra da geri çevirisi yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce versiyonunun Türkçe çevirisi de yapılmış ve kontrol amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe Araştırmanın örneklemini, 548'i kız, 580'i erkek öğrenci 11'i cinsiyet belirtmemiş olmak üzere toplam 1139 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada Türkçe uyarlaması yapılan Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği (GTÖ), Kariyer Gelişimi Ölçeği (KGÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere verilerin analizinde Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Benzer Ölçek Geçerliliği, Ttest-tekrar test, güvenirlik katsayısı yöntemleri kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarında Türkçe formun ölçeğin orijinali gibi iki faktörlü bir yapıda çıktığı ve maddelerin yine orijinal formdaki faktörlerin arasında sıralandığı görülmüştür. Yine doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ölçeğin uyarlamasını desteklemiştir. Uyum geçerliliği için yapılan çalışma sonucunda da GTÖ ile KGÖ total skorları arasında ,59'luk (x<001). bir ilişki çıkmıştır. Geleceğimi tasarlıyorum ölçeğinin test tekrar test uygulamasında birinci ve ikinci ölçüm arasında ,71'lik (x<001). bir ilişki bulunmuştur. Yine ölçeğin Cronbach Alpha sonuçları ,874 düzeyinde ölçülmüştür. Sonuç olarak Geleceğimi tasarlıyorum ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özellikleri kullanım için uygundur.

Anahtar Kelimeler: Kariyer, Meslek, Gelecek uyumu, Rezilyans.

Abstract

The aim of this study is to realize Turkish adaptation and test Turkish form's reliability and validity of Design My Future Scale whose original language is Italian and also has English version. For this purpose, Italian form of scale was translated into Turkish by three different language experts, and back translation had been also done. The English version of the scale also translated into Turkish for check. The sample of study is 1139 middle schools students (548 girl and 580 boy students, and 11 unanswered). Turkish form of Design My Future scale, Career Development Scale and demographic form were used in the study. In order to test the adapted form, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and convergent validity methods were applied. Exploratory factor analysis showed that two factor structure and items in factors of the original test and Turkish form are the same. Confirmatory factor analysis also supports the same structure. In convergent validity studies, the correlation between Design My Future and Career Development Scale is ,59 (x<001). In Test-retest measure there are ,71 correlation (x<001) between first and second measure. Besides, Cronbach Alpha value is ,874 for the scale. As a consequence, it can be said that the psychometric properties of Turkish form of Design My Future scale is suitable for use.

Keywords: Career, Occupation, Future orientation, resilience.

[1] Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, h.eksi70@gmail.com
[2] Prof.Dr., Marmara Üniversitesi, asirin@marmara.edu.tr
[3] Uzm. Psi. Dan., Beşiktaş Belediyesi, mustafa.ozturk@talentturk.com

Giriş

Kariyer gelişimi ve meslek seçim süreci insan yaşamının bir parçasıdır. Gottfredson (2002) ve Super (1990)'e göre kariyer gelişimi bireyin çocukluk dönemlerinde başlayan ve yaşamının ileriki yıllarında devam eden dinamik bir süreci bünyesinde barındırır. İnsanlar her ne kadar kariyer kararlarını yetişkinlik dönemlerinde verseler de verdikleri kararda çocukluk döneminden beri yaşadıkları deneyimler etkili olabilmektedir. Bu nedenle kariyer gelişimini statik bir süreç olarak görmek yerine gelişimsel bir alan olarak kabul eden yaklaşımlar güçlenmektedir. Super (1957) insanların meslek gelişimlerinin belli evrelere ayrıldığını, her evrede belli gelişim görevlerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu görevlerin yerine getirilmesiyle kişinin belli bir mesleki olgunluk düzeyine ulaştığını bunun için de hazır olmuşluk halinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Kariyer gelişimini çocukluk döneminden başlatarak gelişimsel olarak ortaya koyan çok sayıda yaklaşım bulunmaktadır. Ginzberg ve arkadaşlarının geliştirdikleri kariyer gelişim kuramında 7-11 yaş arası (ilkokul) fantezi dönemi olarak ifade edilmişken 11-18 yaş arası (ortaokul ve lise) deneme dönemi olarak adlandırılmıştır (Ginzberg ve ark. 1951). Donald Super'in ortaya koyduğu benlik gelişimi kuramında ise 14 yaşına kadar olan süreç büyüme evresi olarak sınıflandırılmıştır. Super bu dönemi bireyin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişim evresi ve mesleki karar verme süreçlerinin temellerinin atıldığı dönem olarak ifade etmiştir (Super, 1953).

Kariyer gelişiminin ilk dönemiyle ilgili yapılan çalışmalar ve geliştirilen ölçme araçları ilerleyen yıllarla kıyaslandığında sınırlı kalmaktadır. Özellikle kariyer tutumlarının belirlenmesi için kullanılan ölçme araçları sınırlı sayıdadır. Yapılan araştırmalarda anne babaların çocukların kariyer gelişimlerindeki etkileri (Schultheiss, Kress ve Manzi, 2001), kariyer gelişim sürecinde benlik saygısı, okul başarısı, yaş, cinsiyet, yetkinlik inançların kariye gelişimiyle ilişkisi (Creed, Patton ve Prideaux, 2007), kariyer uyumu ve kariyer planlaması gibi temel kavramlar incelenmiştir (Rainey ve Borders, 1997). Ülkemizde ise mesleki rehberlik uygulamalarının kariyer gelişimine etkisi (Kuzgun, 1982), kariyer olgunluğu çalışmaları (Bacanlı, 1995) öne çıkan araştırmalar olarak ifade edilebilir. Bu araştırmalara ek olarak, ergen bireylerin kariyer gelişimleriyle ilgili iki önemli başlık gelecek odaklılık ve esnekliktir. Türkçe uyarlaması yapılan geleceğimi tasarlıyorum ölçeği ergenlerin gelecek odaklılık (future orientation) ve esneklik (resilience) özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

Gelecek Odaklılık

Gelecek odaklılıkla ilgili çalışmaların geçmişi 50 yılı bulmaktadır (Nurmi 2001). Çok boyutlu bir kavram olan gelecek odaklılığın üç temel aşamasından söz etmek mümkündür. Güdülenme alt boyutu daha çok insanların gelecekte ne ile ilgilendiklerinin cevabını aramaktadır. Planlama alt boyutu ise gelecekte ulaşılmak istenen bir hedefe nasıl ulaşacaklarının yol haritasının belirlenmesiyle ilgilidir. Değerlendirme alt boyutu ise gelecekte ulaşılmak istenen ilgi alanına ulaşmak için yapılan çalışmaların sonuçların değerlendirilmesiyle ilgilidir. (Nurmi,1989).

Trommsdorf (1983), gelecek yönelimli olmayı kişilerin gelecekle ilgili beklentilerini ortaya koydukları bilişsel-güdüsel biri kavram olarak tanımlamıştır. İnsanlar gelecekleriyle ilgili düşünürler, plan yaparlar ve bu plana ulaşmak için aksiyon alırlar. Gelecek odaklı olma yaklaşımı ele alındığında, çocukların şimdi ve burada algılarından gelecek hakkında düşünmeleri ve gelecekle ilgili planlamalar yapmaları onların bilişsel ve psikolojik gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Çocukların yaşamlarında gelecek odaklı olmalarını destekleyecek ya da kesintiye uğratacak yaşantıları olabilir. Çocuğun kendi geleceği hakkında düşünmeye başlaması gelecekle ilgili plan yapmasının alt yapısını oluşturur. Örneğin, anneannesinin evindeki oyuncaklarla oynamayı çok seven bir çocuk anne-babasından ayrılmak istemese de o oyuncaklarla oynayabilmek için adım atabilir Çocukların bilişsel gelişimleriyle birlikte gelecek odaklı olma ve gelecekle ilgili daha kapsamlı ve detaylı planlı adımlar atabilme yetileri de gelişir (Atance, 2009).

Esneklik

İngilizce "resilience" kavramının Türkçeye tercümesi olarak birkaç farklı kavram kelime kullanılmaktadır. Esneklik, sağlamlık ya da psikolojik sağlamlık kavramları sıklıkla kullanılmaktadır. Biz kavramın Türkçe tercümesi olarak "Esneklik" kelimesini tercih ettik. 1970'lerden itibaren sıklıkla

kullanılan ve araştırmalarda ele alınan esneklik kavramı ilk başlarda değişmeyen bir kişilik özelliği olarak görülmüştür. Zorluklarla kolay baş edebilen, risklerden daha az etkilenen, gelişimini "normal" kabul edilen sınırlar içinde sürdürme yetisine sahip çocuklar esneklik düzeyi yüksek olarak değerlendirilmiştir (Winders, 2014).

Günümüzde ise esneklik kavramı, çocuğun değişmez bir özelliği olmaktan daha ziyade çocukla içinde yer aldığı fiziki ve sosyal çevre arasında iletişimin belirlediği dinamik bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, çevresel destekler arttıkça çocuğun esneklik düzeyinde de ciddi bir artış olabileceği, zorluklarla daha fazla baş edebilen, risklerden daha az etkilenen ve daha sağlıklı kararlar alabilen bir yapıya sahip olabileceği ifade edilmektedir (Masten, 2001). Ölçeğin iki alt boyutunu oluşturan gelecek odaklılık ve esneklik bu çerçevede değerlendirildiğinde eğitim ve sosyal destekle geliştirilebilen iki önemli kavram olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle çocukların okul ve meslek seçim süreçlerinin ilk aşaması olan bu dönemde bu iki ana boyut hakkında bilgi sağlayacak bu ölçeğin kullanımı eğitim süreçlerine katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Çalışmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu
Geleceğimi tasarlıyorum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve geçerlilik/güvenirlik çalışmaları için İstanbul Pendik ilçesinde bulunan Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu, Çamçeşme İmam Hatip Ortaokulu, Prof. Dr. Erol Güngör Ortaokulu ve Yıldırım Beyazıt Ortaokulunda altı, yedi ve sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerden "Maksimum Çeşitlilik" örneklem yöntemiyle (Büyüköztürk, 2011) veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan toplam 1139 örneklemin 548'sini kız öğrenciler, 580'ünü ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. 11 Öğrenci cinsiyet belirtmemiştir.

Veri Toplama Araçları
Araştırma kapsamında Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği ve Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği (Bacanlı, Özer ve Sürücü, 2006) kullanılmıştır.

Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği

Ölçeğin orijinal hali İtalya'da Santilli ve arkadaşları tarafından İtalyanca olarak ergenlik döneminde yer alan öğrenciler için geliştirilmiştir. Ölçeğin gerçekleştirilme süreci üç aşama olarak hayata geçirilmiştir. Birinci aşamada, ölçek maddeleri geliştirilmiş ve faktör yapıları doğrulanmıştır. İkinci aşamada ölçeğin çok yönlü yapısı ve diskriminant geçerliliği incelenmiştir. Son aşamada ise ölçeğin faktör yapısı cinsiyet üzerinden tekrar doğrulanmıştır. Tüm geçerlilik güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin ortaokul öğrencilerinin kariyer ölçümlerinde güçlü bir psikometrik yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir (Santilli ve ark., 2015).

Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeğinin Türkçeye Çevrilme Süreci

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için öncelikli olarak ölçeği geliştiren kişi ile (Sara Santilli - santilli.sara@gmail.com) iletişime geçilmiş ve ölçeğin Türkçeye çevrilmesi için izin alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevrilme sürecinde, ölçeğin hem İtalyanca hem de İngilizce versiyonu temel alınmıştır. Ölçeğin orijinal İtalyanca versiyonu için üç ayrı İtalyanca çeviri uzmanından çeviri ve geri-çeviri hizmeti alınmıştır. Buna ek olarak ölçeğin İngilizce versiyonunun da Türkçe çevirisi yaptırılmıştır. Yapılan çeviriler bir araya getirilerek incelenmiş, irdelenmiş ve ölçeğin Türkçe haline son şekli verilmiştir. Yapılan Türkçe çeviri Pendik Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulunda okuyan toplamda 104 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisine pilot çalışmada uygulanmış ve soruları anlayıp anlamadıkları, kafalarını karıştıran herhangi bir kelime ya da ifade olup olmadığı sorulmuş ve alınan geri bildirimler ışığında ölçekte küçük ifade düzeltmeleri yapılmıştır. Ülkemizde İtalyanca ve Türkçe diline hakim öğrenci kitlesi bulunamadığı için ölçeğin hem Türkçe hem İtalyanca versiyonu aynı gruba uygulanarak aralarındaki korelasyona bakılamamıştır.

Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ)

Orjinali Schultheiss ve Stead tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması ise Bacanlı, Özer ve Sürücü (1990) tarafından yapılan çocuklar için kariyer gelişimi ölçeği toplamda 54 madde ve planlama, benlik kavramı, ilgiler, bilgi, denetim odağı, merak araştırma, anahtar figürler olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki sorular üçlü likert tipi ölçek şeklindedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları çerçevesinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin orijinal hali gibi sekiz alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach Alpha değerleri sırasıyla bilgi, (α= .64), merak/araştırma (α= .60), ilgiler (α= .64), denetim odağı (α= .76), anahtar figürler (α= .49), zaman perspektifi (α= .65), planlama (α= .81) ve benlik kavramı (α= .73) ve ölçek toplamı (α= .78) şeklindedir bulunmuştur. ÇKGÖ ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenirlik düzeyiyle ilgili bulgular ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik düzeyinin tatmin edici düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Verilerin Analizi

Yukarıda detayları verilen dört ortaokulda bulunan toplamda 1139 öğrenciden toplanan veriler SPSS'e yüklenmiş ve verilerin gerekli istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi amacıyla ön hazırlıklar tamamlanmıştır. Geleceğimi tasarlıyorum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik analizi kapsamında, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, benzer ölçek gerçerliliği, test-tekrar test güvenirliği, cronbach alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır.

Bulgular

Aşağıda Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmalarının bulguları aşağıda ayrıntılı olarak sıralanmıştır.

Demografik Bulgular

Tablo 1: Çalışma grubunun cinsiyet kırılımları

Cinsiyet	**n**	**%**
Kız Öğrenci	548	48,1
Erkek Öğrenci	580	50,9
Boş	11	1,0
Toplam	1139	100

Tablo 2: Çalışma grubunun sınıf kırılımları

Cinsiyet	**n**	**%**
Altıncı Sınıf	296	26
Yedinci Sınıf	331	29,1
Sekizinci Sınıf	503	44,2
Boş	9	0,8
Toplam	1139	100

Geçerlilik

Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve benzer ölçek geçerliliği yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçek orijinalindeki gibi iki alt boyuttan oluşacak şekilde 21 madde olarak uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS programına yüklenmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi uygulanmıştır. Verilerin KMO değerinin (.93) ve Barlett küresellik testi sonucunun ($\chi 2$ = 5927,794, $p < .000$) olarak ortaya çıkması verilerin analize

uygun olduğunu göstermiştir. Zira KMO değerinin .80'in üzerinde ve Barlett testi sonucunun ise .50 ve üzeri olması verilerin kullanıma uygunluğu için yeterli olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Ölçek maddelerinin faktör yükleri ,36 ile ,79 arasında değişmektedir. Faktör yükünün yüksek olması madde için olumlu bir göstergedir. ,30 madde kabulü için bir ölçüt olarak ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinal halindeki gibi iki faktörlü bir yapı ile analiz yapılmıştır. Orijinal ölçekte alt boyutlar arasında ilişki çıktığı için direckt oblimin yöntemi tercih edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin alt ölçeklere dağılımı orijinal ölçek ile birebir aynı çıkmıştır. Aşağıda tablo yer almaktadır.

Tablo 3: Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

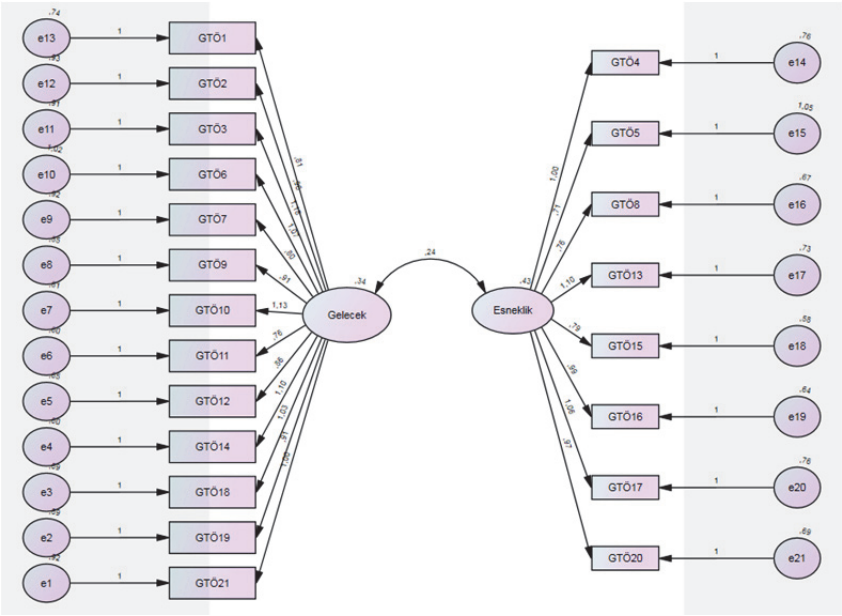
Madde	**Faktör Ortak Varyansı**	**Faktör Yük Değeri Gelecek Oryantasyonu**	**Faktör Yük Değeri Esneklik**
GTÖ 18	,411	,662	
GTÖ 2	,354	,644	
GTÖ 14	,447	,640	
GTÖ 6	,361	,635	
GTÖ10	,399	,620	
GTÖ 9	,389	,613	
GTÖ 3	,390	,603	
GTÖ 19	,302	,558	
GTÖ 12	,324	,537	
GTÖ 21	,317	,529	
GTÖ 1	,286	,527	
GTÖ 7	,232	,359	
GTÖ 11	,308	,359	
GTÖ 13	,561		,792
GTÖ 16	,498		,767
GTÖ 4	,472		,703
GTÖ 20	,317		,527
GTÖ 15	,375		,438
GTÖ 8	,336		,437
GTÖ 5	,221		,431

Açıklanan toplam varyans: %37,801

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi var olan ve test edilmiş bir modelin yeni uygulamada doğrulanıp doğrulanamayacağının test edildiği analiz yöntemi olarak tercih edilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını kullanmadan öncelikle uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Uyum iyiliği indeksi NFI, GFI, RFI, CFI ve RMSEA değerlerinin incelenmesi sonucu değerlendirilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmanın uyum indeksi değerleri incelenmiştir. Verilerin (PCMIN/DF) ki-kare değeri serbestlik değeri oranı (739,711/188 = 3,935) olarak yeterli bir değerde olduğu görülmektedir. Verilerin CFI değeri ,904, NFI değeri ,876, GFI değeri ,940, RFI değeri ,862 ve RMSEA değeri ,051 şeklindedir. Bu değerler verilerin doğrulayıcı faktör analizi değerlendirmesi için uyumlu olduğu sonucunu göstermektedir. Aşağıda faktörlerin içinde yer aldığı alt ölçeklerin parametre tahminlerini de içeren modelin görseli yer almaktadır.

Tablo 4: Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Benzer Ölçek Geçerliliği

Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeğinin benzer ölçek geçerliliğini incelmek için orjinali Schultheiss ve Stead tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması ise Bacanlı, Özer ve Sürücü (1990) tarafından yapılan çocuklar için kariyer gelişimi ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda iki ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişki tablo olarak verilmiştir.

Tablo 5: Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği ile Çocuklar için Kariyer Geleceği Ölçeği İlişkisi

ÖLÇEKLER ALT BOYUTLAR	GTÖ (G)	GTÖ (E)	GTÖ Toplam	KGÖ (B)	KGÖ (M)	KGÖ (İ)	KGÖ (DO)	KGÖ (AF)	KGÖ (ZP)	KGÖ (P)	KGÖ (BK)	KGÖ Toplam
GTÖ Gelecek Tasarımı (G)	1											
GTÖ Esneklik (E)	**,540****	1										
GTÖ Toplam	,923**	,823**	1									
KGÖ Bilgi (B)	,357**	,293**	,370**	1								
KGÖ Merak (M)	,353**	,355**	,396**	,282**	1							
KGÖ İlgi (İ)	,189**	,203**	,218**	,185**	,119**	1						
KGÖ Denetim Odağı (DO)	,245**	,175**	,242**	,136**	,072	,222**	1					
KGÖ Anahtar Figür (AF)	,277**	,222**	,285**	,217**	,158**	,215**	,094*	1				
KGÖ Zaman Perspektifi (ZF)	,398**	,240**	,373**	,298**	,145**	,236**	,237**	,208**	1			
KGÖ Planlama (P)	**,435****	**,403****	,472**	,398**	,421**	,241**	,242**	,299**	,368**	1		
KGÖ Benlik Kavramı (BK)	,282**	,335**	,339**	,269**	,170**	,357**	,293**	,312**	,261**	,330**	1	
KGÖ Toplam	**,551****	**,488****	**,588****	,589**	,546**	,476**	,524**	,516**	,537**	,793**	,601**	1

* Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı (Two tailed)
** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı (Two tailed)

İki ölçek arasında ve ölçekler arasında anlamlı düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur. Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği ile Kariyer Geleceği Ölçeği toplam skorları arasında ,59 düzeyinde bir korelasyon vardır. Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği gelecek tasarımı alt boyutu ile Kariyer Geleceği

Ölçeğinin planlama alt boyutu arasında ,44'lük, zaman perspektifi alt boyutu arasında ,40'lık bir ilişki görülmektedir. Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği esneklik alt boyutu ile Kariyer Geleceği Ölçeği planlama alt boyutu arasında ,40, benlik kavramı alt boyutu arasında ,36'lık bir ilişki görülmektedir. Geleceğimi Tasarlıyorum ölçeği gelecek tasarımı ve esneklik al boyutları arasında da ,54'lük bir ilişki bulumaktadır.

Güvenirlik

Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeğinin güvenirlik düzeyinin ölçülmesi için test-tekrar test ve cronbach alpha güvenirlik incelemesi yapılmıştır. Ölçek maddelerinin ve ölçek toplamının cronbach alpha değerleri aşağıda yer almaktadır.

Cronbach Alpha

Tablo 6: Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği Güvenirlik Katsayısı

Cronbach's Alpha	N
,874	21

Tablo 7: Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği Güvenirlik Katsayısı

MADDELER	Mean	Std. Deviation	N
GTÖ1	3,8234	,98204	1139
GTÖ2	3,7588	1,11150	1139
GTÖ3	3,6916	1,17235	1139
GTÖ4	3,7956	1,09150	1139
GTÖ5	3,2412	1,12642	1139
GTÖ6	3,8086	1,18628	1139
GTÖ7	4,0284	1,06597	1139
GTÖ8	4,0115	,95728	1139
GTÖ9	4,2911	,90944	1139
GTÖ10	3,9929	1,11545	1139
GTÖ11	4,2108	,89159	1139
GTÖ12	4,2249	,94751	1139
GTÖ13	3,7518	1,11311	1139
GTÖ14	4,0211	1,00066	1139
GTÖ15	4,0880	,92096	1139
GTÖ16	3,5972	1,03043	1139
GTÖ17	3,6935	1,11231	1139
GTÖ18	4,0150	1,02205	1139
GTÖ19	3,9233	1,08202	1139
GTÖ20	3,7031	1,04845	1139
GTÖ21	3,5762	1,12143	1139

Test-Tekrar Test Ölçümü

Geleceğimi Tasarlıyorum ölçeğinin güvenirlik ölçümünü gerçekleştirmek amacıyla test tekrar test ölçümü gerçekleştirilmiştir. Ölçek çeviri çalışmaları tamamlandığında 292 öğrenciye ölçek uygulaması yapılmış, aradan 3 hafta geçtikten sonra aynı öğrencilere aynı test tekrardan uygulanmıştır. Yapılan iki ölçüm sonuçlarıyla ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8: Test Tekrar Test Sonuçları

UYGULAMALAR	İkinci Uygulama
Birinci Uygulama	**,714****
Sig. (2-tailed)	,000
N	292

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Tartışma

Ülkemizde kariyer danışmanlığı ve kariyer ölçümleri gün geçtikçe gelişmektedir. Lise ve üniversite düzeyinde kariyer ölçüm araçları oldukça çeşitli olmasına rağmen ilkokul ve ortaokul düzeyinde kariyer ölçüm araçları sayısı sınırlı görünmektedir. Bu çalışma ortaokul öğrencileri için kullanılacak ölçek veri tabanına geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış bir ölçme aracı eklemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama, geçerlilik ve güvenirlik ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinin İtalyanca olması çeviri ve uyarlama çalışmalarını zorlaştırmıştır. Ülkemizde İtalyanca ve Türkçeyi eşit derecede konuşan ortaokul öğrencinin olmamasında ya da çok sınırlı olmasından dolayı dil eşdeğerliği ölçümü yapılamamıştır. Fakat çeviri çalışmalarında ölçeğin İngilizceye çevrilmiş versiyonundan oldukça yararlanılmıştır (Santilli ve Ark., 2015)

Ölçeğin Türkçe uyarlaması ile orijinal ölçeğin psikometrik özellikleri arasında oldukça yüksek bir uyum çıkmıştır. Hem orijinal hem de Türkçe ölçek iki boyutlu olmuştur. Kariyerimi Tasarlıyorum Ölçeğinin Türkçe versiyonunun açımlayıcı faktör analizi sonuçları için KMO ve Barttles sonuçları irdelenmiştir. KMO değerinin (.93) ve Barlett küresellik testi sonucunun ($\chi 2$ = 5927,794, p < .000) olarak ortaya çıkması verilerin analize uygun olduğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ,36 ile ,79 arasında değiştiği gözlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin alt ölçeklere dağılımı orijinal ölçek ile birebir aynı çıkmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizinde verilerin (PCMIN/DF) ki-kare değeri serbestlik değeri oranı (739,711/188 = 3,935) olarak yeterli bir değerde olduğu görülmektedir. Verilerin CFI değeri ,904, NFI değeri ,876, GFI değeri ,940, RFI değeri ,862 ve RMSEA değeri ,051 şeklindedir. Bu değerler verilerin doğrulayıcı faktör analizi değerlendirmesi için uyumlu olduğu sonucunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi modeli de ölçeğin orijinal hali ile uyumlu çıkmıştır (Sümer, 2000).

Benzer ölçek geçerliliği için Bacanlı, Özer ve Sürücü (1990) tarafından uyarlanan Çocuklar için Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği kullanılmıştır. Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği ile Kariyer Geleceği Ölçeği toplam skorları arasında ,59 düzeyinde bir korelasyon vardır. Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği gelecek tasarımı alt boyutu ile Kariyer Geleceği Ölçeğinin planlama alt boyutu arasında ,44'lük, zaman perspektifi alt boyutu arasında ,40'lık bir ilişki görülmektedir. Geleceğimi Tasarlıyorum ölçeği gelecek tasarımı ve esneklik al boyutları arasında da ,54'lük bir ilişki bulunmaktadır.

Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeğinin güvenirlik düzeyinin ölçülmesi için test-tekrar test ve cronbach alpha güvenirlik incelemesi sonucunda ,87'lik bir güvenirlik katsayısına ulaşılmıştır. Test-tekrar test ölçümleri sonucunda da birinci ve ikinci ölçümler arasında ,71'lik bir ilişki görülmüştür.

Yapılan analizler sonucu elde edilen sonuçlar Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin güçlü düzeyde olduğu sonucunu vermektedir. Ölçeğin alt boyutları olan gelecek oryantasyonu ve esneklik gelecek tasarımının iki önemli boyutunu ortaya koymaktadır. Bu iki alt boyutun orijinal ölçekte olduğu gibi birbirleriyle ,54 düzeyinde ilişkili olduğu belirlenmiştir (x<001). Araştırmanın bulguları kariyer algısı, gelecek tasarımı ve esneklik ile ilgili genel literatür ile uyumludur (Artas, 2002, Nurmi, 1991, Sharp&Coastworth, 2002). Ölçeğin orijinal İtalyanca versiyonu ve Türkçe uyarlaması arasında uyumun yüksek çıkmasında iki ülke kültürünün ortak yönlerinin olmasının etkisi olduğu düşünülebilir. Lanz ve Rasotini (2001) birçok kültürde, ergenlerin kariyer geleceği ile eğitim ve meslek seçimi arasında doğrudan bir bağ kurduğunu belirtiyor. Santilli ve Arkadaşları (2015) da, çalışmalarında benzer literatürden yola çıkarak kariyer ölçeğinde gelecek tasarımı ve onu şekillendiren esneklik kavramını alt boyut olarak belirlemişlerdir. Ölçeğin psikometrik sonuçlarının örtüşmesinde bu durumun etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Geleceğimi Tasarlıyorum Ölçeğinin Türkçe versiyonu ortaokul öğrencileri için kullanılabilir bir ölçektir. Özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin kariyer yönelimlerinin belirlenmesinde başka ölçeklerin geliştirilmesinin gerekli olduğu ve bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

Artar, M. (2002). Comparison of Future Time Perspective of Adolescents from an Earthquake and Non-Earthquake Region in Turkey. Adolescents' future –orientation. *Theory and Research.* Peter Lang. pp.65-79.

Atance, C.M., Jackson, L.K .(2009). The development and coherence of future oriented behaviors during the preschool years. *Journal of Experimental Child Psychology.* 102, 379-39.

Bacanlı, F. (1995). *Mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, F., Özer A. ve Sürücü, M. (2006). Çocuklar için kariyer gelişim ölçeğinin faktör yapısı ve güvenirliği. *9. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri*. İzmir.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayıncılık. Ankara

Creed, P. A., Patton, W., and Prideaux, L.A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence,* 30, 389.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem Akademi Yayınları. Ankara

Gınzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. ve Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory.* New York: Columbia Universty Press.

Gottfredson, L.S. (2002). *Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation.* Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuzgun, Y. (1982). *Mesleki rehberliğin bireylerin yetenek ve ilgilerine uygun meslekleri tanımalarına etkisi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 118.

Lanz, M., Rosnati, R., Marta, E., & Scabini, E. (2001). Adolescents' future: A comparison of young people's and their parents' views. *Navigating through adolescence European perspectives,* New York, NY: Routledge.

Masten A.S. (2001) Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56,* 227–238.

Nurmi, J.-E.(1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four year longitudınal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195-214.

Nurmi, J.-E.(1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.

Nurmi,J.-E.(2001). Adolescents self-direction and self-definition in age –graded sociocultural and interpersonal contex, *Navigating through adolescence:* New York, Farmer Pres, pp.229-249.

RAINEY, L. M. and Borders, L. D. (1997). Influential factors in career orientation and career aspirations of early adolescent girls. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 160-172.

Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2015). Design My Future: An Instrument to Assess Future Orientation and Resilience. *Journal of Career Assessment*, *25*(2), 281–295. https://doi.org/10.1177/1069072715621524

Schultheiss, D. E. P., Kress, M. H., and Manzi, A. J. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist,* 29(2). 216-239.

Sharp, E.H., Coastworth, D.J.(2012). Adolescent Future Orientation: The Role of Identity Discovery in Self Defining Activities and Context in Two Rural Samples. Identity: *An International Journal of Theory and Research,* 12, 129-156.

Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist,* 8, 185-190.

Super, D. (1957). *The psychology of careers.* New York: Harper.

Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D.Brown, L.Brooks and Associates (Eds.), Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

Sümer, N. (2000). *Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar.* Türk Psikoloji Yazıları, 3(6), 49-74.

Trommosdorff, G., Burge, C.,& Fuchsle, T.(1982).*Social and psyhological aspects of Future orientation. In M. Irle (Ed.), Studies in decision making: Social Psychologial and socio-economic analyses*, (pp.167-194). New York,NY: Walter de Gruyter.

Winders, S. (2014). From extraordinary invulnerability to ordinary magic: A literature review of resilience. *Journal of European Psychology Students*, *5*(1), 3-9.

Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımının Okullarda Kullanımı: Vak'a Çalışması

(Use of Solution Focused Counseling Approach in Schools: Case Study)

Ekrem Sedat ŞAHİN [a1], Filiz BİLGE [b]

(a) Yalvaç Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi, Isparta

(b) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ankara

Özet

Bu çalışmada, çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının okul psikolojik danışmanlığında uygulaması ve uygulamanın sonuçları hakkında bilgi verilmiştir. Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı, kısa süreli terapi yaklaşımlarındandır. Son yıllarda psikolojik danışma alanında zaman ve parayı ekonomik olarak kullanabilmek için kısa süreli yaklaşımlar tercih edilmektedir. Çözüm odaklı psikolojik danışma, bir problem durumunda problemin nedenine odaklanmak yerine çözüme odaklanan bir yaklaşımdır. Çözüm için öncelikle danışanın hikâyesi dinlenir, hikâyede işe yarar noktalar tespit edilir. Danışanın içinde bulunduğu durumda müdahale gerektirmeyen alanlar belirlenir ve buralara yönelik bir çalışma yapılmaz. Psikolojik danışma sürecinde, danışanın hali hazırda kullanmakta olduğu ve işe yarayan çözüm yollarının kullanılmasına özen gösterilir. İşe yaramayan çözüm yollarını kullanma konusunda ısrar edilmeyip, değiştirilir. Çözüm odaklı psikolojik danışma süreci 4-6 oturum ve 30-90 dakika arasında planlanır. Burada danışanın değişebilme gücünün olduğuna inanılarak psikolojik danışma sürecine başlanılır. Bu çalışmada yatılı okula, okul başladıktan dört ay sonra gelen ve uyum güçlükleri yaşayan T. ile altı oturum olarak planlanıp uygulanan çözüm odaklı psikolojik danışma süreci hakkında bilgi sunulmuştur. Psikolojik danışma sürecinin başında vak'a formulasyonu gerçekleştirilmiştir. Ardından yaklaşımın kavram, ilke ve teknikleri kullanılarak psikolojik danışma süreci uygulanmıştır. Danışandaki değişiklikler kendisine fark ettirilmiş ve ilerlemeleri ödüllendirilmiştir. Altı oturum olarak planlanan sürecin son oturumu "izleme oturumu"dur. İzleme oturumunda danışandaki değişimin sürekliliğine ilişkin izlenim edinilmiş ve psikolojik danışma sürecinin etkililiği değerlendirme ve sonuç bölümünde ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kısa süreli psikolojik danışma, Çözüm odaklı yaklaşım, Psikolojik danışma süreci, Vak'a formulasyonu

Abstract

In this study, the application of the solution-focused psychological counseling approach in school psychological counseling and the results of the application are given. Solution-oriented counseling is one of the short-term therapy approaches. In recent years, short-term approaches have been preferred in order to use time and money economically in the field of psychological counseling. solution-focused counseling is an approach that focuses on solution rather than focusing on the cause of the problem in case of a problem. For the solution, first of all, the client's story is listened and the points that are useful in the story are determined. In the case of the client, areas that do not require intervention are identified and no work is carried out for them. In the process of psychological counseling, care is taken to use the solutions that the client is currently using and which work. They do not insist on using useless solutions. The solution-oriented counseling process is planned between 4-6 sessions and 30-90 minutes. The psychological counseling process starts with the belief that the client has the power to change. In this study, information about the solution-focused psychological counseling process which was planned and implemented in 6 sessions with T, who came to the boarding school four months after the beginning of the school and had adaptation difficulties was presented. Case formulation was conducted at the beginning of the counseling process. Then, psychological counseling process was applied by using the concepts, principles and techniques of the approach. The client was notified of the changes and his progress

[1] Dr., Yalvaç Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi, ekremsedat33@gmail.com

was rewarded. The last session of the process planned as six sessions is the "monitoring session. During the monitoring session, it was observed that the change of the client was permanent and the effectiveness of the counseling process was discussed in the evaluation and conclusion section.

Keywords: Short-term counseling, Solution-focused approach, Counseling process, Case formulation

Giriş

Bireyin hayatında okulun ve öğretmenin önemli bir yeri vardır. Okulda öğrencilerin akademik gelişimleri öğretmenlerince sağlanmaya çalışılırken; psiko-sosyal gelişimleri ve sorunlarının çözümünde okul psikolojik danışmanları öğrencilere destek sunarlar. Okul psikolojik danışmanları okulun düzeyi ne olursa olsun öğrencilerini tanır ve onların kendi ilgilerini, yeteneklerini ve değerlerini tanımasında öğrenciye yardımcı olur. Ayrıca öğrencinin bulunduğu okulu, eğitsel fırsatları, gelecek eğitim ve iş olanaklarını tanımasında da okul psikolojik danışmanı öğrenciye gerekli desteği sağlar. Okul psikolojik danışmanı ihtiyacı olan öğrencilerle psikolojik danışma yapar, öğrencinin sorunlarının çözümünde kendi bilgi becerisi doğrultusunda öğrenciye yardımcı olmaya çalışır. Psikolojik danışman çalışmalarında birçok yaklaşım ve teknikten yararlanılabilir. Psikolojik danışma yaklaşımlarının hepsi her durum ve her ortam için uygun değildir. Bu nedenle psikolojik danışmada kullanılan kısa ve uzun süreli psikoterapi yaklaşımları farklı durum ve ortamlarda uygulanır. Günümüzde paranın ve özellikle zamanın tasarrufu açısından, daha çok kısa süreli psikoterapi yaklaşımlarının tercih edildiği söylenebilir. Okullarda da öğrencilerin sorunlarına kısa sürede etkin çözümler bulunabilmesi için kısa süreli psikoterapi yaklaşımlarının kullanılmasının işlevsel olacağı belirtilebilir. Bu çalışma kapsamında kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımlarından olan Çözüm Odaklı Terapi kullanılmıştır. Bu yaklaşım yurt dışı kaynaklarda Çözüm Odaklı Terapi olarak adlandırılmaktadır. Ancak bu çalışmada Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımı olarak ifade edilmiştir. Nelson'a (2011) göre çözüm odaklı psikolojik danışma, modernist ya da yapısalcı değildir. Psikolojik danışma, danışanın danışmaya getirdiği problemlerin türünden ziyade; çoklu bakış açısına dayanır. Bu bakış açısına göre problemin nedenini ya da doğasını bilmek çözüm için gerekli değildir. de Shazer (1991), bir sorunu çözmek için onun nedenini bilmenin gerekli olduğuna inanmamaktadır. Yazar, sorunla çözümü arasında hiçbir ilişki bulunmadığını belirtir. Zaten sorunla çözümü arasında kesin bir ilişki olsa, herkesin aynı soruna aynı çözümü bulacağı söylenebilir. Fakat yukarıda belirtildiği gibi çözüm, sorunun bir çıktısı değildir ve herkes tarafından aynı soruna çok sayıda işlevsel çözüm üretilebilir. Çözüm odaklı psikolojik danışmanın özünde bireyin sahip olduğu problemlerden daha fazlası olduğunu bilmek, eksikliklerden çok kaynakları aramak, olası ve arzu edilen hedefleri incelemek, gelecek hayallerin gerçekleşmesine şimdiden katkıda bulunan şeyleri araştırmak, danışanları kendi hayatlarının her alanında uzman kişiler olarak görmek (Güner, 2014) bulunur. Başka bir ifade ile çözüm odaklı psikolojik danışmada bireye sadece sorunlu kişi olarak bakılmaz, bireyin güçlü olduğuna ve varolan kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabileceğine inanılır. Kaynaklarını en iyi bilen uzmanın da danışanın kendisi olduğu kabul edilir.

Çözüm odaklı yaklaşımda psikolojik danışman, danışanın değişmeye ne kadar güdülendiğini ve neyin değişmesini istediğini bilip bilmediğini ortaya çıkarmaya çalışır (Sharf, 2014). Her danışan danışmaya bir hikâye ile gelir. Hikâyeler işe yarayan ya da yaramayan pek çok çözüm yolu ile doludur. Psikolojik danışman (eğer danışan anlatmaya istekliyse) hikâyeyi neden-sonuç ilişkilerine girmeden, müdahale etmeden, anlayışlı ve yapıcı bir şekilde dinler. Psikolojik danışmanın odaklandığı şey gelecekte uygulanacak çözüm yollarıdır (Güner, 2014). Çözüm odaklı yaklaşım, sorunun içindeki istisnalara ve danışanların işe yarar ne yaptığını bulmaya (Corey, 2008), çözüm açısından bunları uygun bir şekilde kullanmaya odaklanır. Berg ve Miller'e (1992) göre çözüm odaklı yaklaşım üç temel kurala dayanmaktadır:

1. Bozulmamışsa Onarma: Danışanın gerçekten bir yakınması yoksa herhangi bir müdahaleye gerek yoktur. Başka bir deyişle, danışan halen işlevde bulunuyorsa işlevde bulunmasına engel olmamak gerekir. Danışan bir güçlükle karşı karşıya kaldığında, içinde bulunduğu güç durumdan kurtulmak için çözüm üretmelidir.

2. İşleyen Çözüm Yollarına Başvurmada Israrlı Olma: Sorunların çözümünde izlenen yöntem ya da yöntemler etkili ise bu yöntemleri daha çok kullanmak gerekir. Başarılı olmanın yolu, daha önce işlerliği kanıtlanan bu yöntemi yeniden uygulamaktan geçer.

3. İşlemeyen Çözüm Yollarına Başvurmama, Farklı Çözüm Yolları Deneme: İşlemediği kanıtlanan bir yöntemi yeniden uygulamanın bir yararı yoktur. Sorunu çözmek açısından önemli olan nokta, işlemediği kanıtlanan çözüm yollarından farklı birtakım çözüm yöntemlerini devreye sokmaktır.

İlk kuralda danışanın yaşamında sorun olarak gördüğü alanları kendisinin belirlemesinde özgür bırakılması gerektiği vurgulanmaktadır. İkinci kuralda, danışanın başarılı olduğu alanların belirlenmesi ve başarılı davranışların tekrar edilmesi üzerinde durulmaktadır. Üçüncü kuralda ise danışanın denemekte olduğu çözüm yolları başarısızsa yeni çözüm yolları bulması konusunda istekli ve ısrarcı olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Meydan, 2013). Danışana daha etkin bir yardım sunabilmek için çözüm odaklı yaklaşımın felsefi temellerine bağlı kalınarak vak'a formülasyonu geliştirilebilir.

Yaklaşımın amacı danışanın sorunlarını anlaması ve analiz etmesi için danışanı "sorun üzerinde konuşmaktan", çözüm üzerinde konuşmaya yönlendirmek, işleyen ve gelecekte işleyebilecek olası çözümler üzerinde olabildiğince en hızlı şekilde odaklanmasını sağlamaktır (Doğan, 1999). Çözüme odaklanarak, danışanın sorunundan hızlı bir şekilde kurtulmasını sağlamaya çalışmak, işleyen ve işe yarayan çözüm yollarını kullanarak başarılı bir terapötik süreç oluşturmanın çözüm odaklı psikolojik danışmanın amacı olduğu söylenebilir. Walter ve Peller (2000), çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımını, bireyin nasıl değiştiğini ve hedeflerine nasıl ulaştığını gösteren bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir. Yazarların, çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına ilişkin varsayımları aşağıda sunulmuştur.

1. İşe yarar olma durumu her ne kadar geçici bir süre olumsuz koşullar tarafından bastırılmış olsa da, danışmaya gelen bireyler, işe yarar olarak davranabilme yeteneğine sahiptirler. Sorun odaklı olarak düşünmek, bireyi, sorunlarla baş etmede kullanacağı işe yarar yollar bulmaktan alıkoyar.

2. Geleceğe ve çözümlere pozitif bakmanın birçok avantajı vardır. Eğer danışmaya gelen bireyler çözümler üzerinde konuşarak kendilerini yeniden güçlü hissederlerse, danışmanın gerçekten kısa olması içten bile değildir.

3. Danışanlar genellikle kendilerinin tek bir yönünü ortaya koyarlar. Çözüm odaklı psikolojik danışmanlar, anlattıkları hikâyelerde diğer yönlerini de ortaya koymaları için danışanlara yardımcı olur.

4. Her sorunun mutlaka istisnaları vardır. Danışanlarla bu istisnalar üzerine konuşulmalıdır.

5. Ufak değişiklikler büyük değişikliklere neden olur. Herhangi bir sorun, zamanında atılan bir adımla çözülebilir.

6. Danışanlar, sorun çözmeye yönelik niyetlerine güvenebilmelidirler. Tüm insanlar için aynı şekilde kullanılacak, belirli sorunların, belirli "doğru" çözümleri yoktur. Her birey kendine özgüdür ve dolayısıyla her çözüm de kendine özgüdür.

7. Danışanlar değişimi isterler, değişimin olması için ellerinden geleni yaparlar ve değişmeye yetecek kapasiteleri vardır. Psikolojik danışmanlar, değişime dirençli örüntüleri kontrol edecek stratejilerle uğraşmaktan çok, danışanlarla işbirliğine dayalı bir ortaklık kurmaya çalışmalıdırlar.

Özetle çözüm odaklı psikolojik danışmada, danışanlar güçsüz ve değişmeye dirençli insanlar olarak görülmezler. Danışanlar güçlüdür ve değişmeyi isterler. Danışanın hayatında danışma aracılığıyla oluşturulacak ufak bir değişiklik onun için bir çıkış noktası olacak ve büyük değişikliklerin kapılarını aralayabilecektir. Danışanla çalışılırken değişimi oluşturmak için istisnai durumlar aranır ve danışana fark ettirilir. Geçmişten ziyade şimdiye ve geleceğe odaklanılarak, çözüm için danışanla birlikte çalışılır. Psikolojik danışma sürecinde yaklaşımın ilkeleri ön plana alınır. Çözüm odaklı yaklaşımın ilkeleri aşağıda sunulmuştur.

Olumlu Değişime Odaklanma: Çözüm odaklı yaklaşım, ruh sağlığında olumlu değişimin olabilirliğini vurgulamaktadır. Psikolojik danışmanlar, problemlerin sebebini araştırmazlar. Onun yerine, çözümlerin kökenlerini anlamaya odaklanmayı tercih ederler.

Kaynaklara Odaklanma: Danışanın sınırlarından ve eksikliklerinden ziyade, kaynaklarını ve güçlü yanlarını vurgulamak daha önemlidir. Bundan dolayı, psikolojik danışmanlar, danışanların problemleri hakkında düşünmelerinden ziyade, güçlü yanları ve olası çözümler hakkında düşünmelerini sağlarlar.

Uzman Bir Kişi Olarak Danışan: Danışan, kendi olayları ve potansiyel çözümleri açısından kendisinin uzmanıdır. Diğer bir deyişle, psikolojik danışman, danışanın neye ihtiyaç duydukları hususunda uzman değildir. Bu nedenle psikolojik danışman ile danışan işbirliği içerisinde çalışırlar.

En Uygun Müdahale Yöntemini Seçme: Psikolojik danışmada, en uygun ve ulaşılabilir müdahale yöntemi seçilir. Müdahale yöntemi seçildikten sonra, bu yöntemin en kısa sürede uygulanması gerekmektedir. Basitlik, çözüm odaklı yaklaşımın kuralıdır.

Değişim Kaçınılmaz Bir Sonuçtur: Değişim, özellikle olumlu değişim, kaçınılmaz olarak görülmektedir. Problemler, dönemlik rahatsızlıklar olarak basitçe şekillendirilmektedir.

Geleceğe Odaklanma: Yaklaşımı benimseyen psikolojik danışmanlar, danışanın geçmişinden ziyade, şu anına ve geleceğine odaklanırlar. Bu ilke, daha önce değinilen, danışanın yetersizliklerinden daha çok güçlü yanlarına ve yeteneklerine odaklanma ilkesiyle benzerlik göstermektedir.

İşbirliğine Dayalı Bir Birlik Kurma: Psikolojik danışmada danışman ve danışan, işbirliği içerisinde çalışmaktadır. Bu şekilde çalışabilmek için, ilk oturumda olumlu diyalog kurmak ve terapötik süreci oluşturmak gerekmektedir.

Faydacı ve Esnek Olma: Çözüm odaklı yaklaşımın problem çözmedeki ana felsefesi, faydacı ve esnek olmaktır. Bu sadece işleyen şeyler üzerinde odaklanırken, işlemeyenleri göz ardı eder.

Çözüme Dikkat Etme: Problemler çözüm odaklı psikolojik danışmada çözülmez, daha çok çözümler oluşturulur. Çözümler problemlerin tersi olarak düşünülmekte ve olumlu değişimin parçası olarak görülmektedir. Çözümler, danışan ve psikolojik danışmanın birlikte katılımıyla keşfedilir ve oluşturulur.

Küçük Değişmeler, Daha Büyük Değişmelere Yol Açar: Danışandaki küçük olumlu bir değişme bile daha büyük değişmelere yol açar. Yalnızca küçük bir değişmeye ihtiyaç vardır. Sorun, ister küçük ister büyük olsun adım adım çözülmektedir. En küçük bir müdahale bile ani bir değişmeye neden olabilir (Berg ve Miller,1992; Davis ve Osborn, 2000).

"Sorunun" Konuşulması Yerine "Çözümün" Konuşulması: Danışanın istendik yönde değişebilmesi için değişeceğine inanması ve bu yönde çaba göstermesi gerekir. Danışanın hata ve sorunları üzerinde durmaktan çok şu anda işleyen doğru yanlar üzerinde durulması gerekir.

Her Sorunun Çözümlenebileceği Anların Olması: Danışan, genellikle sorun üzerinde odaklandığı için "sorununun olmadığı anları" pek hatırlayamaz. Danışan, sorunları azalmaya başlasa bile sanki sorunları azalmıyormuş gibi davranır. Bu nedenle psikolojik danışman, danışanın sorunlarına çözüm olabilecek istisnaların ne zaman, nerede ve nasıl meydana geldiğine ilişkin anlatımları dikkatle dinlemelidir (Walter ve Peller, 1992).

Özetle çözüm odaklı yaklaşımda çözümsüz sorun yoktur; ancak sorunun çözümü için doğru zamanı bulmak gerekir. Zaten önemli olan, sorun üstünde yoğunlaşmak değil doğrudan çözüme odaklanmaktır. Danışanla işbirliği içinde çözüm aranırken danışanın varolan kaynakları ona fark ettirilir. Çözümün danışan için faydalı olması, esnek olması ve uygulanabilir olmasına özen gösterilir. Psikolojik danışmada, kendi hayatının uzmanı olarak görülen danışana geleceğe yönelik olumlu değişimler sağlaması konusunda yardımcı olunur.

Çözüm odaklı yaklaşımda işbirliğine ve ortaklığa dayalı ilişkiler, psikolojik danışmadaki hiyerarşik ilişkilerden daha etkilidir. Psikolojik danışmanın değişim yaratmada uzman olduğu görüşü kabul edilmez çünkü kendi hayatını en iyi bilen danışan, uzmandır. Danışan sürece katılırsa danışmada

başarı artar (Corey, 2008). Walter ve Peller'e (1992) göre psikolojik danışma sürecinin dört adımı: olayı patolojik olarak görmemek, danışanın ne istediğini belirlemek, işe yaramayan yapılanları değiştirmeye teşvik etmek ve danışma oturumunu kısa tutmak şeklindedir.

Çözüm odaklı psikolojik danışma sürecinde, oturum sayısı genellikle altı oturumdan az olmakla beraber, 4 - 6 oturum arasında değişebilir. Her bir oturumun süresi yaklaşık olarak 30 - 90 dakika arasında değişir (de Jong ve Berg, 1998). Genel olarak çözüm odaklı psikolojik danışmada süreç, a) İlk oturum b) İkinci ve daha sonraki oturumlar şeklinde devam eder. Bu da çözüm odaklı psikolojik danışma sürecinde ilk oturumun önemli bir yere sahip olduğunun göstergesidir (O'Connell, 2001).

Gingerich ve Eisengart (2000), çözüm odaklı psikolojik danışmada, ağırlıklı olarak ilk oturumda olmak üzere danışma sürecinin ilerlemesine katkı sunan bazı bileşenlerin olduğunu belirtmişlerdir. de Shazer ve Berg (1997), ise çözüm odaklı psikolojik danışma sürecinin karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

1. İlk oturumda psikolojik danışman "mucize soruyu" sorar.

2. Psikolojik danışman ilk oturumda 0-10 ya da 1-10 arasında sıralanan derecelendirme sorusunu sorar.

3. Psikolojik danışman oturumun sonuna doğru bir ara verir ve aradan sonra danışana bazı övgülerde bulunarak bir öneride bulunur ya da ev ödevi (görevler) verir. Ev ödevleri danışma sürecinin günlük hayatta devamı gibi işlev görür. Bu sayede psikolojik danışmada öğrenilenler günlük hayatta bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca ev ödevi danışanın psikolojik danışma sürecine bağlılığını arttırabilir.

Çözüm odaklı yaklaşımda, danışma sürecine problemlere dikkat çekerek başlama sürecin bir parçası değildir. Psikolojik danışman, danışma sürecinde danışanın kendi amaçlarını belirlemesinde ona yardımcı olur. Çözüm odaklı psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışmanın değil; danışanın isteklerine odaklanılır (Sklare, 2013).

Özetle çözüm odaklı yaklaşımda danışanla işbirliği içinde çalışılır. Yaklaşım danışan merkezlidir. Psikolojik danışman, danışanın çözümleri bulmasında ona yardımcıdır. Psikolojik danışman, danışanın problemlerini hastalık olarak görmez ve danışanın anlayabileceği bir dil kullanır. Danışana yardım ederken işe yarayan çözüm yollarını kullanması ve işe yaramayan çözüm yollarını kullanmaması konusunda danışana rehberlik eder ve destek olur. Sorunla pek zaman harcanmaz ama sorunun içindeki nadir durumları keşfetmek için danışanın anlatımları dikkatle dinlenebilir.

Genel olarak çözüm odaklı yaklaşımda psikolojik danışma süreci a) İlk oturum, b) İkinci ve daha sonraki oturumlar şeklinde devam eder. Bu da çözüm odaklı psikolojik danışma sürecinde ilk oturumun önemli bir yere sahip olduğunun göstergesidir (Sklare, 2013). Pek çok adım bu oturumda atılır. Çözüm odaklı yaklaşımda diğer danışma yaklaşımlarında olduğu gibi danışanlarla ilk görüşmeye başlamadan önce süreç açıklanır (Ateş, 2014). Öncelikle danışanın problematik olmayan tarafları ile ilgilenilir. Bu, danışanın içindeki kaynaklarla ilgilenmek demektir (Güner, 2014). İlk oturumdan itibaren danışma süresince danışanın mevcut kaynaklarını vurgulamak, farklı neler yapabildiğini ortaya çıkartmak, geçmişte ürettikleri "işe yaramış" çözümlere dikkat çekmek ve danışanı iyi tanımaya çalışmak önemlidir (Köktuna, 2007) çünkü danışanın kaynakları danışmada kullanılabilecek en önemli faktörlerdir. Danışmada soruna odaklanılırsa, danışan çözümü hiç görmeyebilir. Önemli olan problematik yön değil çözüme giden yöndür.

İlk oturumda danışanın psikolojik danışma süreci sonucunda ulaşmak istediği amacı bir başka ifade ile "en büyük ümidi" üzerinde konuşulur. Danışana ulaşmak istediği amaç sorularla resmettirilmeye çalışılır (Güner, 2014). Amacın resmettirilmeye çalışılmasının nedeni, amacın somutlaştırılması gerekliliğinden kaynaklanabilir. Somut amaç, bireyin kafasındaki soru işaretlerinin azalmasında ve gideceği yönü tamamen belirlemesinde yardımcı olabilir.

Sklare'e (2013) göre genel olarak ilk oturumu oluşturan öğeler: Amaç oluşturma, Oturum öncesi değişim, Mucize soru, İstisnalar, Derecelendirme soruları, Mesaj (övgüler, köprü, ödev) şeklindedir. Bu öğeler diğer oturumlarda da kullanılabilir.

Yukarıda belirtildiği gibi, psikolojik danışman, oturumun sonuna doğru danışana psikolojik danışma sürecini değerlendirmeye yönelik bir açıklama yapmak, başka bir ifade ile danışana geri bildirimde bulunmak için yaklaşık beş-on dakikalık bir ara verir. Aradan sonra danışanın gelişmesine katkı sağlayabilecek noktaları vurgulayarak oturumu özetler. Gerekirse danışanı över ve ona ev ödevi verir (de Jong ve Berg, 1998). Psikolojik danışmanın oturuma ara vermesinin danışma sürecine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Çözüm odaklı psikolojik danışma sürecinde ikinci oturum ve takip eden diğer oturumlara son oturumdan bu yana danışanın hayatında "daha iyi" olarak ne yaptığını konuşmakla başlanılır. Genellikle "daha iyi" olarak yapılan her şey amaca hizmet eder. Danışman, danışanın amaca yönelik olarak yaptığı davranışları ve iyileşme belirtilerini vurgular, övgülerde bulunabilir. Son oturuma yaklaşılırken, danışman danışanı bundan sonra olabilecek gelişmelerin küçük işaretlerinin neler olabileceğini belirlemesi için sorular sorar (Güner, 2014). Aslında bu sorularla danışan son oturuma da hazırlanmaya çalışılır.

Genelde tüm oturumlar ilk oturum gibi sonlandırılır. Danışana söylemek istediği bir şeyin olup olmadığı sorulur. Danışan çalışmanın yeterli olup olmadığına karar verir (Güner, 2014). Böylece son oturum da yapılır ve danışma süreci bitirilir.

Çözüm Odaklı Yaklaşımda Danışanın Amacının Belirlenmesi ve Amaç Kategorileri

de Shazer (1990), formülasyonu iyi yapılmış amaçların niteliklerini şöyle sıralamaktadır: Sınırları bellidir, danışan için çekicidir, somut ve belirgin davranışlar olarak tanımlanır, çok çalışmayı gerektirir ama gerçekten erişilebilir, ulaşılması güç olarak algılanır, aslında bir son değil başlangıçtır.

Çözüm odaklı yaklaşımda danışanın ulaşmak istediği amaçlar Sklare'e (2013) göre dört kategoride toplanabilir.

Olumlu Amaç: Gözlenebilen, ölçülebilen davranışı ifade eder. Amacın somut nitelikte olması danışanın kendindeki ilerlemeyi görmesini sağlar.

Olumsuz Amaç: Kendi kendine bazı şeylere son verme isteği ya da başkalarının bazı şeylere son vermesini isteme şeklinde iki şekilde ifade edilir.

Zararlı Amaç: Bu amaçlar yasalara ve kurallara aykırı amaçlardır. Bunlar kişiye ya da topluma zarar verebilecek nitelikte olabilir. Danışman etik olarak bu tür amaçlara müdahale etmelidir.

Bilinmeyen Amaç: Danışana danışmaya geliş sebebi sorulduğunda bilmiyorum diyebilir çünkü bir yetişkin tarafından danışmaya gönderilmiş olabilirler. Bu durumda psikolojik danışman, danışanın amaç oluşturmasına yardımcı olur.

Çözüm Odaklı Yaklaşımda Çözüm Oluşturmanın Aşamaları

Çözüm oluşturmanın beş aşaması de Jong ve Berg'e (1998) göre şu şekildedir:

Sorunu Betimleme: Danışana sorununu betimlemesi için fırsat verilir.

Amaç Oluşturma: Danışana sorunu çözüldüğünde hayatında neler değişeceği sorulur.

Nadir Durumları Keşfetme: Danışandan, sorunun olmadığı ya da bu kadar rahatsız edici olmadığı zamanlar hakkında bilgi vermesi istenir.

Son Oturuma İlişkin Dönüt: Danışanın amacına ulaşma şansını arttırmak için dönüt sürekli danışanın gereksinimleri bağlamında yapılır.

Danışanın Gelişimini Değerlendirme: Psikolojik danışman, danışanın tatmin edici çözümlere ulaşıp ulaşmadığını düzenli ve sürekli bir şekilde değerlendirir.

Değerlendirme ile hem danışman hem de danışan danışma sürecinin ne kadar işe yaradığını görebilir. Uygulanan psikolojik danışmanın işe yaraması için yukarıda belirtilen, çözüm oluşturmanın diğer aşamalarının da eksiksiz bir şekilde uygulanmasının gerektiği söylenebilir.

Çözüm Odaklı Yaklaşımda Terapötik İlişki

Çözüm odaklı psikolojik danışmada güven duygusuna dayalı, kısa olarak tasarlanmış bir danışma süreci ve danışanın kaynaklarını görmesini sağlayacak bir ilişki kurulmaya çalışılır (Corey, 2008). Psikolojik danışman, danışanın kendinde olan kaynakları görmesi ve bu kaynakları kullanmasında kolaylaştırıcıdır (Gladding, 2013). Psikolojik danışman, danışanın amaç belirlemesinde yardımcı olur (de Shazer ve Isebaert, 2004). Psikolojik danışmanlar, teşvik eder, suçlamaz, neden diye sormaz, müdahalede bulunur ve değişim beklentilerini oluştururlar (Gladding, 2013). Psikolojik danışmanlar, danışanın değişimi için işbirliğine ve ortaklığa dayalı bir ilişki ortamı oluşturmaya çalışırlar (Corey, 2008). Ayrıca Psikolojik danışman diğer terapötik becerileri de göz ardı etmez.

Çözüm odaklı psikolojik danışmada danışanla psikolojik danışman arasında kurulan üç ilişki şekli bulunmaktadır. Bu ilişki şekilleri aşağıda ifade edilmektedir.

Müşteri Tipi İlişki: Bu tip ilişkide psikolojik danışman ve danışan bir sorunu ya da çözümü birlikte, ortaklaşa belirlerler. Karşılıklı suçlayıcı ifadelerden kaçınarak amaçları birlikte oluştururlar. Danışanlar, amaçlarına ulaşabilmek için kendilerinin de çaba göstermesi gerektiğinin farkındadırlar (de Jong ve Berg, 1998). Bu ilişki tipi danışmadan faydalanmak isteyen danışanın kurduğu ilişki tipidir, denilebilir.

Şikâyetçi Tipi İlişki: Psikolojik danışman ve danışan arasında gelişen bu tip ilişkide danışan bir şikâyetini ya da problemini ayrıntılı bir şekilde belirtir. Ancak çözümü oluşturmak için her hangi bir rol üstlenmez. Bu tür danışanlar kendilerini çözümün bir parçası olarak algılamazlar. Çözümün genellikle başkalarının değişimi ile olabileceğine inanırlar (de Jong ve Berg, 1998). Bir başka ifade ile danışan kendi sorumluluğunu üstlenmekten uzak durmakta ve çözüm için çalışmamaktadır. Bu ilişki tipinden terapötik başarı beklemek yanıltıcı olabilir.

Ziyaretçi Tipi İlişki: Bu tip ilişkide danışan amacını ya da şikâyetini ifade edemez. Danışan kendisinde bir problem algılamaz ya da bunu başka birisinin sorunu olarak görür. Bu tip danışanlar genellikle psikolojik danışma servislerine başka birilerinin baskısı ya da isteği üzerine gelmişlerdir. Bu tür danışanlar değişmek için bir gerekçe bulamadıkları için danışma sürecinde pasiftirler (de Jong ve Berg, 1998). Pasif oldukları, terapötik işbirliğinden uzak durdukları için kurulan terapötik ilişkiden bir başarı beklenilmemelidir.

Çözüm odaklı psikolojik danışmada etkili ve değişime yönelik bir ilişki kurabilmek için dil çok önemli bir role sahiptir. Danışma sürecinde danışman etkili ve danışanların umut ve çözüm geliştirebilecekleri bir dil kullanmalıdır. Çözüm odaklı yaklaşımı benimseyen danışmanlar, çözüm odaklı ve problem odaklı dili birbirinden ayırırlar (Murpy, 2008). Dillerini patolojiden uzak tutan çözüm odaklı danışmanlar, tanılardan söz etmezler. Örneğin "hiperaktif" yerine "hareketlice" derler. Sadece dilin kullanılma biçiminin değiştirilmesi bile danışanın bilincinin değiştirilmesini sağlayabilir. Korkulan ve kontrol edilemez gibi görünen deneyimler dilin bu şekilde kullanımı sayesinde gizemli tıbbi alanın içinden çıkarılır. Psikolojik danışmanlar olumsuzluklardan kaçınma cümleleri yerine olumluya odaklanma cümleleri kullanırlar. Örneğin, "öfkeden kaçındığında neler yaptın" yerine "kendini istediğin gibi kontrol ettiğinde neler yaptın" denilir (Güner, 2014). Tanılardan ve tıbbi terimlerden uzak, günlük hayatın içinde kullanılan dilin çözüm odaklı psikolojik danışmada kullanılması, danışanın terapötik sürece katılmasını kolaylaştırabilir. Danışan terapötik sürece katılırsa amaç belirler ve amaca uygun çalışabilir.

Sparrer'e (2011) göre psikolojik danışmanın çözüm odaklı dil kullanması danışanda aşağıdaki değişikliklere yol açabilir:

- Danışanın umutlarını arttırır çünkü danışan çözüm olduğunu fark eder.
- Danışan var olan çözümleri keşfeder.
- Danışan yönünü daha net görür.
- Danışana kendi çözüm yolları olduğunu hatırlatır.

- Psikolojik danışmandan aldığı olumlu geri bildirimler ve övgüler danışanı güçlendirir.
- "Mucize Soru" ile problemin yerine çözüm ihtimali artar.

Çözüm odaklı psikolojik danışmada, danışanın sorunu hakkında değişime neden olacak şekilde konuşması sağlanır. Danışanın sorunları danışman tarafından olumsuz bir değerlendirme ya da etiketleme yapılmadan değişime uygun davranışa yol açabilecek anahtar olarak ele alınır. Değişim hakkında konuşurken olasılıktan daha çok varsayımlara vurgu yapılır. Psikolojik danışman danışanına ondan değişmesini istediği mesajını verir. Başka bir ifade ile çözüm odaklı psikolojik danışmada kısa sürede oluşturulmak istenen değişim, dilin sadeleştirilmesi ve danışanın kullandığı dile benzer bir dil kullanılması aracılığıyla hızlandırılmaya çalışılır.

Çözüm odaklı psikolojik danışma ilişkisinde kullanılan farklı teknikler bulunmaktadır. Bu teknikler T. adlı öğrenciye uygulanan danışma sürecinde uygulamalı olarak anlatıldığı için burada ayrıca açıklanmamıştır.

Vak'a ve Terapötik Süreç

Vak'a T.

T., 13 yaşında, erkek ve yedinci sınıf öğrencisidir. Köylerindeki okulda eğitim biraz yetersiz olduğu için ailesi onu yatılı ortaokula göndermiştir. Ancak T. daha önce hiç ailesinden ayrı kalmamıştır. Ayrıca arkadaşlarının hiçbiri de bu yatılı okula gönderilmemiştir. T. daha önce ailesinden hiç ayrı kalmadığı için evde genelde annesiyle uyumuştur. Özetle T. tek başına uyumaya alışkın değildir.

T. yatılı okula gelmeden önce sabah elini yüzünü yıkayıp, kahvaltısını yaptıktan sonra annesine ineklerin bakımında etmektedir. Özellikle ineklerin buzağılarıyla oynamayı çok sevmektedir. Annesiyle işi bitirdikten beslenme çantasını ve okul çantasını alarak okuluna gitmektedir. Arkadaşlarının çoğuyla hatırladığı ilk zamanlardan beri oyunlar oynamaktadır. Çoğu, sanki aynı evde yaşadığı kardeşi gibidir. Köydeki arkadaşlarını çok seven T. yeni arkadaşlıklar kurma konusunda biraz zorlanmaktadır. Örneğin köylerine yazları yurt dışından gelen akrabalarının çocuklarıyla pek iletişim ve arkadaşlık kuramadan yazın bittiği ve akrabaların gittiği olmuştur. Yine de kurduğu arkadaşlıkları sürdürmekte T. çok başarılıdır.

T.'nin derslerdeki durumu köydeki sınıf arkadaşlarının hepsinden iyidir. Aslında derslerinin iyi olması bu yatılı ortaokula alınmasını kolaylaştırmıştır çünkü yatılı ortaokulun hangi köylerin öğrencisini alacağı bellidir. T.'nin köyü bunlardan biri değildir. Ancak T.'nin ailesine göre, "köyün okulunda yatılı ortaokuldaki kadar iyi eğitim verilmemektedir". Bu nedenle T. ailesinden ayrılmayı hiç istememesine rağmen bu yatılı ortaokula gelmiştir.

T.'nin abisi okumayı isteyen bir öğrenci değildir ve okumak istememiştir. Babası onu yanında çiftçilik işlerinde çalıştırmaya başlamıştır. T.'nin bir de ablası var ve o da 19 yaşında köyden biriyle evlendirilmiştir. Annesi T.'nin okumasını çok istemektedir. Oğluna sürekli derslerine çalışmasını ve köy hayatından kurtulmasını öğütlemektedir. Annesi ve babası T.'yi çok sevmektedirler. Annesinin ve babasının bu sevgisi T.'nin çok hoşuna gitmektedir. Abisi ve ablasıyla da birbirlerine çok bağlıdırlar.

T. yatılı ortaokula hiç istemediği halde, neredeyse zorla gelmiştir. Köydeki arkadaşları da yanında olmadığı için ve ailesinden 11 kilometre uzakta olduğu için kendini oldukça yalnız hissetmektedir. Geceleri ağlamaktadır. Her gün ve her an köye ailesine gitmeyi istemektedir. Okuldaki yemekler iyi olsa bile annesinin yemekleri özlemektedir. Okuldan hiçbir şey yemek istememektedir. Yeni arkadaşlıklar kurmayı istese de bunu pek başaramadığını bildiği için diğer çocuklardan uzak durmaktadır. Bir de, "onların zaten arkadaşlıklarını kurduklarını" düşünmektedir. Bundan dolayı kendini yalnız hissetmekte, okulu sevmemekte ve yurtta kalmak istememektedir. Geceleri uyuyamamakta; ancak sabaha doğru birkaç saat uyumakta ve gün içinde sürekli uykulu olmaktadır. Derslerde sürekli uykulu ve hatta biraz aç bir öğrenci olarak köydeki okulundaki başarısından uzak bir durumdadır. Çoğu zaman "keşke babam beni bu okula göndermeseydi" diye düşünmektedir. Ancak bazen kısa süre de olsa "bu okulun kendisi için bir şans olduğunu ve bu okula alışmasının iyi olabileceğini" düşünmektedir. Bu okul sayesinde annesinin kendisine dediği gibi köyden

kurtulabileceğini düşünmektedir. Bu nedenle bu okula alışmayı ve yeni arkadaşlıklar kurmayı da istemektedir. Bu okulda başarılı olup, iyi bir liseye gitmeyi düşünmektedir.

T. için bu okulun en güzel yanı evci izinlerinin olduğu günlerdir. İzinler sayesinde T. her an annesini, babasını, kardeşlerini ve hatta evdeki hayvanları bile özlemektedir. Okulda dersleri kötü olduğu için kendini işe yaramaz hissetmekte, kendisinin de abisi gibi okumayacağını düşünmektedir. T.'nin bu durumu rehber öğretmeni tarafından fark edilir ve yukarıda belirtilenler doğrultusunda kendisine "Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma" uygulanır.

Çözüm Odaklı Yaklaşım Temelinde Vak'anın Formülasyonu

Çözüm odaklı yaklaşımın temel felsefesi doğrultusunda Vak'a T.'nin formülasyonu oluşturulabilir. Yukarıda belirtildiği gibi çözüm odaklı yaklaşımın temel felsefesine göre danışanın hayatında normal giden, onun için sorun teşkil etmeyen yönlere psikolojik danışma sürecinde odaklanmaya gerek yoktur. Bu nedenle danışandan alınan bilgiler doğrultusunda bu yönler belirlenir ve formülasyon tablosuna işlenir. Psikolojik danışma süreci için danışanın kaynaklarının ve kullandığı işleyen çözüm yollarının belirlenerek; uygun bir şekilde kullanılması gerekir. Bu nedenle danışanın kullandığı işlevsel çözüm yolları da belirlenerek formülasyon tablosuna yerleştirilir. Bunun yanında danışanın kullandığı ve işlevsel olmayan çözüm yollarını tekrar kullanmak psikolojik danışma sürecine katkı sağlamayacağı için bu çözüm yolları da belirlenir ve formülasyon tablosuna yazılır. Bu yolla işlevsel olmayan çözüm yollarıyla gereksiz bir şekilde zaman harcanmaz. Bu bilgiler ışığında Vak'a T. için oluşturulan ve burada anlatılan psikolojik danışma sürecinde kullanılan formülasyon Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Vak'a formülasyonu

Bozulmamışsa Onarma (Onarmaya Gerek Olmayan-Danışmada Fırsat Olarak Değerlendirilebilecek Noktalar)	- Öğrencinin aile ilişkileri oldukça iyi durumda olması, ailesinin öğrenciyi onun da ailesini çok sevmesi. - Ailesinin, öğrencinin iyi bir eğitim almasını istemesi ve eğitimine destek olması. - Öğrencinin başarılı bir öğrenci olması ve okuyup köyden kurtulma isteğinin olması. - Öğrencinin kurduğu arkadaşlıkları sürdürmekte başarılı olması. - Öğrencinin yeni okulunda başarılı olmayı ve iyi bir liseye gitmeyi istemesi. - Öğrencinin (çok az da olsa) yeni okulun kendisi için bir fırsat olduğunu ve bu okula alışmasının iyi olabileceğini düşünmesi.
İşleyen Çözüm Yollarını Kullanmada Israr Etme (Danışma Sürecinde Yararlanılabilecek İşlevsel Çözümler)	- Öğrencinin daha önceden kurmuş olduğu arkadaşlıklar. - Başarılı bir öğrenci olmak için ders çalışması. - Öğrencinin önceki okulunu sevmesi.
İşlemeyen Çözüm Yollarına Kullanmama, Farklı Çözüm Yolları Deneme (Danışanın Çözümleri Bulma ve Kullanma Sürecinde Zaman Kaybına Neden Olabilecek İşlevsel Olmayan Çözümler)	- Öğrencinin aile özlemi ve bu özlem nedeniyle ağlaması. - Öğrencinin arkadaşlık kurma konusunda pasif davranması. - Öğrencinin derslere odaklanamaması ve derslerde uyuması. - Öğrencinin yurdun yemeklerini yememesi. - Öğrencinin köydeki okula dönme isteği.

Tablo 1'de görüldüğü gibi danışanın, psikolojik danışma sürecinde fırsat oluşturabilecek özellikleri, problemle başa çıkmada işleyen çözüm yolları bulunmaktadır. Bunlar danışma sürecinde katalizör olabilecekken, işlemeyen çözüm yolları ise problemin çözümünü engelleyecektir. İşlemeyen çözüm yollarına başvurma danışanın işleyebilecek çözüm yollarını görmesini de zorlaştıracaktır. Yukarıda belirtildiği gibi psikolojik danışma sürecinde, psikolojik danışman işlemeyen çözüm yollarını kullanmaktan ve danışanı bu çözüm yollarını kullanmaya zorlamaktan kaçınmalıdır. Psikolojik danışman, danışma sürecinde danışanın çözüm bekleyen problemlerine odaklanmalı ve danışanın bu problemlere çözüm bulmasına destek olmaya çalışmalıdır. Psikolojik danışman, danışma sürecinde danışanın hayatında problem oluşturmayan yönlerle zaman harcamaktan kaçınmalıdır çünkü böylesi bir yaklaşım danışanın çözüm gerektiren yönlerini görmesini engelleyebilir ve psikolojik danışma sürecinin tıkanmasına neden olabilir.

Psikolojik Danışma Süreci

Bu çalışmada T.'ye 50'şer dakika süren altı oturumluk çözüm odaklı bireysel psikolojik danışma uygulanmıştır. Danışma sürecinde T.'nin problemlerinden çok, bu problemlerin çözümlerine odaklanılmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi çözüm odaklı yaklaşımda, diğer danışma yaklaşımlarında olduğu gibi danışanlara ilk görüşmeye başlamadan önce süreç açıklanır (Ateş, 2014). Bu nedenle birinci oturumdan önce, öğrenciye haftada bir gün, 50 dakikalık ve altı oturum şeklinde uygulanacak psikolojik danışma süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi genel olarak çözüm odaklı psikolojik danışmada süreç, a) İlk oturum b) İkinci ve daha sonraki oturumlar şeklinde devam eder (O'Connell, 2001). Çözüm odaklı psikolojik danışmada en çok önem verilen oturum, birinci oturumdur. Pek çok adım bu oturumda atılır (Ateş, 2014). Aşağıda söz edilen psikolojik danışma sürecinde de birinci oturumda öğrencinin önemli adımlar atmasında yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Birinci Oturum

İlk oturumda danışanın, danışma sonucunda ulaşmak istediği amacı bir diğer ifadeyle "en büyük ümidi" üzerinde konuşulur. Danışana ulaşmak istediği amaç sorularla resmettirilmeye çalışılır (Güner, 2014). Bu çalışmada oturumun başında psikolojik danışman öğrenciye hoş geldin diyerek oturumu başlatmıştır. Ardından öğrencinin danışmaya geliş amacını belirlemek ve netleştirmek için mucize sorusu (Berg ve Miller, 1992) sorulmuştur.

Psikolojik Danışman (PD):*"T., diyelim ki bu gece sen uyurken bir mucize oluşacak ve seni buraya getiren sorunlar artık sorun olmayacak, sabah uyandığında hayatında nelerin şimdikinden çok farklı olduğunu görürdün, neler değişmiş olurdu?"*

T: *"Öncelikle sabah uyanır uyanmaz evim ve ailem aklıma gelmezdi. Annemi, babamı ve abimi düşünüp, üzülmezdim. Odamdaki arkadaşlarımla samimi olmuş olurdum. Onlarla konuşarak, gülerek odamı toplar, kahvaltı için yemekhaneye inerdim, diğer öğrenciler böyle yapıyorlar. Sınıf arkadaşlarımla da aram iyi olurdu. Okula gitmeye can atardım. Derslerim de düzelmiş olurdu*" şeklinde cevap verdi.

PD: *"Anladığım kadarıyla aile özleminin azalmasını, bu okula, yurda ve arkadaşlarına alışmayı ve burada yeni arkadaşlıklar kurarak mutlu olmayı istiyorsun. Ayrıca derslerindeki başarını arttırmayı*

hedefliyorsun. Bunlar aslında seni buraya, danışmaya getiren amaçların olabilir mi, ne dersin?" şeklinde soru sorularak öğrencinin amacı netleştirmeye çalışılmıştır.

T: *"Evet, benim amacım aslında buraya alışarak aile özlemimin azalmasını sağlamak, yeni arkadaşlıklar kurmak ve derslerimi tekrar düzeltmek"* dedi.

Öğrencinin danışmaya geliş amacı de Shazer (1990) tarafından belirtilen önceki bölümlerde de açıklanan iyi formüle edilmiş amaçların özelliklerine uygundur. Öğrenci bu amacına ulaşmak için çalışmak zorundadır. Amacın somut ve sınırlı olduğu, sonunda gözlemlenebilecek davranışlar içerdiği söylenebilir. Bu amaç gerçekleştiğinde öğrenci mutlu olacağı için, amacın çekiciliği de vardır. Ayrıca öğrencinin amacına ulaşması, yeni okul hayatına olumlu bir başlangıç yapmasını sağlayacaktır.

Öğrencinin amacını netleştirmesinin ardından, ilk oturum öncesi sorunun çözümüne ilişkin neler yaşadığını öğrenmek amacıyla "ilk seans öncesi değişimlere dikkat çekme" tekniği kullanıldı. Bu teknik ile danışanların olumluya odaklanmaları ve kendi iç güçlerinin farkına varmaları hedeflenir. Danışanların çoğu randevu aldıktan hemen sonra, farkına bile varmadan kendi içsel kaynaklarını kullanmaya başlarlar (Güner, 2014). Psikolojik danışman tarafından aşağıdaki soru sorularak ilk seans öncesi değişimlere dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

PD: *"İlk görüştüğümüz, danışma yapmaya karar verdiğimiz günden beri hayatında neler oldu? Öğrencilerin çoğu danışma yapmak için benimle görüştükten sonra ilk danışma oturumuna geldikleri zaman dilimi arasında bir takım şeylerin olumlu yönde değiştiğini belirtmektedir. Sende de oldu mu?"*

T: *"Aslında ben de bunu size söyleyecektim. Hatta bunlar olunca acaba danışmaya gerek var mı? diye düşündüm. Sizinle görüştükten sonra odama gidince, oda arkadaşlarımdan Z., bana buradaki öğretmenlerle ilgili bir şeyler anlattı, biraz konuştuk. Sonra diğer oda arkadaşımız E. geldi. Onunla da biraz konuştuk. Ben de onlara önceki okulum ve arkadaşlarımla ilgili az bir şeyler anlattım. Aslında onlarla konuşunca bir şeyler değişiyor diye umutlandım. Ama işte hemen olmuyor. Ben de hemen ilerletemiyorum, arkadaşlığı…"* şeklinde anlatımlarda bulundu.

Yukarıda belirtildiği gibi övgüler danışma sürecinde kullanılması gereken malzemelerdir. Bu nedenle öğrencinin oda arkadaşlarıyla konuşması ve onlara önceki okulu, oradaki arkadaşları hakkında bir şeyler anlatması, bu okuldaki arkadaşlıklarını geliştirmesi için önemli adımlardır ve bunlar övülerek öğrencinin olumlu ilerlemesine katkı sağlanılır.

PD: *"Ne kadar güzel, oda arkadaşlarına önceki arkadaşlarından ve köyünden bahsetmen, onlarla konuşman arkadaşlık kurma konusunda atılmış çok büyük ve değerli adımlar"* şeklinde övülmüştür.

T: "*Aslında bu adımları hep atmak isterim; ancak biraz çekiniyorum. Odamdaki çocukların ortamına zorla giriyormuş gibi olmamak için onlar konuşmadıkça, pek konuşmuyorum, onların kendi aralarında zaten bir arkadaşlıkları var. Bu nedenle bana ve benim arkadaşlığıma ihtiyaç duymayacaklarını düşünüyorum…"* şeklinde anlatımlarda bulundu.

Daha önce de ifade edildiği gibi çözüm odaklı yaklaşımda psikolojik danışman, danışanın kendinde olan kaynakları görmesi ve bu kaynakları kullanmasında kolaylaştırıcıdır (Gladding, 2013). Bu kaynakları görmesi ve yukarıda söz edildiği gibi nadir durumları fark etmesi için öğrenciye,

PD: *"T., daha önceden arkadaşların olduğunu belirtiyorsun, onlarla da arkadaşlıklar kuran sendin. Herhalde onlar seninle zorla arkadaş olmamışlardır. Bu konuda neler söyleyebilirsin"* şeklinde bir soru sorulmuştur.

T: *"Köydeki arkadaşlarımla kendimi bildim bileli arkadaşım ve onlarla arkadaşlık kuran da dediğiniz gibi benim. İşte bir de bizim akrabalar gelir yazın yurt dışından, onların çocuklarıyla da konuşmaya, arkadaşlıklar kurmaya çalışırım. Burada da az önce anlattığım gibi bazı şeyler yapmaya çalışıyorum. Umarım kısa zamanda odadaki arkadaşlarımla aram daha iyi olur"* dedi.

PD: *"Gördüğün gibi senin arkadaşlık kurma yeteneğin var ve kullanmışsın ve kullanmaya çalışıyorsun da... Bana göre bu yeteneğini kullanmaya devam edersen kısa zamanda odadaki arkadaşlarınla güzel dostluklar kurabilirsin*".

T: *"Buraya alışmam konusunda bu yeteneğime çok iş düşüyor ve kullanmak zorundayım".*

PD: *"Bu oturum için süre doluyor. Sence bugün buradaki paylaşımlarımızdan sonra en başta netleştirdiğimiz amaçlarına ulaşma konusunda neredesin. Bunu 0'dan 10'a kadar sayıların bulunduğu sayı doğrusu üzerinde anlatsan, kendini kaç numaraya yerleştirirsin"* sorusu sorularak, derecelendirme sorusu tekniği (Berg ve Miller, 1992) kullanıldı.

T: (Biraz düşündükten sonra) "K*endimi henüz beş ile altı arasında bir yerde görüyorum…"* şeklinde açıklamalarda bulundu. Öğrenciye uygulanan psikolojik danışma oturumlarının sonunda, bu hayali sayı doğrusunda, 10'a doğru yaklaşılmaya çalışılacağı anlatıldı.

Psikolojik danışman, oturum sürecinin sonuna doğru öğrenciye psikolojik danışma sürecini değerlendirmeye yönelik bir açıklama yapmak, başka bir ifade ile öğrenciye geri bildirimde bulunmak için beş ara verdi. Kırkıncı dakikada öğrenciden izin istenildi. Psikolojik danışman, danışma oturumunu beş dakika yalnız değerlendirdi. Notlarını kontrol etti. Oturumda 45 ve 50. dakikalar arasında danışma oturumunu özetlemek ve öğrenciye danışma sürecine hizmet edecek ödev vermek için tekrar bir araya gelindi.

PD: *"Bu gün burada öncelikle danışmaya geliş amacını netleştirdik. Senin buraya geliş amacın, bu okula ve yurda alışmak, uyum sağlamak, yeni arkadaşlıklar kurmak ve derslerini tekrar düzeltmektir. Bu oturuma gelmeden önce az da olsa odadaki arkadaşlarınla iletişim kurabildin ve bundan dolayı mutlusun. Onlarla iletişim kurabildiğin için girişimci özelliğinden dolayı ben de seni kutluyorum. Sen daha önceden de güzel arkadaşlıklar kurdun ve yine kurabileceğine inanıyorum. Kendini amacına ulaşma konusunda bugünkü oturum için 0 ile 10 arasındaki bir sayı doğrusunda beş ile altı arasında bir yere yerleştirdin. Bana göre ilk oturum için oldukça iyi bir yer"* şeklinde özetleme yapıldı. Ardından "*Bir sonraki oturuma kadar oda arkadaşlarından en az biriyle sınıf arkadaşlarından ise en az üçüyle iletişim kurmanı ve onları tanımaya çalışmanı bekliyorum"* şeklinde ödev verilerek oturum sonlandırıldı.

İkinci Oturum

Önceki bölümlerde de açıklandığı gibi çözüm odaklı psikolojik danışmada ikinci oturum ve takip eden diğer oturumlara son oturumdan bu yana danışanın hayatında "daha iyi" olarak ne yaptığını konuşmakla başlanılır (Güner, 2014).

PD: *"Birinci oturumdan beri danışma yapmadan önceki zamana göre iyi yaptığın bir şeyler oldu mu*?" şeklinde soru sorularak ikinci oturuma başlanıldı.

T: *"Sizin verdiğiniz ödevleri yapmak için sınıfımdan üç kişiyle iletişim kurmaya çalıştım. Aslında üçten fazla kişiyle konuştum ama hepsiyle pek muhabbet kuramadım. Sadece H., S. ve Y. iyi iletişim kurabildim. Bir de odadakilerle muhabbet etmeye çalıştım. Ama biliyorsunuz onlar aynı köylüler bense onların köyünden değilim ve kurduğum iletişimin pekiyi olduğunu düşünmüyorum. Ben herhalde odamdaki Y. ile pek anlaşamayacağım, çünkü ben ne desem, duymuyor gibi davranıyor. Ben yokmuşum gibi hareket ediyor. Diğer iki oda arkadaşımla daha iyiyim ama Y. için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Ben Y. ile kendim konuşamayacağımı anlayınca, Z. aracılığıyla konuşmaya çalıştım, o da olmadı. Sanırım onunla da pek konuşmuyor. Ama Y. ve E. bana bu hafta çok yardımcı oldular. Benim bazı derslerden eksiğim vardı. O konularda bana notlarını verdiler"* şeklinde anlatımlarda bulunarak cevap verdi.

PD: *"Sana verdiğim ödevleri yapmaya çalıştığın için çok memnun oldum. Ve çalışmalarından dolayı seni kutluyorum. Kolay olmayan işleri başarıyorsun. Sınıf arkadaşlarından üçüyle seni de memnun eden iletişimler kurman bir harika. Zamanla bu başarıyı oda arkadaşlarınla ve hatta Y. ile de yakalayabilirsin. Zor görünüyor ama başaracağına inanıyorum*" şeklinde bir konuşma ile öğrencinin birinci oturumda verilen ödevi yapması övülmüştür.

Ödevini yapması öğrencinin danışmadan faydalanmak istediğinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Psikolojik danışman ve öğrenci arasında kurulan ilişkinin verimli olduğu ve öğrencinin, psikolojik danışman ile danışmadan faydalanmak isteyen *müşteri tipi ilişki* şekline yakın bir ilişki kurduğu söylenebilir.

Çözüm odaklı psikolojik danışmada, olumlu değişime odaklanılır. Psikolojik danışmanlar, problemlerin sebebini araştırmazlar (Berg ve Miller, 1992). Bu çalışmada da olumlu değişime odaklanılmıştır. Öğrencinin attığı başarılı adımlar övülmüş; ancak başarısız olunan yönlere özellikle değinilmemiştir. Ayrıca öğrencinin yurtta ve okulda arkadaşlık problemini çözmesi üzerinde özellikle durulmaktadır. Öğrenci arkadaşlık problemini çözer ve hem yurtta hem de okulda arkadaşlıklar kurabilirse, okula alışması ve derslerine olan ilgisinin artması sağlanabilir. Okula alışması, aile özleminin her an kendisini rahatsız etmesini de engelleyebilir. Bu nedenle öncelikle arkadaşlık konusundaki çözümlere odaklanılmıştır. Arkadaşlık kurma konusundaki küçük değişmeler, öğrencinin diğer sorunlarının da üstesinden gelmesine katkı sağlayabilir.

T: *"Derslerdeki başarım berbat durumda hatta başarı denemez; başarısızlık denilebilir bu okulda yaşadıklarıma. Öğretmenlerimden utanıyorum soruları bilemedikçe… Ben böyle tembel bir öğrenci değildim. Ancak çalışmak içimden gelmiyor. Annemle ne zaman telefonda konuşsak derslerime çalışmamı söylüyor ancak ben ders çalışmak istemiyorum. Önceki gün sınıfta öğretmen bir soru sordu ve bilemedim. Sınıftakiler verdiğim cevaba güldüler. Hele birisi var, H. diye… O, bir de dalga geçti. Derste bir şey dememek için kendimi zor tuttum. Teneffüste dövüşecektim. Sonra yanına gittim, güldün madem keşke dalga geçmeseydin dedim. O, sanırım benim dövüşmemi bekliyordu ama ben kavga etmeyi bilmeme rağmen, etmedim"* şeklinde anlatımlarda bulundu.

Öğrencinin bu anlatımlarının ardından başa çıkma sorusu tekniği (Berg ve Miller, 1992) kullanıldı. Bu teknik, danışanın bir takım sorunlarla mücadele ederken kullandığı kendine has yöntemleri ve başarılı mücadele anlarını bulmada danışana yardımcı olur. Başa çıkma soruları ile (işler iyiye de gitse; kötüye de gitse) danışan, hâlihazırda hangi kaynakları kullandığı konusunda bilinçlenir. Danışan güçlü ve işe yarar yönlerinin farkına vardıkça bu kadar çok kaynağı olmasına şaşırabilir (Güner, 2014).

PD: *"Bana anlattıklarından sonra H. ile kavga etmemeyi ve tüm bunlarla nasıl baş edebildiğini merak ediyorum*."

T: *"Aslında ben ona gününü göstermeyi bilirdim de… İşte… Buraya daha yeni geldim. Zaten dersler kötü, öğretmenler beni iyice kötü bilirler diye kendimi tuttum. Bir de H.'nin sınıfta ve yurtta arkadaşı çok. Onunla kavga edersem, onun arkadaşlarıyla aram bozulacak ve arkadaş bulmam zorlaşacak diye kendimi tuttum*" şeklinde anlatımlarda bulundu.

PD: "*T. bu anlattıklarından sonra senin ne kadar da mantıklı bir genç olduğunu gördüm. Senin yaşında çoğu kişi ne yeni arkadaşlıklarını düşünürdü ne de öğretmenlerine kötü tanınmaktan çekinirdi. Kendini kontrol edebilmen senin üstesinden gelmek isteğin birçok problemi aşmanda sana önemli katkılar sağlayacaktır. Demek ki sen öfkeli olduğun anda bile buradaki hayatının daha güzel olması için kendini frenlemeyi başarabiliyorsun. Bence bu çoğu kişide olmayan ve güzel bir özelliktir."*

T: *"Ben pek kendimi tutabilen biri değildim ama nasıl olduysa tuttum. Demek ki yapabiliyormuşum"* dedi.

Öğrenci annesiyle abisinin bu hafta kendini ziyarete geldiğini, çarşıya çıktıklarını, gezdiklerini ve yemek yediklerini anlattı. Onlar kendini okula bıraktıktan sonra ilk defa onlardan ayrılınca ağlamadığını anlattı. Haftaya da babasının geleceğini ve sonra hafta sonu evci iznine gideceklerini söyledi. Ardından evci izni planlarından bahsetti. Öğrencinin anlatımlarından sonra annesi ile abisinin ardından ağlamamasının ne kadar olumlu bir gelişme olduğu ifade edildi. Evci izni için plan yapmasının, artık hayatına bu okulu yavaş yavaş aldığının bir göstergesi olabileceği ifade edildi. Öğrenci buna hafif bir gülümseme ile başını salladı. Oturumun sonuna doğru yaklaşıldığı için öğrenciye hayali sayı doğrusunda ilerleme kaydedip kaydetmediği sorulmuştur

PD: *"Bu oturum için süremiz doluyor T., sence bugün buradaki paylaşımlarımızdan sonra en başta netleştirdiğimiz amaçlarına ulaşma konusunda neredesin. 0'dan 10'a kadar sayıların bulunduğu sayı doğrusu üzerinde kendini nereye yerleştiriyorsun*".

T: (Biraz düşündükten sonra) A*slında kendimi altının biraz üstünde bir yerde görüyorum.*

Oturumun 40. dakikasında öğrenciden izin istenildi ve psikolojik danışman beş dakika oturumu yalnız değerlendirdi. Beş dakika dolduktan sonra, öğrenci ile tekrar bir araya gelindi ve oturum kısaca özetlendi.

PD: *"Sana verdiğim ödevler çerçevesinde sınıfından üç öğrenci ile iletişim kurdun ve bundan dolayı mutlusun. Ayrıca odandaki iki arkadaşınla iletişiminiz oldukça iyi durumda. Bu ödevleri yaptığın için seni tekrar kutluyorum. H. adlı sınıf arkadaşınla kavga etmedin. Kendini kontrol ettin. Seni kutluyorum çünkü kişisel kontrolün oldukça iyi durumda… Annenle abinin ziyaretinden sonra ağlamadın, ki bu senin için çok büyük bir adımdı ve bu adımı attın. Bu başarılı adım için seni tebrik ederim. Önümüzdeki hafta sonu gideceğiniz evci iznini iple çekiyorsun. Eve gidince yapacaklarını şimdiden planladın. Bu şekilde plan yapman, bu okulu hayatının bir parçası olarak görmenin bir parçası olabilir. Bu danışmaya geliş amacına ulaşma konusunda kendini önceki oturuma göre biraz daha iyi durumda görüyorsun. Amaca ulaşma konusundaki ilerlemenden dolayı ben de mutlu oldum. Önümüzdeki oturuma kadar sınıfından en az üç kişiyle daha iletişim kurmanı ve oda arkadaşlarınla arkadaşlığını ilerletmeye çalışmanı istiyorum"* şeklinde özetleme yapıldı, övgülerde bulunuldu ve ödev verilerek ikinci oturum sonlandırıldı.

Üçüncü Oturum

Üçüncü oturumda öğrencinin biraz üzgün olduğu gözlemlendi. Öğrenciye son oturumdan bu yana hayatında neleri iyi yaptığı soruldu.

PD: *İkinci oturumdan bu yana hayatında neleri iyi yaptın?*

T: "*Aslında iyi şeyler yaptığım söylenemez. Derslerim iyi değil. Öğretmenlerimin sorduğu soruların çoğunu bilemiyorum. Sonra da utanıyorum. Köyde böyle değildim. Soruları hep ben bilirdim. Hep ben parmak kaldırırdım. Şimdi hiç öyle değilim"* şeklinde anlatımlarda bulundu.

Önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi çözüm odaklı psikolojik danışmada kaynaklara odaklanma, yaklaşımın temel ilkelerindendir. Danışanın sınırlarından ve eksikliklerinden ziyade, kaynaklarını ve güçlü yanlarını vurgulamak daha önemlidir. Ayrıca danışana nadir durumları fark ettirme tekniği ile kişinin hiç sorunun olmadığı nadir anlara dikkat çekilir. Danışanlar genelde bu anları yok sayarak soruna odaklanırlar. Ancak psikolojik danışman, dikkati bu değerli anlara çeker. Problemin ortaya çıkmadığı istisnai durumlar, çözümler için ipucu sunabilir (Güner, 2014). Bu nedenle öğrencinin sıkıntı yaşamadığı dersleri fark ettirmeye çalışılmıştır.

PD: *"T. Derslerinin hepsinde aynı sıkıntıları yaşıyor musun yoksa sadece bazı derslerde mi bu anlattığın sıkıntıları yaşıyorsun?"* sorusu soruldu.

T: *"Sıkıntı aslında bütün derslerde değil. Etütlerde çalışmaya pek alışamadım özellikle okuma gerektiren Sosyal Bilgiler gibi derslerde bu sıkıntıları yaşıyorum. Matematik dersini zaten çok seviyorum. Derste öğretmeni dinlemem bana yetiyor diyebilirim. Fen Bilgisi dersinde de sıkıntım yok. Ancak dediğim gibi etütte birçok kişinin arasında çalışmaya alışamadım. En önemlisi de etütte yanımda oturan çocuk sürekli kıpırdanıyor. Yok kalemi düşüyor, yok defterini almaya gidiyor… Bir bakıyorum arkadaşının yanına gitmiş. Onun böyle kıpırdayıp durması dikkatimi dağıtıyor. Dikkatim dağılınca çalışamıyorum. Masada boşuna oturmuş oluyorum. Derslerde de soruları bilemiyorum, parmak kaldıramıyorum"* şeklinde anlatımlarda bulundu.

PD: *"Anladığım kadarıyla senin derslerinin hepsi kötü gitmiyor ve hatta zor denilebilecek derslerin iyi durumda… Etüt salonundaki yerini değiştirerek ve hatta istiyorsan sana uygun bir ders çalışma programı hazırlayarak okuma gerektiren derslerdeki başarını arttırabiliriz."*

Öğrencinin biraz daha mutlu olduğu gözlemlendi. (Öğrenciye danışma oturumlarının dışında uygun bir zamanda, kendisine özel ders çalışma planı hazırlandı ve bu plana nasıl uyacağı anlatıldı. Ayrıca etüt salonundaki yeri değiştirildi.)

PD: *"Pekiyi sana verdiğim ödevler konusunda neler yapabildin?"*

T: (Gülümseyerek) *"O konuda işler iyi. Oda arkadaşlarımla hafta sonu birlikte ders çalıştık. Hatta sonra kantine gittik. Bana bir şeyler ısmarladılar. Sonra ben de onlara bir şeyler ısmarlarım artık. Bu*

arada geçen gün odada kitap okurken, Y. odaya geldi. Bana selam verdi. Ben de nasılsın dedim. Biraz konuştuk. Sanırım konuşmayı pek sevmeyen biri. Ancak artık az da olsa konuşuyoruz. Bir de sınıftan en az üç kişiyle daha iletişim kurmamı istemiştiniz. Aslında herkesle bir şekilde konuşuyorum. Ama sanki K. ile arkadaşız diyebilirim. Onunla bahçeye birlikte çıkıyoruz. Kantine gidiyoruz…" şeklinde anlatımlarda bulundu.

Yukarıda da belirtildiği gibi öğrencinin anlattıklarındaki olumlu noktalara odaklanıldı. Arkadaşlık konusunda kaydettiği ilerlemelere övgülerde bulunuldu.

Öğrenci ayrıca Pazartesi gün babası ve amcasının kendisini ziyarete geldiğini, çarşıya çıktıklarını anlattı. Onlar giderken üzüldüğünü ancak ağlamadığını söyledi. Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi de Jong ve Berg'e (1998) göre çözüm odaklı yaklaşımda psikolojik danışman, danışanın gelişimini değerlendirir. Bu değerlendirme kapsamında öğrenciye babası ve amcasının arkasından ağlamamasının onun için ne kadar büyük bir ilerleme olduğu anlatıldı.

PD: *"T. danışmaya başladığımız zaman annenden, babandan ayrılmak senin için oldukça zordu. Anladığım kadarıyla şimdi o kadar zor gelmiyor. Aile özleminin bitmesi söz konusu olamaz ama sen burada o özlemle yaşamayı öğreniyorsun. Ve bu öğrenme konusunda ilerleme kaydediyorsun bundan dolayı ben de mutluyum"* şeklinde tepki verilerek öğrencinin ilerlemesi övülmüş ve psikolojik danışman kendi duygularını ifade etmiştir.

T: *"Ben de kendimi tanıyamıyorum. Babam ve amcam giderken üzüldüm. Hatta çarşıda dolaşırken beni okula bıraktıktan sonra ağlayacağımı da düşündüm. Öyle olmadı. Amcam neyse de babamı bırakamam diyordum. Ben ve böyle kolaylıkla babamdan ayrılmak… Zor ama mutluyum doğrusu.*

PD: *"Babandan ayrılma konusunda yaşadığın ilerlemeden dolayı hem şaşıyorsun hem de seviniyorsun."*

T: *"Evet hem şaşıyorum hem de seviniyorum."*

Oturumun sonuna yaklaşıldığı için öğrencinin danışmadaki amacına ulaşma konusunda ilerleme kaydedip- kaydetmediğini görmek amacıyla derecelendirme ölçeği sorusu soruldu.

PD: *"T. biliyorsun 0'dan 10'a kadar olan hayali bir sayı doğrumuz vardı. Bugün bu hayali sayı doğrusu üzerinde danışmaya geliş amaçlarının gerçekleşmesi açısından kendini nerede görüyorsun?"*

T: *"Aslında kendimi iyi hissediyorum. Yedinin oldukça üstündeyim diyebilirim."*

PD: *"Hayali sayı doğrusunda kendini hissettiğin yer oldukça iyi bir ilerlemenin göstergesi. Seni kutlarım. Önceki oturumlarda olduğu gibi şimdi bana beş dakikalık bir izin vermeni istiyorum."*

T: *Elbette.*

Oturum, 45. ve 50. dakikalar arasında özetlendi. Öğrencinin kaydettiği ilerlemeler için övgülerde bulunuldu. Öğrenciye ödev verildi.

PD: *"Bu hafta sonu evci iznine gideceksin, ailenle özlem gider, onlarla zaman geçir; ancak okulu unutma, derslerine çalış ve pazartesi okula zamanın gel, yani derslerin başlamadan burada olmaya çalış.*

(Not: Bu ödevin verilme amacı, öğrencinin okulun kurallarına uymasını ve okulla bağlantısını koparmamasını sağlayarak, oluşan okula uyum durumunu devam ettirmektir.)

T: *"Pekiyi, olur."*

PD: *Sana şimdiden iyi tatiller dilerim. Bugünkü oturumumuz bitti. Hoşçakal."*

T: *"Siz de hoşçakalın."*

PD: *"Teşekkür ederim."*

Dördüncü Oturum

PD: *"Hoş geldin T., son oturumdan bu yana hayatında neleri iyi yaptın?"*

T: *"Evci izninde evdeki işlerde aileme yardım ettim. Köydeki akrabalarımı ziyaret ettim, hatta akrabalarımın hepsini ziyaret ettim. İnanır mısınız köydeyken evlerine gitmek bile istemediğim akrabalarım olurdu, şimdi burada hepsini özlüyorum. Bu nedenle ben de hepsini ziyaret ettim. Sizin de bana söylediğiniz derslerimi yaptım ve okula zamanında geldim. Pazartesi sabah evden ayrılmak oldukça zor oldu, hatta biraz ağladım da* (Bunları anlatırken öğrencinin gözleri doldu)… *Zor oldu ama yine de geldim işte okula."*

PD: "*Üçüncü oturumda verdiğim ödevleri yaptığın için teşekkür ederim. Önceki oturumlarda da verdiğim ödevleri yaptın bu da senin danışmalara önem verdiğini gösteriyor bana göre ve bu da iyi bir şey. Her şeye rağmen okula zamanında geldin, birçok öğrenci bunu başaramaz, okula bir iki gün sonra gelir. Bence bu, senin okula alışma sürecinde önemli ilerlemeler kaydettiğini gösteriyor. Oda arkadaşlarınla ve sınıf arkadaşlarınla iletişimin ne durumda?"*

T: *"Sınıfta K. ve H. adında iki arkadaşım var diyebilirim. Odamda da sıkıntı yok. Z. gerçekten iyi bir arkadaş, E. de öyle, Y.'ye gelince o sessiz biri, onunla da aramız kötü değil. Ama onlar beni nasıl görüyor, yani beni arkadaş olarak görüyorlar mı onu bilmiyorum."*

Psikolojik danışman öğrencinin bu ifadelerinden sonra ilişkisel/etkileşimsel sorular tekniğini (Berg ve Miller, 1992) kullanmaya karar verdi. İlişkisel/etkileşimsel sorularla danışanın kendini diğerlerinin gözünden nasıl gördüğünü anlamak hedeflenir. Danışandan kendisini diğerlerinin gözünden görmesini istemek oldukça faydalıdır. Danışanın olumlu gelişimlerinin diğerleri üzerindeki bir diğer ifadeyle ilişkilerindeki etkisini fark etmesini sağlar. Bu sorularla danışanın hayatındaki ufak bir değişiklik oluşturmakla neleri, kimleri etkileyebilecekleri fark ettirilir (Güner, 2014).

PD: *"Eğer yakın bir arkadaşına senin nasıl bir kişi olduğunu sorsam; neler söyleyebilirdi?"* sorusu soruldu.

T: (Biraz düşündü) *"Eğer sorsanız, benim önceleri biraz çekingen olduğumu; ancak sonra biraz samimi olunca yani kolaylıkla anlaşılabilen bir arkadaş olduğumu söylerdi galiba"* dedi. (Öğrenci biraz daha düşündükten sonra) *"İnsanlarla kolaylıkla iletişim kuramam; ancak bir arkadaşlık kurunca da onu devam ettirmek için mücadele ederim."*

Çözüm odaklı psikolojik danışmada son oturuma yaklaşılırken, danışan son oturuma da hazırlanmaya çalışılır (Güner, 2014). Bu kapsamda öğrencinin bu hazırlığa başlaması için soru sorulmuştur.

PD: *"T. danışma oturumları bittikten sonra hayatında neler olumlu yönde değişecek?"*

T: (Bir süre düşündükten sonra) *"Bu okulda 7. sınıfların ve seneye de 8. sınıfların en başarılı öğrencisi olacağım. Deneme sınavlarında okulda ve ilçede derece yapacağım. Zaten bu okula başarılı olmak için geldim. Benim için olumlu yönde olacak değişimler bunlardır"* şeklinde anlatımlarda bulundu.

PD: *"Derslerde başarılı olmak senin amacın ve buna ulaşmış olacağını düşünüyorsun"* dedi.

Oturumun sonuna yaklaşıldığı için öğrencinin danışmadaki amacına ulaşma konusunda ilerleme kaydedip- kaydetmediğini görmek amacıyla derecelendirme ölçeği sorusu soruldu.

PD: *"T. biliyorsun 0'dan 10'a kadar olan hayali bir sayı doğrumuz vardı. Bugün bu hayali sayı doğrusu üzerinde danışmaya geliş amaçlarının gerçekleşmesi açısından kendini nerede görüyorsun?"*

T: (Biraz düşündü) *"Bu hafta daha da iyiyim. Sekize yakınım diyebilirim"*

Bu yerin oldukça iyi bir ilerlemenin göstergesi olduğu anlatıldı. Öğrenciden beş dakikalık izin istenilerek, oturuma ara verildi. Oturumun 45. ve 50. dakikaları arasında konuşulanlar özetlendi. Öğrencinin kaydettiği ilerlemeler ve için övgülerde bulunuldu. Bir sonraki oturumun sondan bir önceki oturum olacağı vurgulandı. Arkadaşları ile dostluğunu geliştirmesi ve iki gün evini aramaması ödevi verildi. Ardından oturum sonlandırıldı.

Beşinci Oturum

Beşinci oturumda öğrencinin mutlu olduğu görüldü. Önceki oturumlardan farklı olarak oturumun başında gülümsüyordu.

PD: *"Hoş geldin T., dördüncü oturumdan bu yana hayatında neleri iyi yaptın?"*

T: *"Aslında birçok şeyi iyi yaptım. Örneğin sizin dördüncü oturumda verdiğiniz ödevleri yaptım. Evimi iki gün hiç aramadım. Ailem bile şaşırdı. Onlar beni aradı öyle konuştuk. Ama bayağı uzun konuştuk iki günde konuşacak o kadar şey birikmiş ki neredeyse bir saat konuştuk. Ayrıca odamdaki ve sınıfımdaki arkadaşlar ile güzel arkadaşlıklar kuruyorum. Bu okula ilk geldiğim günlerde hep köye dönmek isterdim ancak şimdi bu okulda başarılı bir öğrenci olmak için mücadele edeceğim. Derslerime çalışacağım. Ders çalışma programına uymaya çalışarak başarılı bir öğrenci olacağım. Böylece annemi ve babamı da okul başarımla mutlu edebilirim. Derslerim iyileşiyor. Etütteki yerim de şimdi çok iyi, elimden geldiğince çalışıyorum. Öğretmenlerimin verdiği ödevleri yapıyorum. Onlarda sağolsun çok destekleyiciler. Beni hep destekliyorlar. Böyle öğretmenlerim olduğu için çok şanslıyım. Şimdi bir proje hazırlıyorum bir öğretmenimle çok güzel bir proje olacak umarım...* (Proje konusunda anlatımlarda bulundu)

PD: *"T. anlattıklarından anladığım kadarıyla okula alışma konusunda çok ilerleme kaydettin. Burada yeni arkadaşlıklar kurdun ve bu arkadaşlıkların seni tatmin ediyor. Artık okuldaki en önemli hedefin başarılı olmak ve bu hedefe ulaşma konusunda mücadele ediyorsun. Öğretmenlerinden memnunsun ve böyle ilgili öğretmenlerin olduğu için kendini şanslı hissediyorsun."*

T: *"Evet okula alıştım, arkadaşlarımla mutluyum ve öğretmenlerim konusunda gerçekten çok şanslıyım."*

Oturumun sonuna yaklaşıldığı için öğrencinin danışmadaki amacına ulaşma konusunda ilerleme kaydedip kaydetmediğini görmek amacıyla derecelendirme ölçeği sorusu soruldu.

PD: *"T. biliyorsun 0'dan 10'a kadar olan hayali bir sayı doğrumuz vardı. Bugün bu hayali sayı doğrusu üzerinde danışmaya geliş amaçlarının gerçekleşmesi açısından kendini nerede görüyorsun?"*

T: *"Artık 8sekizin biraz üzerindeyim diyebilirim. Anlattığım gibi arkadaşlıklar kurdum ki bu benim için biraz zor bir şey. Okula alıştım. Bazen önceki okulumu özlüyorum ama iyi ki buradayım. Annemi, babamı, abimi ve evimi özlüyorum ancak artık bu özleme katlanabiliyorum. Derslerimde iyileşiyor yavaş yavaş, artık kendimi "tembel öğrenci" olarak görmüyorum. Bu nedenlerle iyiyim artık..."*

Psikolojik danışman her oturumda olduğu gibi beş dakikalık ara için öğrenciden izin isteyerek oturumu değerlendirmek için ayrılmıştır. Aranın ardından son oturumu özetlemiştir.

PD: *"Danışma sürecinin sana sağladığı yararları senden dinlemek beni mutlu etti. Bir ay sonra bir oturum daha yapacağız bu günlük bu kadar hoşça kal ve kendine iyi bak."*

T: *"Bir ay sonra görüşürüz o zaman. Siz de hoşçakalın."*

Altıncı Oturum

Altıncı oturum izleme oturumu olarak planlanmış ve uygulanmıştır.

PD: *"T. beşinci oturumdan bu yana, başka bir ifadeyle son bir aydır, hayatında neleri iyi yaptın?"*

T: (Bir süre düşündükten sonra) *"Aslında çok sayıda şeyi iyi yaptım diyebilirim. Sınıftan ve başka sınıflardan samimi arkadaşlıklar kurdum. Odamdaki arkadaşlarımla çok iyiyim. İyi ki beni o odaya vermişsiniz. Okulun voleybol takımına alındım. Antrenmanlara katılıyorum. Ayrıca satranç kulübüne de girdim. Dersler iyi durumda bu dönemin sonunda takdir alırım diye hesaplıyorum. Derslerle ve diğer çalışmalarla günlerim o kadar doluyor ki çoğu zaman köyden uzakta olduğu bile unutuyorum. Tabi ki annemi ve babamı özlüyorum ama ilk zamanlardaki kadar değil. Eve her gün telefon etmiyorum, hatta evdekiler bazen beni merak ediyorlar. Evci izinlerini yine iple çekiyorum ama burada olduğum için mutluyum. Derslerim köydekinden bile iyi olacak gibi, öğretmenlerim ilgili, pansiyonumuzdaki yemekleri bile severek yiyorum artık, ilk zamanlar hiç canım istemezdi. İlk birkaç gün gece doğru dürüst uyuyamamıştım ve genelde ağlamıştım şimdi o hallerime gülesim geliyor (gülüyor). Sizce ben nasılım? Eminim diğer öğretmenlerimle konuşuyorsunuzdur. Merak ediyorum."*

PD: *"Öncelikle bu ilerlemelerden dolayı seni tebrik ediyorum. Okulumuzun senin gibi akıllı ve tertipli bir öğrenci kazandığı için ben de çok mutluyum. Tabi ki öğretmenlerinden seninle bilgi alıyorum ve aldığım her bilgi de senin adına biraz daha seviniyorum çünkü dediğin gibi derslerin iyiye gidiyor, daha hiç devamsızlığın olmadı. Projeni ben de inceledim ve çok beğendim. Ayrıca seni böyle mutlu gördüğüm için ben de mutluyum."*

Oturumun sonuna yaklaşıldığı için öğrencinin danışmadaki amacına ulaşma konusunda ilerleme kaydedip kaydetmediğini görmek amacıyla derecelendirme ölçeği sorusu soruldu.

PD: "*T. biliyorsun bu son psikolojik danışma oturumumuz, buraya geliş amaçlarına ulaşma konusunda, şu bildiğin hayali sayı doğrumuzda kendini 0 ile 10 arasında nereye yerleştiriyorsun?"*

Öğrenci, dokuzu geçtiğini, okula, yurda ve arkadaşlarına alıştığını, derslerinin oldukça iyi olduğunu, aile özlemiyle baş edebildiğini söylemiştir. Psikolojik danışman her oturumda olduğu gibi beş dakikalık aranın ardından son oturumu özetlemiştir. Danışma sürecinin öğrenciye sağladığı yararları görmenin ve onun kendinden bunları dinlemenin kendisini mutlu ettiğini ifade etmiştir. Oturum ve danışma süreci olumlu dileklerle bitirilmiştir.

Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi çözüm odaklı yaklaşımda psikolojik danışmanlar dillerini patolojiden uzak tutar ve tanılardan söz etmezler. Korkulan ve kontrol edilemez gibi görünen deneyimler dilin bu şekilde kullanımı sayesinde gizemli tıbbi alanın içinden çıkarılır (Güner, 2014). Bu çalışma kapsamında öğrenciyle aynı dil kullanılmıştır. Onun anlamayacağı kavramları kullanmaktan kaçınılmıştır. Bu şekilde öğrenci ile çözüm odaklı psikolojik danışmanın bir gereği olan eşitlikçi ve işbirliğine dayalı ilişki kurulmaya çalışılmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada da yatılı bölge ortaokuluna, okul başladıktan birkaç ay sonra gelen 7. sınıf bir erkek öğrenciye uygulanan çözüm odaklı psikolojik danışma süreci uygulayıcılara örnek olabilecek şekilde anlatılmıştır. Çalışma incelendiğinde sürecin amaca yönelik olarak yapılandırılmış olduğu düşünülebilir. Bu düşünce yanlış değildir çünkü hem çözüm odaklı psikolojik danışmanın özelliği nedeniyle ve hem de sürecin öğrenciye etkin bir şekilde faydalı olması açısından psikolojik danışma sürecinin kısmen yapılandırıldığı söylenebilir.

Öğrenciye uygulanan psikolojik danışma süreci başarıyla sonuçlanmış ve öğrenci danışmanın ilk oturumunda belirlediği amacına ulaşmıştır. Öğrencinin amacına ulaşmasında müşteri tipi ilişki kurmasının ve farkındalık düzeyinin yüksek olmasının etkili olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Öğrencinin içinde bulunduğu durumu değerlendirmesinin, birçok yaşıtının çok daha ilerisinde olduğu söylenebilir. Bu nedenle psikolojik danışma sürecinde hızlı bir gelişme gösterdiği söylenebilir.

Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı, okul psikolojik danışmanının, ihtiyaç duyan öğrencilerin çözüm bekleyen problemlerine çözümler bulmasında, etkin bir şekilde yardım sunmasını sağlayabilir. Okul psikolojik danışmanları psikolojik danışma çalışmalarında diğer uzun süreli yaklaşımlardan ziyade çözüm odaklı psikolojik danışmayı uygularlarsa, kısa sürede sayıca daha fazla öğrenciye destek olabilirler. Çözüm odaklı psikolojik danışmanın özellikle zaman açısından ekonomik olması nedeniyle okullarda uygulanması tavsiye edilir.

Kaynakça

Ateş, B. (2014*). Üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ile başa çıkmalarında çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Berg, I. K., & Miller S. D. (1992). *Working with problem drinker: A solution-focused approach.* New York: Norton.

Bulut, S. S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları ve saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa danışmanın etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Davis, T. E., & Osborn, C. J. (2000). *The solution-focused school counselor: Shaping professional practice.* Philadelphia: Accelerated Development.

Doğan, S. (1999). Çözüm odaklı kısa süreli danışma: Kuramsal bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma & Rehberlik Dergisi*, *2*(12), 28-38.

de Shazer, S. (1991). *Putting difference to work*. New York: Norton.

de Jong, P. & Berg, I. K. (1998). *Interviewing for solutions*. Pacific Grove CA: Brooks/ Cole.

de Shazer, S., & Berg, I. K. (1997). "What works?" Remarks on research aspects of solution-focused brief therapy. *Journal of Family Therapy, 19*, 121-124.

de Shazer S. & Isebaert, L. (2004). The bruges model: A solution-focused approach to problem drinking. *Journal of Family Psychotherapy*, *14*(4), 43-52.

Gingerich, W. T., & Eisengart, S. (2000). Solution-focused brief therapy: A review of the outcome research. *Family Process, 39*(4), 477-498.

Gingerich, W. T., & Wabeke, T. (2001). A solution-focused approach to mental health intervention in school setting. *Children & Schools*, *23*(1), 33-47.

Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma*. (Çev. Ed. N. Voltan Acar; Çev. T. Sarı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Güner, O. (2014). *Çözüm bende saklı! Çözüm odaklı danışma yöntemi*. Ankara: Efil Yayınevi.

Köktuna, Z. S. (2007). *Çözüm odaklı kısa danışma tekniğinin alt sosyo-ekonomik seviyedeki kadınların geleceğe umut ile bakabilme ve boyun eğici davranışlarına etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Meydan, B. (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: Okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma & Rehberlik Dergisi*, *4*(39), 120-129.

Murphy, J. T. (1997). Solution-focused counseling in middle and high schools. *American Counseling Association.*

Nelson, T. S. (2011). Solution-focused brief couple therapy. In D.K. Carson & M. Casado-Kehoe (Eds.), *Case studies in couples therapy: theory-based approaches.* New York: Routledge.

O'Connell, B. (2001). *Solution-focused stress counselling*. London: Continuum.

Quick, E. K. (1996). *Doing what works in brief therapy: A strategic solution-focused approach.* San Diego California: Academic Press.

Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları: Kavramlar ve örnek olaylar* (Çev. Ed: Nilüfer Voltan-Acar). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sklare, G. B. (2013). *Okul danışmanları için çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma* (Çev. D. M. Siyez). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sparrer, I. (2007). *Miracle, solution and system: Solution-focused systemic structural constellations for therapy and organisational change*. Cheltenham: Solutions Books.

Walter, J. L., & Peller, J. E. (2000). *Recreating brief therapy: Preferences and possibilities*. New York: Norton & Co.

Utangaçlığın Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

(Analysis of Shyness According to Some Variables)

Canan Akçakaya Konukcu
Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul

Özet

Bu araştırmanın amacı; utangaçlığın bazı değişkenlere göre incelenmesiyle öğrencilerin utangaçlık düzeylerinin ortaya konulmasını sağlamaktır. Araştırmalara göre günümüzde her iki kişiden biri kendisini utangaç olarak görmektedir. Bu araştırmada Sıkılganlık Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgilerini ortaya koymak amacıyla bilgi formu hazırlanmıştır. Araştırmada iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklem kümesini Küçükçekmece ilçesinde bulunan iki lisenin öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 277 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Katılımcıların 227 tanesi kız, 50 tanesi de erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 22.0 programı kullanılarak yorumlanmıştır. Yapılan bu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha utangaç olduğu, baba eğitim seviyesi yükseldikçe utangaçlığın arttığı, aynı şekilde anne eğitim seviyesi yükseldikçe utangaçlığın arttığı, gelir durumu yükseldiğinde utangaçlığın arttığı, hiç spor yapmayan öğrencilerde algılanan utangaçlığın en yüksek olduğu ve başarısızlık arttıkça utangaçlığın da arttığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin utangaçlık düzeylerinin ortaya konulmasının ve bu konuda psikolojik destek sağlanmasının, bireylerin kendileri hakkındaki olumsuz düşüncelerini değiştirmesine katkıda bulunulacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Utangaçlık, sıkılganlık ölçeği, lise öğrencileri.

Abstract

The purpose of this research is to determine the shyness levels of students by analysing shyness according to some variables. According to research, one out of every two people considers himself shy. In this research, the Fatigue Scale was used. In addition, an information form was prepared to reveal the demographic information of the students. In the study, Pearson product-moment correlation coefficient was used to reveal the relationship between two variables. The sample set of this study consists of students from two high schools in Küçükçekmece district. The study was conducted on 277 high school students. Of the participants, 227 were female and 50 were male. Statistical analysis of the data obtained from the study was interpreted using SPSS 22.0 program. In this study, it was observed that female students were more shy than male students, shyness increased as father education level increased, shyness increased as mother education level increased, shyness increased when income status increased, shyness increased and perceived as high among the students never doing sports, and shyness increased as unsuccessfulness increased. As a result, it is predicted that revealing the shyness levels of students and providing psychological support on this issue will contribute to change the negative thoughts of individuals about themselves.

Keywords: Shyness, Fatigue Scale, high school students.

Giriş

İlk kez Zimbardo'nun 1975 yılında "Utangaçlık Denilen Toplumsal Hastalık" başlıklı makalesi ile gündeme gelen utangaçlık, o tarihten bu yana pek çok araştırmaya konu olmuştur. Araştırmalara göre günümüzde her iki kişiden biri kendisini utangaç olarak görmektedir. Toplumda utangaç insanların oranı gittikçe artıyor. Üniversite öğrencilerinin bile önemli bir bölümü (%40) kendilerini utangaç olarak algılamaktadır.

Teknoloji geliştikçe, toplumda her gün biraz daha artan utangaçlığı bir "utangaçlık kültürü"ne evirmektedir (Cardduci ve Zimbardo, 1995).

İnsanlarla iletişimi etkileyen önemli faktörlerden biri de sıkılganlıktır (Smith, Briggs 1986). İletişimden kaçınmak, topluma dair olana yeterince katılmakta başarısız olma eğilimi (Pilkonis, 1977, Akt: Goering-Cutspec, 1988), ya da başkasından çekinme yatkınlığıdır (McCroskey ve Beatty 1986). Utangaçlık diğerleriyle kurulan ilişki sırasında hissedilen ve doğal olmayı sekteye uğratan ve insanda rahatsızlık duygusu yaratan bir duygudur. Utangaçlık iki şekilde incelenir. Birincisi bu duygu o andaki şartlara bağlı olarak nadiren ortaya çıkan bir durumdur. İkinci formu ise kişiliğin sürekli ve daha belirgin bir biçimi olarak düşünülmüştür. Bugüne kadar yapılan bilimsel araştırmaların çoğunda utangaçlık kişiliğin bir özelliği olarak irdelenmiştir. Bu konudaki ilk çalışmalar Cattel (1947) ve Guilford (1959) tarafından yapılmıştır (Akt: Smith, 1986).

Yapılan araştırmalar bu kişilik özelliğine sahip olanlarla, utangaç olmayanlar mukayese edilmek suretiyle yapılmıştır (Goering - Cutspec, 1989). Sıkılganlık hususunda yapılan araştırmalar daha çok davranış örüntüleri üzerine odaklanıp yapılmıştır. Bazı bilim insanları da "toplumsal kaygı" kavramı çerçevesinde konuyu ele almışlardır. Çünkü bireyin toplumsal güçlüklerinin nedenleri ne olursa olsun, bunlar genelde "kaygı" kavramı ile ilişkili bulunmuştur. Toplum içinde bulunmaktan veya insanlar karşısında bir eylemi gerçekleştirirken kaygılanma ve kaçınma biçiminde gösterir kendisini toplumsal kaygı. Toplumun çok farklı katmanlarında kendisini gösterebilir ve güç kaybına sebebiyet veren oldukça yaygın ve ciddi bir sorundur. Toplumsal kaygı Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından ruhsal bozukluk olarak kabul görmüştür.

Toplumsal kaygı DSM'de "kişinin başkaları tarafından inceleneceği ve utanç duyacağı şekilde davranma korkusu ile toplumsal durumlarda ısrarlı ve mantıksız bir biçimde korku duyma ve bu durumlardan ısrarlı bir biçimde kaçınma isteği olarak" tanımlanmıştır (DSM III, 1980).

Toplumsal kaygıyı "Toplum karşısında duyulan huzursuzluk ve tedirginlik, başkalarının nazarlarını sürekli üzerinde hissetmek ve incelendiğini duyumsama veya yalnızca varlıklardan tedirginlik ve rahatsız olmak" olarak tarif etmiştir Burns (1988) (Akt; Crozier 1990).

Bu duygu genellikle güvensizlik sonucu ortaya çıkar, daha çok ergenlikte ve çocuklukta görülür. İnsanlarla ilişki kurmamak için gerçeklikten kaçma, sıkılma ve konuşmama biçiminde görülen bir savunma mekanizmasıdır (Köknel, 1981). Utangaçlığın, hayanın bir görüntüsü olduğunu düşünenler de vardır (Tomkins, 1963, Lizard,1977, Akt: Crozier, 1990).

Batı toplumunda özellikle son yıllarda utangaçlık konusu çok fazla üzerinde durulan bir konu olarak boy göstermektedir. Bizim kültürümüzde utangaçlık çok büyük bir problem olarak görülmemektedir (Dilbaz, 1996). Şunu da söylemek gerekir ki bizim toplumumuzda kadınlarda görülen utangaçlık, sevecenlik ve duygululuk gibi cinse özgü bir nitelik olarak değerlendirilir (Köknel, 1986).

Bu konuda Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında utangaçlık ve kişilerarası yetkinlik arasındaki ilişkiyi inceleyen ciddi verilere rastlanılmamakla birlikte Koydemir'in (2006) utangaçlıkla sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmasının bu konudaki alan yazını ile paralellik göstermektedir. Koydemir'in araştırmasında algılanan sosyal becerileri ölçebilmek amacıyla kullanılan Sosyal Beceri Envanteri (Riggio, 1987), kişilerarası yetkinliğin bileşenlerinden biri olan ve iyi bir etkileşim için gerekli olan davranış becerilerinin tanımlanması (Buhrmester ve ark., 1988) kapsamında oluşturulan bir ölçme aracıdır. Buhrmester ve arkadaşları bu bileşenlerden ikincisinin kişilerarası yetkinliği ilişki başlatma, makul olmayan istekleri reddetme gibi kişilerarası görev alanlarına bölmeyi temel aldığını ve geliştirdikleri Kişilerarası Yetkinlik Ölçeği'nde de bu yaklaşımı benimsediklerini belirtmektedirler.

Şunu söyleyebiliriz ki, yapılan tüm çalışmalara bakıldığında üniversite öğrencilerinde utangaçlık ile benlik saygısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (Cheek ve Buss, 1981; Koydemir, 2006; Nelson ve ark., 2008; Yüksel, 2002; Zhao, Kong ve Wang, 2012). Cinsiyetler arasındaki farklılıklar ele alındığında ise utangaçlıkla ilgili çok farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Üniversite öğrencileri arasında yapılan araştırmalarda cinsiyet farklılığının anlamlı farklar ortaya çıkardığı görülmüştür (Akdoğan, 2007; Durmuş, 2006; Hermann ve Betz, 2004). Yapılan bazı çalışmalarda ise üniversite öğrencileri arasında utangaçlığın, cinsiyet baz alındığında anlamlı bir farka sebep olmadığı görülmüştür (Altıok, 2011; Caprara, Steca, Cervone ve Artistico, 2003; Koydemir, 2006).

Erkek ve kadınların yaşadıkları utangaçlık düzeyinin az ya da çok olması, içinde bulundukları sosyal ortamda bu ortamların gerektirdiği becerileri gerçekleştirip gerçekleştiremedikleriyle ilişkilendirilebileceği yönündedir (Barry, Nelson ve Christofferson, 2013; Koydemir, 2006). Yani bu çalışmada üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeyi ile kişilerarası yetkinlik değişkenleri arasındaki ilişkilerin cinsiyet baz alınıp değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla, sosyal becerilerin kazanıldığı yetişkinlik döneminde utangaçlıkla ilişkilendirilen faktörlere yönelik daha fazla dataya ulaşmak için daha çok araştırma yapmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Utangaçlık başkaları tarafından kötü değerlendirilme korkusu (Buss, 1986), toplum içinde yaşanan huzursuzluk, ürkeklik ve temkinli olma durumu (Henderson ve Zimbardo, 1998), otoritenin kendisi hakkında ne düşündüğü (Crozier, 2001) ile ilgili toplumda içerisinde yaşanılan huzursuzluk ve endişe olarak tanımlanmaktadır (Cardduci ve Zimbardo, 1995). Utangaçlık insanlar arasında hissedilen tedirginlik ve kısıtlanma duygusu olarak baş gösterir ve insan ilişkilerini etkileyen çok önemli bir faktördür (Jones, Briggs ve Smith, 1986).

Zimbardo utangaçlığı toplumsal bir rahatsızlık olarak nitelendirir (Zimbardo, 1977). Bireyin toplum karşısında beceri eksikliğinden ziyade kişinin kendisini toplumla bütünleştirme çabası olarak değerlendirilmiştir (Buss ve Plomin, 1984).

Chess ve Thomas (1986) sıkılgan çocukları yavaş ısınan, Caspi (1998) ise çekingen çocuk olarak kategorize etmişlerdir.

Terimin yapılan bazı tanımlamalarında, içe dönüklük dışa dönüklük ayırımından hareketle açıklanırken, diğer bazı tanımlarda çekingen davranışlar ile bağ kurulmuştur. Tanımların hem fikir olduğu ortak noktalar da vardır. Buna göre utangaçlık, sosyal ortamda rahat olmayı, kişilerarası sağlıklı ilişkiler kurmayı ve yeni arkadaşlar edinmeyi zorlaştıran bir etmendir.

Utangaçlığın temelinde aslında eleştirilme korkusu vardır. Araştırma sonuçları (Carducci, 2000), utangaçların %75'inin kişinin tanımadığı kişilerin bulunduğu ortamlarda, %71'i karşı cinsin bulunduğu gruplarda, %65'i karşı cinsle yalnız kalındığı durumlarda, %56'sı hemcinslerin olduğu gruplarda, %45'i yakın aile bireylerinden başka akrabaların olduğu gruplarda, %38'i hemcinsten biriyle baş başa kalındığı durumlarda, %22'si aile ortamlarında ve %20'si kardeşlerinin bulunduğu gruplarda utangaç olduklarını ifade etmektedirler. Kendilerini utangaç olarak niteleyen bireylerin bu duygu ile baş etmede gönüllü olduklarını söylemektedirler.

Son yıllarda, utangaçlığın sebebi ile ilgili bilinen modellerin en etkili olanlarından biri Clark ve Wells (1995) tarafından öne sürülmüştür. Bu çalışmaya göre kişi, kendisinin algıladığı, söylediği ve gerçekleşeceğine inandığı bazı korkulara sahiptir. Hissedilen bu korku onun davranışlarını şekillendirir. Bu düşünce ile beklenilen şeyin gerçekleşmesi güvensizliği pekiştiren sonuçlar olarak kişiye tekrar döner. Kişi ne zaman içindeki korkuyu tehdit olarak hissederse, aynı başarısızlık tekerrür eder.

Örneğin, birey utandığında elinin terleyeceği korkusunu baskın bir şekilde hissederse, korkulan sonuca daha kolay ulaşmakta, yani elinin terlemesi daha fazla olmaktadır. Bu sonuç kişi için daha büyük sorunların oluşmasına da neden olmaktadır.

Birey çözüm olarak genellikle alkol ya da diğer uyuşturucu ilaçları kullanma eğiliminde olur.

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki sıkılganlık kavramı görünüşte basit, günlük yaşamda yaygın olmasına rağmen bilimsel olarak araştırılması zor ve karmaşık konulardan biridir (Carducci, 2000).

Son zamanlarda yapılan bilimsel çalışmalarda (Simith ve Betz, 2002; Jackson ve diğerleri, 2002; Walsh, 2002; Heiser ve diğerleri 2003; Yüksel, 2003; Neto ve Mullet, 2004) utangaç kişilerin, diğerlerinde daha fazla yalnızlık ve depresyon yaşamakta olduğunu göstermektedir.

Utangaçlık yaşayan bireyler, bir yandan başkaları yanında fark edilen ve önemsenen insanlar olmayı arzu ederken, öte yandan da toplumda fark edilmemenin getirdiği sıkıntılar ile baş etmek zorunda kalmaya bağlı olan çift yönlü korkularla baş etmeye çalışırlar (Carducci ve Zimbardo, 1995). İletişimde yetersiz olan utangaç kişiler diğer insanlarla içten iletişim kuramazlar, bu durum onların

ilişkilerinde ilgisiz olarak algılanmalarına neden olmaktadır. Bundan dolayı da birey yalnızlık kalmaktadır. Utangaç bireyler kendileriyle ilgili kaygı yaşarlar ve kendilerini olumsuz değerlendirirler. Sosyal ortamlardaki hoşnutsuzluğu abartma eğilimleri ve başkalarının göstermiş olduğu olumsuz tepkilerden kolaylıkla etkilenme olasılıkları yüksektir. Utangaç bireylerin kendileri hakkındaki olumsuz yargılar kişinin özsaygısının gelişimine ket vurur. Bu bireyler, sosyal ortamlarda endişeden daha çok bilişsel anlamda bir rahatsızlık yaşamaktadırlar. Utangaç bireyler, sosyal ortamlara katılmakta güçlük çekerler, konuşmakta zorlanırlar ve diğer bireylere az ilgi gösterirler. Bu da onların yalnızlığa itilmelerine ve kendilerini yalnız hissetmelerine neden olur (Henderson ve Zimbardo, 2002).

Özgüven, kendini iyi ifade etme, kişinin yaşamında çok gereksinim duyacağı özelliklerdir. Buna rağmen utangaç kişilerin özellikleri düşünüldüğünde böyle durumlarda başarılı olma şanslarının oldukça az olduğu söylenebilir (Arends, 2000). Asendorpf ve Meier'in (1993) utangaçlığın üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasının sonuçlarına göre, utangaçlık tartışma götürmez bir biçimde kişilerarası ilişkileri olumsuz etkilemektedir. Utangaç öğrencilerin karşı cinsle ilişkilere başlamada daha fazla problemlerle karşılaştığı ortaya konmuştur. Utangaç olmayan öğrencilerin üç ay süresinde eriştikleri çevreye, utangaç öğrencilerin ulaşması bir yıl almaktadır. Leary ve Dobbins (1983) utangaçlığın karşı cinsle ilişkileri üzerinde ciddi sonuçları olduğu görüşünü savunmaktadır. Utangaçlık düzeyi yüksek kişilerin, utangaç olmayanlara göre daha az cinsel deneyim yaşadıklarının altı çizilmiştir.

Genel bir bakış açısı ile bakıldığında başkalarının kendileri hakkında ne düşündükleri üzerinde önemle duran, nasıl göründükleri konusunda başkaları üzerinde iyi izlenim bırakmak kaygısında olan sosyal kaygılı bireylerin utangaç ve yalnız yaşamaya daha yatkın oldukları düşünülmektedir (Cheek & Briggs, 1990).

Yapılan çalışmalar utangaçlık ile sosyal olma maddelerinin bir faktör analizi, utangaçlık ve sosyalliğin değişik kişilik eğilimleri olduğunu göstermiştir. Kendi kendine bildirilen utangaçlık, kendini bildiren bir sosyalleşme ile orta derece negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yapılan araştırma bulgularına bakıldığında utangaçlığın sadece düşük sosyalleşme olmadığı ortaya çıkmıştır (Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of personality and social psychology*, *41*(2), 330).

Utangaçlık bazı bilim insanları tarafından evrensel, endişe ve ilgi karışımı ve evrime uyarlayıcı olarak kabul edilir. Utangaçlığı aşırı öz odaklanma olarak tanımlayan araştırmacılar bu duyguyu sosyal durumlarda rahatsız olma hali ve engelleme yaratan ve kendini olumsuz değerlendirme olarak tarif etmişlerdir. Utangaçlığın zuhur ettiği en tipik durumlar arasında otoriteler ve yabancılarla etkileşimler, birebir zıt cinsiyet etkileşimleri ve yapılandırılmamış sosyal ortamlar vardır (Henderson, L., Zimbardo, P., & Carducci, B. (2010). Shyness. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3).

Son zamanlarda internet kullanımının giderek artmasının sonucu olarak internet kullanımı ile utangaçlık arasındaki korelasyon araştırmalara konu olmuştur. Bunun sonucunda utangaçlık ile internet kullanımı arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Kademeli bir regresyon analizi, utangaçlığın, Çevrimiçi Biliş Ölçeği tarafından değerlendirildiği gibi içe dönüklük, nevrotiklik ve problemli internet kullanımı ile tahmin edildiğini göstermiştir (Ebeling-Witte, S., Frank, M. L., & Lester, D. (2007). Shyness, Internet use, and personality. *CyberPsychology & Behavior*, *10*(5), 713-716).

Akranları ile yeterli bir iletişimde bulunmayan çocukların, klinik olmayan çalışmalara göre en az üç farklı yalnızlık yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu tür bir yalnızlık, toplumsal reddedilme ile açıkça ayırt edilebilir. Mizaç utangaçlığı, sosyal değerlendirme utangaçlığı ve çözümsüzlük (Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *34*(7), 1069-1083.8).

Utangaçlığın ve sosyal fobinin özellikleri altı boyutta karşılaştırıldı; somatik özellikler, bilişsel özellikler, davranışsal tepkiler, günlük işlevler, klinik seyir ve başlangıç özelleri. Çıkan sonuçlar sosyal fobi ile utangaçlığın benzer özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Kesin ayrımlar, iki koşulu karşılaştırmaya yönlendiren ampirik çalışmaların eksikliği ve utangaç nüfusun heterojenliği nedeniyle engellendiği düşünülmektedir (Turner, S. M., Beidel, D. C., & Townsley, R. M. (1990). Social phobia: Relationship to shyness. *Behaviour Research and Therapy*, *28*(6), 497-505.).

Utangaçlığın, küresel benlik saygısı, dış kontrol odağı ve benliğin farklı alanları arasında algılanan yetkinlik ölçütleri ile anlamlı olarak ilişkili olduğu düşünülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiler ergenler ve yetişkinler için bildirilenlerle benzerdi. Kızların erkeklerden daha utangaç olduğu ve 11 yaşındaki çocukların ortaokulda ilkokuldan daha utangaç olduğu yönünde bir kanı oluşmuştur (Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, *65*(1), 85-95).

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma öğrencilerin utangaçlık seviyelerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul Küçükçekmece'de bulunan kız meslek lisesi ve özel bir kolejde öğrenim gören 277 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler 9., 10., 11. ve 12. sınıflardan oluşmaktadır.

İşlem ve Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli etik ve uygulama izinleri alınmış ve öğrencilerle ön görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı konusunda kendileri bilgilendirilmiştir. Daha sonra araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere ölçme araçları verilerek uygulama yapılmıştır. Genel olarak öğrencilerin ölçme aracını 10 dakikada doldurdukları görülmüştür. Çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS Windows 20.0 paketi kullanılmıştır. Araştırmada ikiden fazla bağımsız değişkenlerle öğrencilerin utangaçlık düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), iki değişken arasında ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı için de ilişkisiz t testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Ölçeklerden elde edilen puanların normallik testi yapılmış olup mevcut araştırmadan elde edilen verilerin normal dağıldığı gözlenmiş, bu nedenle parametrik testler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların bölüm, sınıf ve cinsiyetlerine ilişkin bilgilerinin elde edilebilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan soru formu "Kişisel Bilgi Formu" adı altında uygulanmıştır.

Araştırmada Sıkılganlık ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 60 maddeden oluşmaktadır. Sıkılganlık Ölçeği, lise ve üniversite öğrencilerinin yaşadıkları utangaçlık düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Güvenirlik Tablosu

Cronbach's Alfa	Madde Sayısı
0,77	60

Yaptığımız çalışmada kullandığımız Utangaçlık ölçeğinin Cronbach Alfa değeri 0,77 olarak bulunmuş olup bu değerin oldukça yeterli olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Utangaçlık Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	51	85,84	7,66	26	4,98	000
Erkek	227	79,74	7,93	25,8	5,09	000

p<0,05

Yapılan t testi sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha utangaç olduğu görülmüştür. p<0,05 olduğundan öğrencilerin iyimserlik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 3. Utangaçlığın baba eğitim düzeyi değişkenine göre Anova testi

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	p
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	175	80.48± 8,33	Gruplararası	304,57	3	1,48	1,51	,002
	Lise	62	80.54± 7,74	Gruplariçi	18419,07	274	29,75		
	Üniversite	32	82.18 ± 8,85		227	277			
	Lisans üstü	9	85,77 ± 5,58						

Analiz sonuçlarına göre utangaçlık ölçeği puanları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Babası lisans üstü eğitim seviyesinde olan öğrencilerin utangaçlık düzeyi en yüksek çıkmıştır ($\bar{X}$=85.00). Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$=82,18) utangaçlık düzeyleri, babası lise ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi ilkokul ve lise olan öğrencilerin utangaçlık seviyesi hemen hemen eşit çıkmıştır. Gruplararası anlamlı farklılık olup olmadığı LSD (Scheffe) testi ile test edilmiştir. Gruplar arasında gözlemlenen fark anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4. Utangaçlığın anne eğitim düzeyi değişkenine göre Anova testi

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	207	80.46± 8,26	Gruplararası	294,43	3	98,145	1,459	,000
	lise	48	81.10± 8,50	Gruplariçi	18429,64	274	67,261		
	üniversite	20	83.45 ± 7,11	Toplam	18724,076	277			
	Lisans üstü	3	87,33 ± 8,22						

Analiz sonuçlarına göre utangaçlık ölçeği puanları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Annesi lisans üstü eğitim seviyesinde olan öğrencilerin utangaçlık düzeyi en yüksek çıkmıştır ($\bar{X}$=87.33). Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$=83,45) utangaçlık düzeylerinin ikinci en yüksek değeri aldığı, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin utangaçlık düzeylerinin en az çıktığı görülmüştür. Gruplararası anlamlı farklılık olup olmadığı LSD (Scheffe) testi ile test edilmiştir. Gruplar arasında gözlemlenen fark anlamlı bulunmuştur.

Tablo 5. Utangaçlığın aile gelir düzeyi değişkenine göre Anova testi

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Aile gelir durumu	Bin TL	159	80.30± 7,96	Gruplararası	493,95	3	164,65	2,475	,002
	Üç bin TL	59	80.20± 7,83	Gruplariçi	18230,12	274	66,53		
	Beş bin TL	22	80.95 ± 10,1	Toplam	18724,076	277			
	On bin TL	38	84.18 ± 8,01						

Analiz sonuçlarına göre utangaçlık ölçeği puanları ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Aile gelir durumu 10.000 TL olan öğrencilerin utangaçlık seviyesi en yüksek çıkmıştır. Aile geliri 1.000 TL, 3.000 TL ve 5.000 TL olan öğrencilerin utangaçlık seviyesi hemen hemen aynı çıkmıştır. Gruplararası anlamlı farklılık olup olmadığı LSD (Scheffe) testi ile test edilmiştir. Gruplar arasında gözlemlenen fark anlamlı bulunmuştur.

Tablo 6. Utangaçlığın anne-baba birliktelik durumu değişkenine göre Anova testi

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Anne-Baba birlikte mi	Birlikte	24	81.01± 8,37	Gruplararası	95,968	2	47,84	0,706	,494
	Ayrı	23	78.95± 6,27	Gruplariçi	18628,39	275	67,74		
	Diğer	8	81.75 ±8,46	Toplam	18724,076	277			

Tablo 6'da görüldüğü gibi anne babanın birlikte olup olmama durumu utangaçlık açısından anlamlı görülmemiştir. p>0,05 olduğundan fark anlamlı değildir.

Tablo 7. Utangaçlığın kardeş sayısı değişkenine göre Anova testi

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Kardeş Sayısı	Yok	20	81.65± 8,39	Gruplararası	493,95	3	37,283	,549	,649
	Bir	59	80.87± 7,95	Gruplariçi	18230,12	274	67,928		
	İki-Üç	22	81.33 ± 8.86	Toplam	18724,076	277			
	Dört	38	79.82 ± 7,34						

Tablo 7'de görüldüğü gibi ailedeki kardeş sayısı ile utangaçlık arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. p>0,05 olduğundan fark anlamlı değildir.

Tablo 8. Utangaçlığın spor yapma durumu değişkenine göre Anova testi

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Spor Yapma Durumu	Her zaman	100	79.22± 8,27	Gruplararası	493,95	3	37,283	,549	,004
	Bazen	127	81.37± 8,29	Gruplariçi	18230,12	274	67,928		
	Hiç	50	83.02 ± 7.41	Toplam	18724,076	277			

Analiz sonuçlarına göre öğrencinin algıladığı utangaçlık ile spor yapıp yapmama arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Hiç spor yapmayan öğrencilerin utangaçlık seviyelerinin en yüksek olduğu görülmüştür. Her zaman spor yapanların ise algılanan utangaçlık seviyesi en düşük çıktığı görülmüştür. Gruplararası anlamlı farklılık olup olmadığı LSD (Scheffe) testi ile test edilmiştir. $p<0,05$ olduğundan gruplar arasında gözlemlenen fark anlamlı bulunmuştur.

Tablo 9. Utangaçlığın sınıf seviyesi değişkenine göre Anova testi

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kare. Ortal.	f	P
Sınıf Seviyesi	Lise 1	112	79.86± 7,68	Gruplararası	205,02	3	68,341	1,011	,388
	Lise 2	116	81.75± 8,26	Gruplariçi	18519,05	274	67,588		
	Lise 3	44	81.02 ± 9,45	Toplam	18724,076	277			
	Lise 4	6	81,33 ± 7.17						

Tablo 9'da görüldüğü gibi sınıf seviyesi ile utangaçlık arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. $p>0,05$ olduğundan fark anlamlı değildir.

Tablo 10. Utangaçlığın başarı durumu değişkenine göre Anova testi

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Başarı Durumu	85-100	13	78,15± 7,11	Gruplararası	697,68	4	174,42	2,634	,034
	75-84	53	78.50± 6,36	Gruplariçi	18009,25	272	66,210		
	69-74	55	80.00 ± 8.28	Toplam	18706,93	276			
	40 altı	100	82.18 ± 9.12						

Analiz sonuçlarına göre öğrencinin algıladığı utangaçlık seviyesi ile başarı durumu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. En başarısız olan grupta algılanan utangaçlık düzeyi en yüksek çıkmıştır. En başarılı olan öğrencilerde ise algılanan utangaçlık seviyesi en düşük çıkmıştır. Başarısızlık ile utangaçlık arasında doğru orantı vardır denilebilir. Gruplararası anlamlı farklılık olup olmadığı LSD

(Scheffe) testi ile test edilmiştir. $p<0,05$ olduğundan gruplar arasında gözlemlenen fark anlamlı bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Utangaçlığın cinsiyete göre farklılıklar göstermesi ancak kültürel etkenlerle açıklanabilir. Kültürler, kadın ve erkeklere farklı roller yüklemektedirler. Toplumuzda ise kızlar için pasif, duygusal, çekingen ve bağımlı olma gibi özellikler; erkekler için ise saldırgan, atılgan, girişken gibi özellikler uygun görülmektedir. Bu durumda da kadınlarda utangaçlığın beklenmesi daha olası görülmektedir. Buna rağmen, günümüzde toplumsal değişmeler kadın ve erkeğe yüklenen rollerin de değişmesine neden olmuştur. Bu nedenle, kızların üniversite öğrencisi olması utangaçlığı önemli ölçüde azaltan bir faktör olabilir, çünkü ailesinden ayrı yaşayan, kendi sorumluluğunu alan, diğerleriyle iletişim içinde olan öğrencilerin utangaçlıkları azalmış ve kızlarla erkekler arasında fark çıkmamış olabilir.

Cinsiyet farklılıklarına ilişkin araştırmaların çelişen sonuçlarını Leary ve Kowalski (1995) özsunum açısından irdelemişler ve bu tür farklı sonuçların sürpriz olmadığı kanısına varmışlardır. Onlara göre, kadın ve erkek farklı sosyal yeterliliklerle donanarak toplumsallaşmakta ve insanlara karşı farklı imajlar çizmeye güdülenmektedirler. Bu nedenle kadın ya da erkeğin yaşadığı sosyal kaygı, içinde bulundukları toplumsal ortamdan aldıkları tepkilere ve özsunumlara bağlıdır. Araştırmada erkeklerin daha kaygılı çıkması bu bağlamda irdelenirse, öncelikle erkeklerin toplumsallaşma süreçlerine bakmak gerekir. Toplumumuzda kızların utangaç ve çekingen olmaları sorun olarak görülmemekte, hatta desteklenmekte olduğu söylenebilir.

Araştırmacılar, utangaçlığın başarıyı etkileyebileceğini, utangaç öğrencinin öğretmeninden yardım istemeye ya da derste soru sormaya çekineceği için akademik başarısının düşük olacağını ileri sürmektedirler (Carducci ve Zimbardo, 1995).

Page ve Tucker'ın yaptıkları çalışmada, çeşitli seviyelerde fiziksel enerjiyi kullanan gençlerde görülen psiko-sosyal rahatsızlık ve egzersiz sıklığı ölçütlerine bakılmış ve sonuçta, sıklıkla egzersiz yapmayan gençlerin, sıklıkla egzersiz yapan gençlere oranla daha çok yalnızlık, utangaçlık ve ümitsizlik özellikleri taşımakta oldukları ortaya koyulmuştur. Başka bir çalışmada ise araştırmacılar, üniversite öğrencilerinin utangaçlık ve yalnızlık düzeyleri ile egzersiz sıklığı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçlar; yüksek derecedeki utangaçlık ve yalnızlığın egzersiz yapmayan ve çok az sıklıkta egzersiz yapanlarda ortaya çıktığını göstermiştir. Ayrıca haftanın yedi günü egzersiz yapanlar, çok az sıklıkta egzersiz yapanlara göre yalnızlık ve utangaçlıktan daha düşük puanlar almışlardır.

Utangaçlığın sosyoekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerde daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ekonomik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin kendilerine ait özel alanlarının olması ve daha izole bir yaşam sürdürüyor olmasından kaynaklanabilir. Ya da teknoloji ile daha fazla iç içe olmasından kaynaklanabilir.

Ekonomik durum açısından da sosyal fobisi olanların daha çok düşük ekonomik seviyeden geldiklerine dair veriler de mevcuttur (Turan ve ark., 2000; Topçu, 2004). Eğitim seviyesiyle ilgili farklı bulgular mevcut olmakla birlikte, Gökalp ve arkadaşları (2001) ve Turan ve arkadaşları (2000) sosyal fobisi olanlar içinde yüksek eğitim seviyesinde olanlara daha sık rastlandığını bildirmişlerdir. Topçu'nun çalışması ise (2004), bu sonuçların aksine, sosyal fobi tanısı olanların daha sıklıkla düşük eğitim düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Yapılan bu çalışmada, anne-baba eğitim seviyesi yükseldikçe utangaçlığın arttığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin, çocuğun anne ve babası gibi başarılı olamayacağını düşünerek kaygılı olmasından ileri gelebileceği düşünülmektedir.

Özellikle başarısızlık ve utangaçlığın doğru orantılı olduğu gözlemlendiğinden, okullarda kendisini utangaç olarak tanımlayan öğrencilerle yapılacak olan farkındalık ve diğer bazı eğitimler sonucu öğrencilerin başarısının arttırılması sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca spor ile utangaçlık arasında ters orantı olduğu gözlemlendiğinden bu konuda çalışmaların yapılması iyi olacağı düşünülmektedir. Utangaçlık ölçeği ile gelecekte, lise düzeyindeki gençler için de güvenilirlik ve

geçerlik çalışmaları ile faktör analizi çalışmaları yapıldığında, utangaçlık konusunda daha geniş bilgi olanakları sağlanmış olacaktır.

Kaynakça

Akdoğan, R. (2007). *Investigation of shyness levels and anger expression styles of university students with different gender roles*. Unpublishing master thesis. Eskişehir: Anadolu University, Turkey.

Arends, T. (2000). *Understanding Shyness*.

Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1069-1083.8

Asendorpf, J. B., & Meier, G. H. (1993). Personality effects on children's speech in everyday life: Sociability-mediated exposure and shyness-mediated reactivity to social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 1072.

Barry, C. M., Nelson, L. J., & Christofferson, J. L. (2013). Asocial and afraid: An examination of shyness and anxiety in emerging adulthood. *Journal of Family Studies*, 19(1), 2-18.

Bortnik, K., Henderson, L., & Zimbardo, P. (2002). The Shy Q, A Measure Of Chronic Shyness: Associations With Interpersonal Motives And Interpersonal Values. *Poster session presented at the Society for Interpersonal Theory and Research,* Toronto, Canada.

Breidenstein-Cutspec, P., & Goering, E. (1989). Exploring cultural diversity: A network analysis of the communicative correlates of shyness within the black culture. *Communication Research Reports*, 6(1), 37-46.

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social psychology*, 55(6), 991.

Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). Theory and measurement of EAS. *Temperament: Early developing personality traits*, 84-104.

Buss, A. H. (1986). A theory of shyness. *In Shyness* (pp. 39-46). Springer, Boston, MA.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi,* 32(32), 470-483.

Caprara, G. V., Steca, P., Cervone, D., & Artistico, D. (2003). The contribution of self-efficacy beliefs to dispositional shyness: On social-cognitive systems and the development of personality dispositions. *Journal of Personality*, 71(6), 943-970.

Carducci, B. J., & Zimbardo, P. G. (1995). Are you shy?. *Psychology Today*, 28(6), 34-46.

Carducci, B. J. vd. (1995). Are you shy?. *Psychology Today*, 28(6), 34-46.

Carducci, B. J. (2000). 11 What shy individuals do to cope with their shyness. *Shyness: Development, consolidation and change*, 5, 171.

Caspi, A. (1998). *Personality development across the life course.*

Cattel, R., & Boehme, E. J. (1947). Carcinoma of the cecum; successful resection in a 92-year-old man. *The Lahey Clinic bulletin*, 5(3), 74.

Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of personality and social psychology*, 41(2), 330.

Cheek, J. M., vd. (1981). Shyness and sociability. *Journal of personality and social psychology*, 41(2), 330.)

Cheek, J. M., & Briggs, S. R. (1990). Shyness as a personality trait. *Shyness and embarrassment: Perspectives from social psychology*, 315-337.

Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment*, 41(68), 00022-3.

Crozier, W. R., & Burnham, M. (1990). Age-related differences in children's understanding of shyness. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 179-185.

Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 85-95.

Crozier, W. R. (2001). Understanding shyness: *Psychological perspectives*. Basingstoke, UK: Palgrave.

Cutspec, P., & Goering, E. M. (1988). Acknowledging cultural diversity: Perceptions of shyness with in the black culture. *Howard Journal of Communications*, 1(1), 75-87.McCroskey, J. C., & Beatty, M. J. (1986). *Oral communication apprehension*. In Shyness (pp. 279-293). Springer, Boston, MA.

De Brouwer, S., Yuksel, D., Blohm, G., Missal, M., & Lefèvre, P. (2002). What triggers catch-up saccades during visual tracking?. *Journal of neurophysiology*, 87(3), 1646-1650.

Dilbaz, N. (1996). Yaşam Kalitesi Ölçümü ve Psikiyatri. *Psychological Medicine*, 2(1), 20-24.

Durmuş, E. (2006). Yaratıcı Drama İle Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 93-114.

Ebeling-Witte, S., Frank, M. L., & Lester, D. (2007). Shyness, Internet use, and personality. *CyberPsychology & Behavior*, 10(5), 713-716.)

Gökalp, P.G., Tükel, R., Solmaz, D., Demir, T., Kızıltan, E., Demir,D., Babaoğlu, A.N. (2001). Clinical features and co-morbidity of social phobics in Turkey. *Europian Psychiatry*, 16:115-21

Guilford, J. P., & Smith, P. C. (1959). A system of color-preferences. *The American Journal of Psychology*, 72(4), 487-502.

Heiser, N. A., Turner, S. M., & Beidel, D. C. (2003). Shyness: Relationship to social phobia and other psychiatric disorders. *Behaviour research and therapy*, 41(2), 209-221.

Henderson, L., & Zimbardo, P. (1998). Trouble in river city: shame and anger in chronic shyness. *In American Psychological Association 106th National Conference.*

Henderson, L., Zimbardo, P., & Carducci, B. (2010). Shyness. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.

Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2004). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy, shyness, and depressive symptoms. *Sex roles*, 51(1-2), 55-66.

Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale–2 and dispositional flow scale–2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(2), 133-150.

Jones, W. H., Briggs, S. R., & Smith, T. G. (1986). Shyness: conceptualization and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 51(3), 629.

Jones, W. H., vd. (1986). Shyness: conceptualization and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 51(3), 629.

Koydemir, S. (2006). *Predictors of shyness among university students: Testing a self-presentational model*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Köknel, Ö. (1981). Ailede ve toplumda ruh sağlığı. *Hür-Yayın*.

Köknel, Ö. (1986). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi, 1986.

Leary, M. R., & Dobbins, S. E. (1983). Social anxiety, sexual behavior, and contraceptive use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1347.

Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Emotions and social behavior*.

Neto, F., & Mullet, E. (2004). Personality, self-esteem, and self-construal as correlates of forgivingness. *European Journal of Personality*, 18(1), 15-30.

Riggio, R. E., Tucker, J., & Throckmorton, B. (1987). Social skills and deception ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13(4), 568-577.

Smith, H. M., & Betz, N. E. (2002). An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 49(4), 438.

Thomas, A., & Chess, S. (1986). The New York longitudinal study: From infancy to early adult life. *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges*, 39-52.

Topçu, A.A. (2004). *Sosyal Fobi Olgularında Aile İçi Yaşantıların İncelenmesi*. (Basılmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-İstanbul.

Turan, M., Çilli, A.S., Aşkın, R., Herken, H., Kaya, N., Kucur, R. (2000). Sosyal fobinin diğer psikiyatrik hastalıklarla birlikteliği. *Klinik Psikiyatri*, 3:170-17.

Turner, S. M., Beidel, D. C., & Townsley, R. M. (1990). Social phobia: Relationship to shyness. *Behaviour Research and Therapy*, 28(6), 497-505.)

Walsh, J. (2002). Shyness and Social Phobia A Social Work Perspective on a Problem in Living. *Health & Social Work*, 27(2), 137-144.

Walsh, T., McClellan, J. M., McCarthy, S. E., Addington, A. M., Pierce, S. B., Cooper, G. M., ... & Stray, S. M. (2008). Rare structural variants disrupt multiple genes in neurodevelopmental pathways in schizophrenia. *Science*, 320(5875), 539-543.

Wang, Y., Hu, Y., Wang, D., Yu, K., Wang, L., Zou, Y., ... & Ying, K. (2012). The analysis of volatile organic compounds biomarkers for lung cancer in exhaled breath, tissues and cell lines. *Cancer Biomarkers*, 11(4), 129-137.

Zimbardo, P. G., Pilkonis, P. A., & Marnell, M. E. (1977). *Shyness: What it is, what to do about it.*

Ölüm Kaygısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki: Manevi Aşkınlığın Aracı Rolü

(The Mediating Role of Spiritual Transcendence in the Relationship between Death Anxiety and Life Satisfaction)

Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
Yakup İME, Milli Eğitim Bakanlığı, Esenyurt/İstanbul

Özet

Bu çalışmada bireylerin ölüm kaygısı ve yaşam doyumları arasındaki ilişkide manevi aşkınlığın aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde farklı üniversitelerde eğitimlerine devam etmekte olan 229 erkek ve 280 kadın olmak üzere toplam 509 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Türkçe Ölüm Kaygısı Ölçeği", "Yaşam Doyumu Ölçeği" ,"Manevi Aşkınlık Ölçeği" ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan istatistiki analiz sonuçlarına göre ölüm kaygısının yaşam doyumunu ve manevi aşkınlığı yordadığı; manevi aşkınlığın yaşam doyumunu yordadığı ve ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide manevi aşkınlığın kısmi aracı rol üstlendiği saptanmıştır. Diğer bir ifade ile ölüm kaygısının hem doğrudan hem de manevi aşkınlık aracılığıyla yaşam doyumu üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bulgular ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ölüm Kaygısı, Manevi Aşkınlık, Yaşam Doyumu, Aracılık

Absract

The aim of this study was to investigate the mediating role of spiritual transcendence in the relationship between death anxiety and life satisfaction. The research was designed according to the relational survey model which is one of the quantitative research methods. The study group of the research consisted of 509 university students (229 male and 280 female) attending their education in different universities in Istanbul. For the data collection, Turkish Death Anxiety Scale", "Life Satisfaction Scale", "Spiritual Transcendence Scale" and demographic information form were used. Descriptive statistics, correlation and regression analyzes were performed in the study. According to the results of statistical analysis, death anxiety predicted life satisfaction and spiritual transcendence. It was found that spiritual transcendence predicted the life satisfaction and the role of spiritual transcendence as a mediator in the relationship between death anxiety and life satisfaction. In other words, death anxiety has an impact on life satisfaction both directly and through spiritual transcendence. The findings were discussed in the literature.

Keywords: Spiritual Transcendence, death anxiety, life satisfaction, mediating role.

Giriş

Yaşam doyumu bireyin kendi yaşamını bilişsel olarak değerlendirip yaşamından duyduğu genel memnuniyeti belirtir (Diener, Emons, Larsen ve Griffin,1985). Çeşitli çalışmalar yaşam doyumu ile ilişkili olabilecek kavramları araştırmaktadır. Örneğin, Frank (1984) bireyin hayatındaki anlamı, yaşam amacı ve şeması vasıtasıyla bulabileceğini ölümün de bu şemanın bir parçası olduğunun kabul edip ölüm korkusunun bireyin hayatında bulabileceği anlam ile azalacağını belirtmektedir. Becker (1973) ölümlülük kavramının bireyin yaşamış olduğu en temel kaygı olduğunu belirtmektedir. Ölüm kaygısı bireyin ölümün tam olarak ne anlama geldiğini bilmediği özellikle ölüm süreci ve nedenleri ile ilgili bireyin ölümün çeşitli yönleri ile korku yaşadığı

zamanlarda ortaya çıkar (Kastenbaum,1992). Ölüm kaygısı, yok olma, ahrette cezalandırılma ve bilinmeyenin korkusu gibi pek çok sebepten dolayı kaynaklanabilir (Thorson ve Powel, 1988). Bireyin yaşayabileceği bu kaygı durumu yaşam doyumunu da etkileyebilir. Örneğin, Cohen, Pierce, Chambers, Meade, Gorvine ve Koening (2005) tarafından yapılan bir çalışma, İtalya'daki bazı inanç geleneklerine sahip genç yetişkinler arasında ölüm kaygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri incelemiş ve yaşam doyumunun ölüm kaygısı ile negatif ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yine, Lyke (2013) tarafından yapılan yapılan bir çalışmada, genç erişkinlerde yaşamdaki anlamın boyutları ile ölüm kaygısı arasındaki ilişki incelenmiş ve yaşamdaki anlam arayışının, kişinin kendi ölüm ve ölme korkusuyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Frank (1984)'ın görüşleri ölüm bireyin yaşamdan duyduğu memnuniyetin yaşamın anlamı ile ilişkili olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Pargament (2007) tarafından ifade edildiği üzere maneviyat da bireyin varoluşsal olarak bir anlam arayışını ifade eder. Dolayısı ile bu anlam arayışı ile yaşam doyumunun pozitif yönlü ilişkili olması muhtemeldir. Nitekim yapılan çeşitli araştırmalar maneviyat ve dindarlığın öznel iyi oluş ve yaşam doyumu ile pozitif ilişkili olduğunu belirtmektedir (Kelley ve Miller, 2007; Zulling,Ward ve Horn, 2006). Yaşam doyumu ve maneviyatla ilgili araştırmaların yapılmış olmasına rağmen maneviyatın içinde ancak özel bir alanı ifade eden manevi aşkınlıkla yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara literatür incelendiğinde rastlanılmamaktadır. Manevi aşkınlık, bireyin bulunduğu zaman ve mekanın dışına çıkarak, dünyayı daha geniş ve objektif bir bakış açısından görebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Aşkınlık bireyin davranışlarını yöneten içsel bir motivasyon kaynağıdır (Piedmont,1999). Bu bağlamda manevi aşkınlığın da yaşam doyumu üzerinde pozitif bir etkisinin olması muhtemeldir.

Pargament (2007), maneviyatı kayıp ve boşluk duygularını hissederken, hayatın anlam ve amacını sorgularken, terk edilme hissine kapıldığımızda veya haksızlık karşısında ağlarken de hissedebileceğimizi belirtmektedir. Dolayısıyla maneviyat ve ilgili kavramlar bireyin yaşayabileceği ölüm kaygısına karşı bir kalkan olabilir. Bu sebeple ölüm kaygısı ve dini kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak ölüm kaygısının kişinin manevi deneyimlerine göre azalıp azalmayacağı sorusu netlik kazanamamış durumdadır. Bazı araştırmalar ölüm kaygısı ve dini kavramlar arasında herhangi bir ilişki olmadığını ifade ederken (Templer ve Dotson,1970) bazı araştırmalar ölüm kaygısı ve ölüm arasında negatif ilişkilerin olduğunu belirtmektedir (Templer,1972; Swanson ve Byrd,1998).

Tüm bu bilgiler manevi aşkınlığın ve yaşam doyumunun ölüm endişesini azaltmada etkili olabileceğini göstermektedir. Yaşamdan duyulan memnuniyet ve birinin kendi yaşamını kabul etmesi, bireyi ölümle yüzleşmeye hazırlayabilir. Dolayısıyla bu çalışmada yaşamın kişisel ve deneyimsel yönleriyle daha yakından ilgili olan manevi aşkınlık ve yaşam doyumunun ölüm kaygısı ile ilişkilerini değerlendirmeyi amaçladık. Bu temelde çalışmanın temel amacı yaşam doyumu ve ölüm kaygısı arasındaki ilişki de manevi aşkınlığın aracı rolünün incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın hipotezleri şu şekilde oluşturulmuştur:

Hipotez 1: ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır

Hipotez 2:Ölüm kaygısı ile manevi aşkınlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır

Hipotez 3: manevi aşkınlık ile yaşam doyumu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 4: ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide manevi aşkınlık aracı bir etkiye

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlayan nicel bir araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin birlikte var olup olmadığını veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2013). Araştırmamızın temel amacı çerçevesinde ölüm kaygısı yordayan değişken, yaşam doyumu yordanan değişken ve manevi aşkınlık da aracı değişken olarak belirlenmiştir. Aracı etkiyi test etmek amacıyla Baron ve Kenny (1986) tarafından ifade edilen model test edilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 akademik yılı güz yarıyılı döneminde İstanbul ilindeki farklı üniversitelerde eğitim-öğretimine devam eden 229 erkek ve 280 kadın olmak üzere toplam 509 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem kolay ulaşabilen erişilebilir örnekleme yöntemi (convenience sampling) ile belirlenmiştir. Erişilebilir örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2017).

Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener ve diğ. (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Beş maddeden oluşan ölçek 7'li liket tipindedir. Alınan yüksek puanlar yüksek yaşam doyumuna işaret eder. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda, test-tekrar test güvenirliği .85, madde-test korelasyonları ise .71 ile .80 arasında bulunmuştur.

Türkçe Ölüm kaygısı ölçeği

Sarıkaya ve Baloğlu (2016) tarafından geliştirilen ölçek toplam 20 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipi olan ölçekte maksimum 80 puan alınır. Yüksek puanlar ölüm kaygısının yüksekliğini ifade eder. Güvenirlik için yapılan analizlerde Cronbach alpha katsayısı ölçeğin tümü için .95 olarak bulunmuştur.

Manevi Aşkınlık Ölçeği

Piedmont (1999) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması İme, Ekşi ve Ekşi (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 24 madde ve ibadet doyumu, evrensellik ve bağlantılılık olmak üzere 3 alt boyuttan oluşur. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve manevi aşkınlık ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan üçlü yapı doğrulanmıştır. Yapılan güvenirlik çalışmasında Cronbach alpha katsayısının ölçeğin tümü için. 90, alt boyutları ibadet doyumu için .84, evrensellik için .91, bağlantılılık için .93 bulunmuştur.

Bulgular

Tablo 1. Manevi Aşkınlık, Yaşam Doyumu ve Ölüm Kaygısı Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Hesabı Sonuçları

Değişkenler	**1**	**2**	**3**
1.Manevi Aşkınlık	1	.42**	-.16**
2.Yaşam Doyumu		1	-.11*
3.Ölüm Kaygısı			1
Ortalama ($\bar{x}$)	80.57	18.43	29.15
S.Sapma (SS)	15.97	4.25	9.71

p<0.01;p<.05*

Tablo 1 incelendiğinde; manevi aşkınlık puanları ile ölüm kaygısı puanları (r=-.16; p<.01) ve yaşam doyumu ile ölüm kaygısı puanları arasında (r=-.11, p<.01) negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Diğer taraftan yaşam doyumu ile manevi aşkınlık puanları (r=.42,p<.01) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu Puanlarının Ölüm Kaygısı Tarafından Yordanması

Yordayıcı değişken	B	Ss	*β*	*t*
Ölüm Kaygısı	-.024	.009	-.117	-2.532

R=.117, R2 = .06, F=6.412, p<.05

Tablo 2, ölüm kaygısının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir (F=97.81, p<.05) ve toplam varyansın % 6'sını açıklamaktadır.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Manevi Aşkınlık Puanlarının Ölüm Kaygısı Tarafından Yordanması

Yordayıcı değişken	B	Ss	*β*	*t*
Ölüm Kaygısı	-.128	.035	-.167	-3.647

R=.16, R^2 = .08, F=13.301, p<.001)

Tablo 3, ölüm kaygısının manevi aşkınlığı anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir (F= 72.38, p<.001) ve toplam varyansın % 8'ini açıklamaktadır.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu Puanlarının Manevi Aşkınlık Tarafından Yordanması

Yordayıcı değişken	B	Ss	*β*	*t*
Manevi Aşkınlık	1.587	.158	.423	10.046

R=.12, R^2 = .17, F=100.91, p<.001)

Tablo 3, manevi aşkınlığın yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir (F=100.91, p<.001) ve toplam varyansın % 17'sini açıklamaktadır.

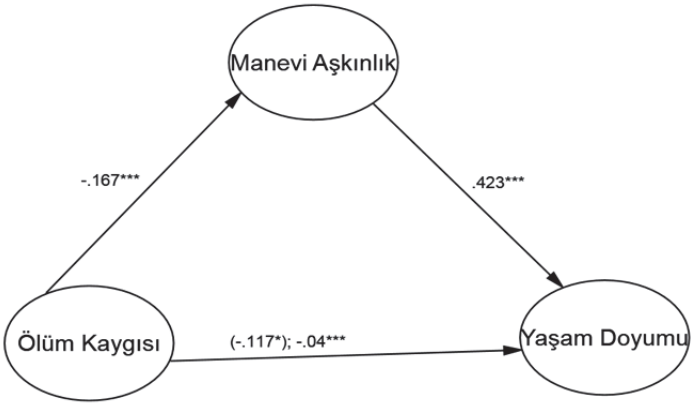
Tablo 4. Ölüm kaygısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Manevi Aşkınlığın Arabuluculuk Etkisi Üzerine Regresyon Analizinin Sonuçları

Yordayıcı değişken	**B**	**Ss**	***β***	***t***
Ölüm Kaygısı	-.01	.00	-.04	-1.114
Manevi Aşkınlık	.11	.01	.415	9.721

R=.42, R^2 = .23, F=51.104, p<.001

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yordayıcı değişken ve aracılık eden değişken analizde aynı anda test edilmiştir. Böylece manevi aşkınlığın (aracı değişken) anlamlı ve pozitif bir şekilde yaşam doyumunu yordadığı görülmüştür. Diğer yandan, ölüm kaygısının yaşam doyumu üzerindeki etkisi β = -.11'den β = -.04'e düşmüştür. Ölüm kaygısının manevi aşkınlığın modele dahil edilmesinden sonra gözlenen etkisindeki azalma, etkisinin hala önemli olduğunu ancak manevi aşkınlığın kısmi bir aracı olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, ölüm kaygısının manevi aşkınlık yoluyla yaşam doyumuna doğrudan ve dolaylı bir etkisi olmuştur. Aracı etkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan sobel testi (z=3.46636571,p<.001) sonuçları aracı etkinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, ölüm kaygısının dolaysız etkisine ek olarak, dolaylı olarak yaşam doyumunu

manevi aşkınlık yoluyla da etkilediğini göstermektedir. İlgili değişkenlerin standart beta değerleri, Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Maneviyatın Evlilik Memnuniyetinin Yaşam Memnuniyeti ve Standart Beta Katsayıları Üzerindeki Etkisi Üzerine Arabuluculuk Etkisi.

Tartışma

Bu çalışmada, manevi aşkınlığın ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık etkisi incelenmiştir. Bulgular, çalışma hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Araştırmamızın birinci problemi olan ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirten hipotezimiz doğrulanmıştır. Roshani (2012) yapmış olduğu çalışmada yaşam doyumu ile ölüm kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular da araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusu ölüm kaygısı ile manevi aşkınlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğudur. Henrie ve Patrick (2014) dindarlık ve ölüm kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu da araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Manevi aşkınlık ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirten hipotezimiz de sonuçlardan da anlaşılacağı üzere doğrulanmıştır. Kim, Miles-Mason, Kim, Choong ve Esguivel (2013) ergen gruplarla yapmış oldukları çalışmada maneviyat ve yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu belirtmektedir. Kuramsal temelden bakıldığı zaman bu araştırma bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Ölüm kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide manevi aşkınlık aracı bir etkiye sahip olduğu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere doğrulanmıştır. Aracılık analizinde, aracı değişken manevi aşkınlık modele dahil edildiğinde, yordayıcı değişken (ölüm kaygısı) ile yordanan değişken (yaşam doyumu) arasındaki ilişki doğrudan anlamlı kalmakla birlikte ilişkinin azaldığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla ölüm kaygısının hem doğrudan hem de dolaylı olarak yaşam doyumunu etkilediği söylenebilir. Ölüm kaygısı ve manevi kavramları arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak ölüm kaygısının kişinin manevi boyutuna göre azalıp azalmayacağı sorusu netlik kazanamamış durumdadır. Bazı araştırmalar ölüm kaygısı ve dini kavramlar arasında herhangi bir ilişki olmadığını ifade ederken (Templer ve Dotson,1970) bazı araştırmalar ölüm kaygısı ve ölüm arasında negatif ilişkilerin olduğunu belirtmektedir (Swanson ve Byrd,1998). Dolayısıyla manevi aşkınlık deneyimleri yüksek bireylerin kişisel anlamlandırmalarına göre ölüm kaygılarının düşebileceği veya yükselebileceği şeklinde yorum yapılabilir.

Sonuçlar yaşam doyumu ile ölüm kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğunu ve ayrıca manevi aşkınlık ile ölüm kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Manevi deneyimlerin ve daha yüksek yaşam memnuniyetinin, yaşamın bu kritik aşamasındaki stres etkeni ile yüzleşmek ve yaşam kalitesini artırmak için kullanılması önerilmektedir. Dinin, maneviyatın ve yaşam kalitesinin farklı yönlerinin genç yetişkinlik deneyimleri üzerindeki etkilerine ilişkin ileri çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Baron, R. M., and Kenny, D. A. (1986). The Moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51(6),* 1173-1182

Becker, E. (1973).The Denial of Death. New York: Free Press

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak,E., Akgün,E.Ö., Karadeniz,Ş. ve Demirel,F.(2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Cohen A.B., Pierce J.D., Chambers J., Meade R., Gorvine B.J., Koenig H.G.(2005). Intrinsic and extrinsic religiosity, belief in the afterlife, death anxiety, and life satisfaction in young Catholics and Protestants. *Journal of Research in Personality, 39(3),* 307–324

Diener, E., Emons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S.(1985). The Satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49(1),* 71-75.

Frankl,V.E.(1984).Man's search for meaning. New York: Pocket Books

Henrie, J., and Patrick, J.H.(2014). Religiousness, religious doubt, and death anxiety. *The International Journal of Aging and Human Development,78(3*), 203-227

Heppner, P. P., Wampold, B. E., and Kivlighan, D. M., Jr. (2013). Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri (D. M. Siyez, Çev.) Ankara: Mentis Yayıncılık

İme,Y., Ekşi,H. ve Ekşi,F. (2019). Manevi Aşkınlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. 3. Avraspa Pozitif Psikoloji Kongresi,İstanbul.

Kastenbaum, R.(1992).The psychology of death (Revised edition).New York: Springer Publishing Company

Kelley, B.S., and Miller,L.(2007).Life satisfaction and spirituality in adolescents. Research in the Social Scientific Study of Religion, 18,233-262

Kim, Miles-Mason, Kim, Choong ve Esguivel (2013). Religosity/Spirituality and life satisfaction in Korean American adolescents. *Psychology of Religion and Spirituality, 5(1),* 33-40

Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). Retrieved from https://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi/

Kyungjin,K. and Jinsun, Y. (2013) Spirituality, Death Anxiety and Burnout Levels among Nurses Working in a Cancer Hospital. *The Korean Journal of Hospice and Palliative Care,16(4),*264-273

Lyke J. (2013). Associations among aspects of meaning in life and death anxiety in young adults. *Death studies, 37(5),*471–482

Pargament, I. K. (2007). Spirituality Integrated Psychotherapy. Understanding and Adressing the Sacred. NY: The Guilford Press.

Piedmont, R.L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality, 67*,985-1013.

Roshani, K.(2012). Relationship between religious beliefs and life satisfaction with death anxiety in the elderly. *Annuals of Biological Research, 3 (9),*4400-4405

Sarıkaya, Y. and Baloğlu, M. (2016). The development and psychometric properties of the Turkish death anxiety scale (TDAS). *Death Studies, 40(7),* 419-431.

Swanson,J.L. and Byrd,K.R.(1998). Death anxiety in young adults as a function of religious orientation, guilt, and seperation-individuation conflict. *Death Studies,22*,257-268

Templer,D.L., and Dotson,E.(1970). Religious correlates of death anxiety. *Psychological Reports,26*,895-897

Templer,D.I.(1972).Death anxiety in religiously very involved persons. *Psychological Reports,31*,361-362

Thorson,J.A., and Powel,F.C. (1988).Elements of anxiety and meanings of death. *Journal of Clinical Psychology,44*, 691-701

Zulling, K.J., Ward,R.M., and Horn,T.(2006). The association between perceived spirituality,religiosity, and life satisfaction: the mediating role of self-rated health. *Social Indicators Research,79*,255-274.

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin (SMBÖ) Üniversite Öğrencilerindeki İlk Psikometrik Değerleri

(The First Psychometric Values of the Social Media Addiction Scale (SMAS) in Turkish University Students)

Hakan SARIÇAM [a45], Nusret ERDEMİR [b]

(a) Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Kütahya

(b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Özet

Çalışmada, Liu ve Ma (2018) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin (SMBÖ) Türkiye'deki üniversite öğrencileri üzerindeki ilk psikometrik bulgularını test etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 171'i erkek, 263'ü kadın olmak üzere, toplamda 434 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı18-24 olup; yaş ortalaması 20.59'dur (SS=1.30). Ölçeğin psikometrik özellikleri, dilsel eşdeğerlik, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, benzer ölçek geçerliği, iç tutarlık güvenirlik ve madde analizi tekniklerivle incelenmiştir. Araştırmada ölçüt geçerliği için 9 maddelik Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeği-Kısa Formu kullanılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında Türkçe Form ile İngilizce Form arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur. KMO örneklem uygunluk katsayısı .91, Barlett testi değeri ise χ^2= 8277.89 (p< .001, sd =378) olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu 28 madde, özdeğeri 1'den yüksek 6 faktör altına yerleşmiş olup, madde faktör yüklerinin .47 ile .71 arasında sıralandığı görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği için orijinal formla tutarlı olarak uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde 28 madde 6 alt boyutlu modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir olduğu saptanmıştır. Ölçüt geçerliği çalışmasında, SMBÖ ile SMKBÖ-KF arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişki vardır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için α=.93'tür. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam ilgileşim katsayıları .42 ile .66 arasında sıralanmaktadır. Bu ilk psikometrik bulgulara bakılarak, SMBÖ'nün Türk üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyini değerlendirmede kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya bağımlılığı, Ölçek, Psikometri, Bağımlılık.

Abstract

The basic aim of this research is to test the first psychometric values of the Social Media Addiction Scale (SMAS), which was developed by Liu and Ma (2018), in Turkish university students. The study group of the research consists of 434 Turkish university students in Turkey. 263 of the participants are female, and 171 are male students. The ages of the participants range between 18 and 24, and with a mean age of 20.59 (SD=1.30). The psychometric values were controlled via linguistic equivalence study, exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), concurrent validity, internal consistency coefficients, and item-total correlations. The Social Media Disorder Scale-Short Form (SMDS-9) was used for concurrent validity. In the linguistic equivalence study, there was statistical significant correlation between the English form scores and the Turkish form scores. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was .91 and there was a significant result on Bartlett's test of Sphericity, χ^2=8277.89 (p< .001, df =378). As a result of EFA, 28 items were placed under 6 factors with eigenvalues greater than 1. Factor loadings ranged from .47 to .71. Results of confirmatory factor analyses demonstrated that 28 items yielded six factors as original form and that the six-dimensional model was acceptable fit values. In the concurrent validity, highly statistical significant positive relationship was found between the SMAS and SMDS-9. Cronbach alpha internal consistency coefficient was found as α=.93 for whole scale. Corrected item-total correlations ranged from .42 to .66. Overall these preliminary results demonstrated that the Social Media Addiction Scale can be guessed to be an assessment tool that can identify levels of social media addiction in Turkish university students.

[45] Doçent Doktor, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, E-posta: hakansaricam@gmail.com

Keywords: Social media addiction, Scale, Psychometry, Addiction.

Giriş

İletişim, insanoğlunun her zaman vazgeçilmez bir ihtiyacı olmuş ve iletişim de geçen zaman içinde yapı, biçim, kullanılan araçlar açısından değişime maruz kalmıştır. Şüphesiz bu değişimin bir parçasını da günümüzde vazgeçilmez hale gelen internet ve internetin içinde yer aldığı uygulamalar oluşturmaktadır. İnternetin 21.yy'da ABD'de gelişim göstermesiyle birlikte dünyada var olan ülkeler ve dünya üzerinde yaşayan insanlar arasında yayılmış, yeni bir iletişim ve kültür ortamının doğmasına zemin oluşturulmuştur. Bu bağlamda günümüzde yeni bir iletişim ve kültür alanı olarak sosyal medya; 'Cabral'a (2011) göre web sistemine bağlı olarak bireyin düşünce üretimi ve performansını öznelleştirerek kendisini ifade etmesini sağlayan ortam; Tekvar'a (2012) göre kendine ait olan sosyal ağ kullanımı sonucunda içerik üretmesi' olarak tanımlanmıştır. Literatüre bakıldığında sosyal medya ile ilgili çeşitli özellikler; 'bireylerin yaş dönemi fark etmeksizin ilgisi, yere ve herhangi bir zaman diliminden yoksunluk, erişimin basit ve ücret ödemeden yapılması, gerçeği yansıtan bir sanallık' mevcuttur (Kırık, Arslan, Çetinkaya, & Gül, 2015; Mahmood & Farooq, 2014).

Bireylerin birlikte sanal iletişim şekli olarak sosyal medya kullanımını; "cep telefonlarındaki yazılım gelişimi sonucunda internet kullanımının sağlaması, farklı mesajlaşma uygulamalarının yazılımı ve bunun sonuncunda da anında profil düzenleyip, mesajlaşabilme vs…" durumlar arttırmaktadır. Bu durumda sosyal medya kullanımı sırasında kolay bilgi erişimi, oyun oynayabilme, karşılıklı paylaşım ve iletişim içinde olma gibi yararlar sağlarken (Sarıçam & Adam Karduz, 2018; Tektaş, 2014); yine kullanım sürecinde artış veya aşırı kullanım sonucunda kullanım bozukluğu, bir ileri düzeyi olan bağımlılık ve bağımlılığa bağlı olarak insanın bedensel ve sosyal gelişiminde sıkıntılar ortaya çıkarmaktadır (Türkiye Yeşilay Cemiyeti, 2019).

Bağımlılık; Hazar (2011) tarafından 'bir işin yapılması sonucunda kişinin kendini rahat hissedip, huzura kavuşması; işin yapılmama ya da yapılamaması sonucunda ise kişinin rahatlık ve huzur hissinden yoksunluğu'; Harris, Nagy ve Vardaxis (2014) tarafından 'kontrolsüz şekilde uygulanan davranış şekilleri, alışkanlıklar' şeklinde tanımlanmıştır. Bağımlılığın bir türü olarak artık kabul edilen internet bağımlılığının bir türevi sosyal medya bağımlılığı için ise genel olarak bütünlük ifade eden bir tanım bulunmamakla birlikte araştırmacıların fikir birliği internet tabanındaki faaliyetlerin bireylerin fiziksel bütünlüğüne, sosyal ilişkilerine, boş zamanlarına sıkıntı vermesi ve bireyde bu sıkıntılı durumun davranışsal örüntü halini alması sonucu davranış bağımlılığı olması şeklindedir (Echeburúa E, 2010; Griffiths, 2000; Kandell, 1998; Shaw & Black, 2008).

İnternet bağımlılığı üzerinden başlayan bu süreçte bazı araştırmacılar farklı şekilde internet bağımlılığını kavramsallaştırmaya çalışmıştır. İnternet bağımlılığı kavramını ortaya atan ve kullanan Young sekiz tane tanı kriterini kumar oynama bağımlılığıyla benzeştirerek ele almıştır. Yonug'tan sonra tanı kriteri geliştirme çabaları devam etmiş; Suler patolojik ve sağlıklı internet kullanma, Shapira vd. günlük hayat içinde bağımlılık sorunları çerçevesinde, Shaw ve Black ilk önce bireyin başka patolojik sorununu değerlendirmeyi arkasından da genel olarak internet bağımlılığı ile hazırlamış olduğu soruları ile internet bağımlılığı kriterlerini geliştirmişlerdir. (Shapira vd., 2003; Shaw & Black, 2008; Suler, 1999, DiNicole, 2004; Young, 1996).

Sosyal medya bağımlılığı ile yapılan araştırmalar sonucunda; 'depresyon (Dalbudak & Evren, 2014; Sarıçam, Tarhan, & Soyuçok, 2015; Yao & Zhong, 2014), obsesif-kompülsif bozukluk (Shapira vd., 2000), anksiyete (Cao & Su, 2006; Tonioni vd.,, 2012), intihar (Kim vd., 2006); dissosiyatif bozukluk (Canan, 2010; Te Wildt vd., 2006; Bernardi & Pallanti, 2009; Craparo, 2011), hiperaktivite (Cao & Su, 2006; Ko vd., 2009; Ko vd., 2012; Dalbudak & Evren, 2014), nörositizm (Tsai vd., 2009; Meerkerk vd., 2010), dikkat eksikliği (Ko vd., 2009; Dalbudak & Evren, 2014), dürtüsellik (Meerkerk vd., 2010; Özkan, 2013), düşük özsaygı (Meerkerk vd., 2010; Aydın & Sarı, 2011), aleksitimi (Craparo, 2011), akedemik başarı ve mesleki hayatta iş gücünü düşmesi (Ahn, 2011; Gök, 2016; Kuss & Griffits, 2017), obezite (Shields & Behrman, 2000; Kürtüncü Tanır, Çövener, & Kuğuoğlu, 2009), iskelet sistemi bozuklukları, görme sistemi rahatsızlıkları, bilgisayarın yayılan radyasyonel etkiler ve karpal tünel sendromu (Karayağız & Bolışık, 2009; Aslan, 2011), baş ağrısı, yemek yeme düzensizliği, uyku düzeni sorunları ve kisşisel temizlik sorunları (Andreassen, 2015; Dobrean & Păsărelu, 2016),

narsizim (Andreassen vd., 2017; Buffardi & Campbell, 2008; Mehdizadeh, 2010), benlik ve beden imajı (Chua & Chang, 2016; Holmqvist & Frisén, 2012; Daníelsdóttir, 2014) gibi etkiler karşımıza çıkar. Bu yapılar bakıldığında bireylerin davranışsal deformasyonu, vücut sağlığını, psikolojik sağlığını, sosyal sağlığını, akademik durumlarını, kişilik yapısını, meslek hayatının problemleri başlıkları altında toplanabilir.

Sorunun patolojik risk boyutunu net bir şekilde görmek amacıyla dünyada var olan popüler sosyal medya sitelerinin kullanıcı istatistiklerine bakmak yeterli olacaktır. Brandwatch şirketinin Mayıs 2019 verilerine göre 3.499 milyar aktif sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır. İnsanlar günde 142 dakikalarını sosyal medya kullanarak harcamaktadır. Nisan 2018-Nisan 2019 arasında 202 milyon yeni sosyal medya kullanıcısı türemiştir. Ülkemizde TÜİK verilerine göre evde internet erişimi; 2017 yılında % 80,7; 2018 yılında % 83,8; 2019 yılında %88,3 olmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019).Yine interneti kullanımı 16-74 yaş aralığındaki kişiler bir önceki yıla göre % 2,4 artışla % 75,3'e ulaşmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019). Tüm bu veriler ışığında insanların sosyal medyaya olan eğilimleri, yaşamlarını etkileme biçimi rahatlıkla görülebilmektedir.

Bu açıdan kullanımı süresi uzunluğundan dolayı sosyal medya ile ilgili yapılacak müdahale yöntemlerinin seçilmesinde, uygulanacak kişi ya da gruplar üzerinde kullanılması önemlidir. Fakat müdahale yönteminde uygulamasını en uygun kişi ve gruba yapmak için, kişi ve grupların ölçme araçları ile belirlenerek seçilmesi gerekir. Bu bağlamda Türkiye'de sosyal medya bağımlılığının ölçülmesi için sadece "Sosyal Medya Bağımlılığı" ya da "Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu" adıyla 8'den fazla ölçme aracına rastlanılmıştır. Bu ölçme araçlarından 4 tanesi ergenlerde (Fırat & Barut, 2018; Özgenel, Canpolat, & Ekşi, 2019; Sarıçam & Adam Karduz, 2018; Taş, 2017;) diğerleri üniversite öğrencileri ve yetişkinlerde (Sarıçam & Adam Karduz, 2018; Şahin & Yağcı, 2017; Tutgun-Ünal & Deniz, 2015) uygulanabilmektedir. Yukarıdaki ölçeklerin hepsi şüphesiz sosyal medya bağımlılığını tespit etmede önemli araçlardır. Örneğin Sarıçam ve Adam Karduz (2018) tarafından Türkçeye adapte edilen 9 maddelik Sosyal Medya kullanım Bozukluğu Ölçeğinin uygulama bakımından pratik olması ve içerdiği maddelerin bağımlılık kriterlerine uygun bir şekilde titizlikle hazırlanması ölçeği avantajlı hale getirmektedir. Fakat özellikle tezlerde ve derinlemesine çalışmalarda araştırmacılar uzun formları kullanmayı tercih etmekteler ve bu doğrultuda izin istemekteler. Gerek teknolojik gelişmelerde gerekse sosyal medya kullanımında Çin'in yerini kimse göz ardı edemez. Fakat avantajmış gibi görünen bu durum bağımlılığı döndüğünde nüfus sayısında Dünya'da ilk sırada gelen Çin için daha büyük bir risk faktörü ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sosyal medya bağımlılığını değerlendirmede Çinli bilim adamlarının geliştirmiş olduğu ölçme araçları incelemek konuya daha gerçekçi bir boyut katacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Liu ve Ma (2018) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin (SMBÖ) üniversite öğrencilerindeki ilk psikometrik değerlerini paylaşmaktır.

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de farklı üniversitelerden 434 üniversite lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 171'i erkek, 263'ü kadın, yaş aralığı 18-24 olup; 20.59'dur (SS=1.30).

Veri Toplama Araçları

Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği (SMBÖ): Bu ölçek Liu ve Ma (2018) tarafından bireylerin sosyal medya bağımlılığını tespit etmek için geliştirilmiştir. Ölçek 5'li (1)Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum" Likert tipi olup; 28 madde ve 6 alt boyuttan (1. Çevrimiçi sosyal etkileşimlerin önceliği, 2. Ruh hali değişikliği, 3. Olumsuz sonuçlar ve sürekli kullanım, 4. Kompulsif (takıntılı) kullanım /çekilme, 5. Belirginlik, 6. Kötüye gitme/nüksetme) oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliği değerleri χ^2=676.979, sd=335, χ^2/sd=2.02 < 3, p < .001, CFI=0.929, AGFI=0.935 ve RMSEA=0.042 olarak hesaplanmıştır. Uyum geçerliği çalışmasında SMBÖ ile benlik saygısı arasında negatif (r= −. 16, p < .01), öte taraftan narsisim, akıllı telefon bağımlılığı ve patolojik internet kullanımı ile sırasıyla (r= .44; .49, .18, p < .01) pozitif ilişkiler saptanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık ve Guttman iki yarı test güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için sırasıyla α=.97 ve .88 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç

tutarlılık güvenirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla α= .83, α= .84, α= .83, α= .86, α= .79 ve α= .82 şeklindedir.

Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeği-Kısa Formu (SMKBÖ-KF): Bu ölçek Van den Eijnden, Lemmens ve Valkenburg (2016) tarafından bireylerin sosyal medya kullanım bozukluğu düzeyini değerlendirmek için geliştirilmiş Sarıçam ve Adam Karduz (2018) tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. Ölçek 8'li ("0-7" ("0=Hiçbir zaman", "1=Günde bir kereden daha az", "2=Günde 1-2 defa", "3=Günde 3-5 defa", "4=Günde 6-10 defa", "5= Günde 11-20 defa", "6= Günde 21-40 defa", "7= Günde 40 kereden fazla") puanlama derecelerine sahiptir. SMKBÖ-KF 9 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Araştırma kapsamına yaşları 13 ile 18 arasında değişen üç farklı çalışma grubunda yer alan toplam 586 (202+204+180) ergen alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre SMKBÖ'nün Türkçe formunun orijinalindeki gibi tek boyuta sahip olduğu ve bu tek boyutlu yapının ölçtüğü özellikle ilgili toplam varyansın %48.11'ini açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin uyum iyiliği değerleri χ^2/sd=1.87, RMSEA=.066, CFI=.98, GFI=.98, IFI=.98, NFI=.96, RFI=.97 ve SRMR=.039 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca madde faktör yükleri de .35 ile .76 arasında sıralanmaktadır. Eşdeğer ölçek (ölçüt) geçerliği çalışmasında Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeği ile Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu ve Ergenler için Akıllı Telefon Bağımlılığı-Kısa Formu arasında sırasıyla r= .64, .66 ilişkiler tespit edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .75, Guttman iki yarı test güvenirlik katsayısı .64 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde toplam ilgileşim katsayıları .29 ile .73 arasında değişmektedir.

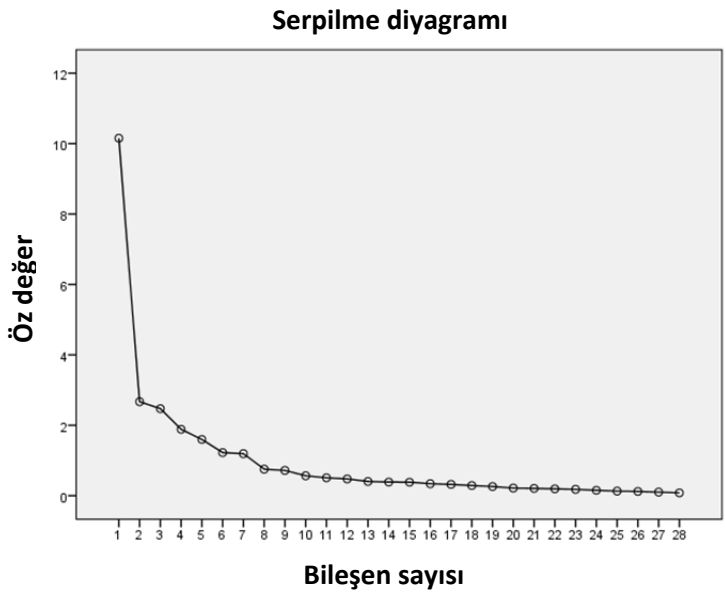
İşlem

Öncelikle Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeğinin (SMBÖ) uyarlama çalışması için ölçeği revize edenlerden Jianling Ma ile e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır (22.01.2019). Türkçeye çevrilme süreci belli aşamalardan oluşmaktadır. Öncelikle ölçek İngilizce Öğretmenliği 1 dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe form tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Dil uzmanından elde edinilen Türkçe maddeler üzerinde tartışarak anlam ve gramer açısından gerekli düzeltmeleri yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Son aşamada bu form, eğitim psikokolojisi ile psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki 2 öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda bir uygulama formu oluşturulup Google anket aracılığıyla katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS dosyası olarak aktarıldıktan sonra maddelere öncelikle açıklayıcı faktör analizi (AFA) daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Uyarlaması yapılan ölçeğin orijinalindeki model ve faktör yapısının uyarlama yapılan kültürdeki karşılığını tespit etmek için AFA; bu analiz sonucunda ortaya çıkan modelin aynı kültürdeki benzer başka bir grup üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek için DFA yapılır (Sarıçam, 2015). Uyum indeks değerlerini genel kabul edilen AGFI, GFI, CFI, IFI, NFI, RFI ve IFI için > .90, RMSEA ve SRMR için < .05 ölçüt olarak alınmıştır (Hu & Bnetler, 1999). Ölçüt geçerliği çalışması için toplam puan ortalamaları üzerinden korelasyon katsayısını tespit etmek için Pearson momentler korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri için SPSS 17 ve LISREL 8.54 programlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Açıklayıcı faktör analizi (AFA)

Ölçeğin yapı geçerliği çalışması için Türkiye'nin farklı illerinde 434 katılımcıdan elde edilen veriler kullanarak maddelerin faktörleşebilirlik özelliği başka bir deyişle faktör yapısı incelenmiştir. Öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek, önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve AFA'nın yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (Sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testlerinin sonuçlarına bakılmıştır. Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .91, Barlett testi değeri ise $\chi2$= 8277.89 (p< .001, sd =378) olarak hesaplanmıştır. KMO değeri en düşük sınır olan .60'dan büyük olması [.80-.90 arası iyi (Kaiser, 1974) ve Bartlett testlerinin anlamlı olması (Şencan, 2005) toplanan verilerin faktör analizi yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan ilk AFA'da temel bileşenler analizi tekniğiyle döngüsüz metot kullanılarak, serpilme diyagramıyla maksimum faktör sayısı incelenmiş ve 7 faktörlü (bileşen) bir yapı elde edilmiştir (Şekil 1). Temel bileşenler analizinin amacı bileşenlerin birbirine dik olduğu bir grup veri için maksimum varyansı çıkarmaktır.



Şekil 1. Faktör sayısı

Fakat madde faktör yük değerlerine bakıldığında bazı maddelerin başka bileşenler altında yer alması hem de orijinal formda net belirlenmiş 6 alt bileşenden dolayı AFA yapılırken 6 boyut ile sınırlandırılarak tekrar temel bileşenler analizi dik döndürmeyle (varimax) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %71.44'ünü açıklayan, 28 maddeden oluşan ve özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 6 bileşenli (1. Çevrimiçi sosyal etkileşimlerin önceliği= %14.62, 2. Ruh hali değişikliği= %13.58, 3. Olumsuz sonuçlar ve sürekli kullanım= %13.08, 4. Kompulsif (takıntılı) kullanım /çekilme= %11.40, 5. Belirginlik= %9.64, 6. Kötüye gitme/nüksetme= %9.12) bir yapıya ulaşılmış olup sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

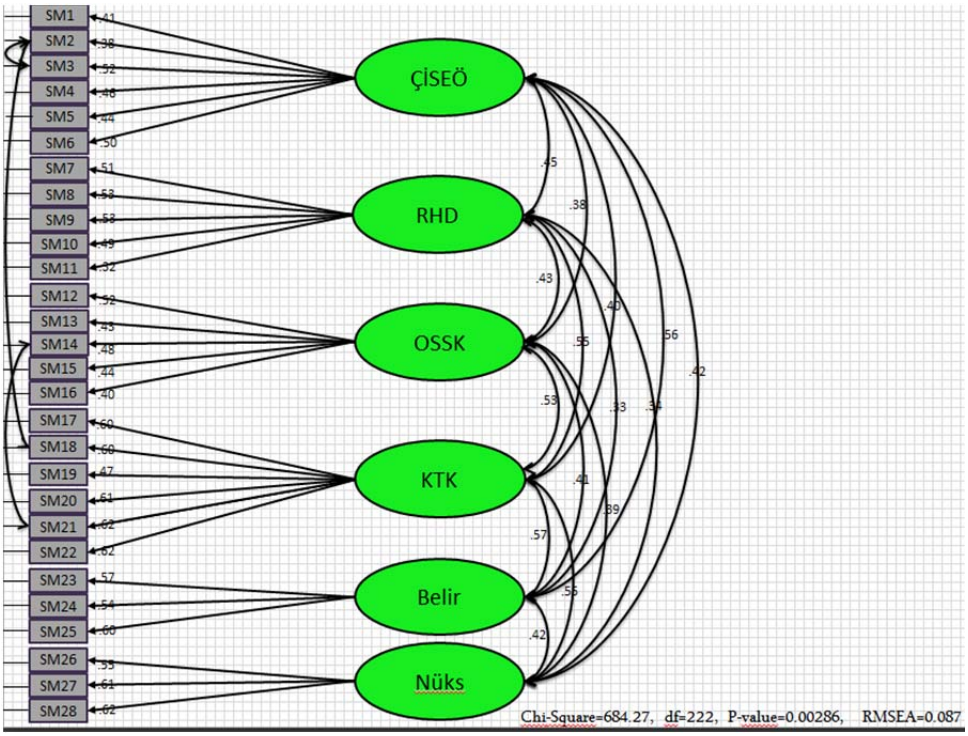
Tablo 1. AFA faktör yükleri ve varyans değeri

	Alt bileşenler					
Madde no	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
smb1	.475					
smb2	.470					
smb3	.607					
smb4	.553					
smb5	.517					
smb6	.490					
smb7		.540				
smb8		.495				
smb9		.463				
smb10		.430				
smb11		.385				
smb12			.450			
smb13			.416			
smb14			.441			
smb15			.545			
smb16			.488			
smb17				.673		
smb18				.718		
smb19				.568		
smb20				.716		
smb21				.701		
smb22				.703		
smb23					.369	
smb24					.356	
smb25					.315	
smb26						.506
smb27						.456
smb28						.428

Tablo 1'de görüldüğü üzere maddelerin faktör yük değerleri .31 ile .72 arasında sıralanmakta olup. Bu bulgulara göre ölçeğin madde faktör yapısının Türk kültürüne uygun olduğu, öte taraftan dört boyutlu modelin doğrulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek maddelerinin Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığını saptamak için 6 boyutlu yapı için verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan path modeli Şekil 2'de verilmiş olup modelin uyum indeksi değerleri: χ^2= 684.27, sd=222, RMSEA= .087, CFI= .90, GF=.88, IFI= .90 ve SRMR=.084 olarak bulunmuştur.



Şekil 2. SMBÖ path diyagramı

Şekil 2'de görüldüğü üzere yapılan modifikasyonlar sonucundaki ölçeğin DFA faktör yükleri .38 ile .62 arasında sıralanmaktadır.

Uyum geçerliği

Ölçüt geçerliği çalışmasında SMBÖ ile SMKBÖ-KF arasında pozitif ilişki (*r*=.66) olduğu görülmüştür.

Güvenirlik

Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için α=.93, Çevrimiçi sosyal etkileşimlerin önceliği alt boyutu için α=.85, Ruh hali değişikliği alt boyutu için α=.90, Olumsuz sonuçlar ve sürekli kullanım alt boyutu için α=.82, Kompulsif (takıntılı) kullanım /çekilme alt boyutu için α=.88, Belirginlik alt boyutu için α=.90, Kötüye gitme/nüksetme alt boyutu için α=.94 olarak bulunmuştur.

Madde analizi

Düzeltilmiş madde-toplam ilgileşimi. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam ilgileşim katsayıları hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. SMBÖ Düzeltilmiş madde-toplam ilgileşim değerleri

Madde no	Düzeltilmiş madde ilgileşim katsayıları **Tek boyutlu model**	Madde silindiğinde Cronbach alfa **Tek boyutlu model**	Düzeltilmiş madde ilgileşim katsayıları **6 boyutlu model**	Madde silindiğinde Cronbach alfa **6 boyutlu model**
smb1	.461	.932	**.446**	**.861**
smb2	.423	.932	**.619**	**.835**
smb3	.572	.931	**.773**	**.801**
smb4	.520	.931	**.720**	**.813**
smb5	.499	.932	**.723**	**.812**
smb6	.481	.932	**.582**	**.839**
smb7	.560	.931	*.800*	*.866*
smb8	.576	.931	*.834*	*.858*
smb9	.573	.931	*.802*	*.865*
smb10	.537	.931	*.712*	*.885*
smb11	.569	.931	*.606*	*.907*
smb12	.554	.931	**.641**	**.775**
smb13	.466	.932	**.693**	**.757**
smb14	.526	.931	**.727**	**.747**
smb15	.472	.932	**.549**	**.800**
smb16	.449	.933	**.463**	**.829**
smb17	.640	.930	*.681*	*.857*
smb18	.631	.930	*.768*	*.841*
smb19	.502	.932	*.562*	*.875*
smb20	.642	.930	*.686*	*.855*
smb21	.655	.930	*.715*	*.850*
smb22	.655	.930	*.699*	*.853*
smb23	.592	.931	**.776**	**.883**
smb24	.578	.931	**.822**	**.843**
smb25	.631	.930	**.816**	**.850**
smb26	.607	.930	*.835*	*.937*
smb27	.651	.930	*.886*	*.897*
smb28	.659	.930	*.892*	*.892*

Tablo 2'de görüldüğü üzere tek boyutlu model için üzeltilmiş madde-toplam ilgileşim katsayıları .42 ile .66 arasında sıralanmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada yetişkinlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerini belirlemeye yönelik Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği (Social Media Addiction Scale) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda SMBÖ'nün geçerliği, yapı ve benzer ölçek geçerliği ile belirlenmiştir. AFA sonucunda 11, 23., 24. ve 25. maddelerin faktör yükleri .40'ın aşağısındadır. Nunnally'ye (1978) göre madde faktör yükleri .40'ın üzerinde olması gerekmektedir. Fakat Comrey (1973), madde faktör yük değerleri için sınır olarak .30 kabul edilebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla madde faktör yük değerlerinin alanyazındaki sınır ölçütünü sağladığı görülmüştür. Ayrıca AFA sonucunda elde edilen yapının toplam varyansı açıklama oranı % 40 ile % 60 arasında olması alanyazında yeterli kabul edilen bir değeri

(Tavşancıl, 2014) taşıdığından, açıklanan varyans miktarının yeterli düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. DFA sonucu ise ölçeğin altı boyutlu olarak uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırın biraz altında olduğu söylenebilir. Çünkü χ^2/sd değerinin 3 civarı olması, ayrıca SRMR ile RMSEA değerinin .08 ve altında olması ise kabul edilebilir bir fit değerini (Çelik & Yılmaz, 2013) göstermektedir. Uyum geçerliği (ölçüt geçerliği) çalışması sonucunda ise ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. SMBÖ'nün güvenirlik çalışmaları sonuçlarında ölçeğin bütünün Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı alanyazında yüksek güvenirlik olarak ölçüt kabul edilen .80-1.00 (Alpar, 2001; Tavşancıl, 2014) arasındadır. Erkuş (2014) madde toplam ilgileşim katsayılarının .30'dan büyük olması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada ortaya çıkan madde toplam ilgileşim katsayılarının kabul edilebilir büyüklükte olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, SMBÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, Türk kültürüne uyarlanan 28 maddelik kendine değerlendirmeye yönelik olan ölçeğin yetişkinlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Uyarlanan ölçeğin psikometrik özellikleri özgün formu ile karşılaştırılacak olursa: Uyum indeksi değerleri özgün ölçekten daha düşüktür, bununla birlikte iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için daha düşük olsa da bazı alt boyutlar için daha yüksektir. Ayrıca, ölçüt geçerliği çalışmasında özgün formun daha fazla değişkenle ilişkisine bakıldığı görülmüştür.

Öneriler

1. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması eksiktir. Türkçe ve İngilizce'yi birlikte iyi değerlendirebilecek 30-40 kişilik bir çalışma grubuna Türkçe ve İngilizce formlar verilerek ilişki katsayıları hesaplanabilir.
2. Tek boyutlu doğrulayıcı faktör analizi yapılabilir.
3. Doğrulayıcı faktör analizi birinci düzeyde yapılmıştır. İkinci düzey DFA yapılabilir.
4. Zaman kısıtlı olduğundan test-tekrar test ilgileşim çalışması yapılamamıştır, bunun da yapılması gereklidir.
5. Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeği'nin 28 maddelik versiyonu ile karşılaştırma yapılabilir.

Kaynakça

Ağyar Bakır, B., & Uzun, B. (2018). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5, 507-525. doi:10.15805/addicta.2018.5.3.0046

Ahn, J. (2011). The effect of social network sites on adolescents' social and academic development: Current the ories and controversies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 8*(62), 1435-1445. doi: 10.1002/asi.21540

Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relation ship between excessive online social networking, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey." *Addictive Behaviours, 64*, 287-293. doi: 10.1016/j.addbeh.2016.03.006

Andreassen C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports, 2*(2), 175-184. doi: 10.1007/s40429-015-0056-9

Aslan S. (2011). *Akademisyenlerde internet bağımlılık düzeyleri ve buna bağlı oluşabilecek sağlık sorunları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Aydın, B., & Sarı, S. V. (2011). Internet addiction among adolescents: The role of self-esteem. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 3500-3505. Doi. 10.1016/j.sbspro.2011.04.325

Bernardi, S., & Pallanti, S. (2009). Internet addiction: A descriptive clinical study focusing on comorbidities and dissociative symptoms. *Comprehensive Psychiatry, 50*(6), 510-516. doi: 10.1016/j.comppsych.2008

Brandwatch (2019). 126 Amazing social media statistics and facts. https://www.brandwatch.com/blog/amazing-social-media-statistics-and-facts/ adresinden 19.10.2019 tarihinde alınmıştır.

Buffardi, E. L., & Campbell, W. K. (2008). Narcissism and social networking web sites. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(10), 1303-1314. doi: 10.1177/0146167208320061

Cabral, J. (2011). Is generation Y addicted to social media. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications, 2*(1), 1-10.

Canan, F. (2010). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı, disosiyatif belirtiler ve sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Düzce Üniversitesi, Düzce.

Cao, F., & Su, L. (2006). Internet addiction among chinese adolescents: prevalence and psychological features. *Child: Care, Healthand Development*, *33*(3), 275-281.

Chua T. & Chang L. (2016). Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teen age girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media. *Computers in Human Behavior, 55*, 90-197. doi: 10.1016/j.chb.2015.09.011

Comrey, A. L. (1973). *A first course in factor analysis.* New York: Academic Press.

Craparo, G. (2011). Internet addiction, dissociation, and alexithymia. *Procedia -Social and Behavioral Sciences, 30*, 1051-1056. doi. 10.1016/j.sbspro.2011.10.205

Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar uygulamalar-programlama* (Yenilenmiş 2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dalbudak, E., & Evren, C. (2014). The relationship of Internet addiction severity with Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms in Turkish University students; impact of personality traits, depression and anxiety. *Comprehensive Psychiatry, 55*(3), 497-503. doi: 10.1016/j.comppsych.2013.11.018

Daníelsdóttir, S. (2014). *Your body is awesome: Body respect for children*. Philadelphia, PA: Singing Dragon.

Demirci, İ. (2019). Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 20*(Ek sayı.1), 15-22. doi:10.5455/apd.41585

DiNicola, M. D. (2004). *Patholojical ınternet use among college student: The prevalance pathological Internet use ve its correlates.* Unpublished doctoral dissertation. Ohio University.

Dobrean, A., & Păsărelu, C. R. (2016). Impact of social media on social anxiety: A systematic review. In Federico Durbano (Ed.), *New developments in anxiety disorders* (pp.129-149). London: IntechOpen Limited. doi: 10.5772/65188.

Enrique, E. (2010). Addiction to new technologies and to online social networking in young people: A new challenge. *Adicciones*, *22*(2), 91-105.

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Fırat, N., & Barut, Y. (2018). Development of Social Media Addiction Scale: Validity and reliability study. *Journal of Human Sciences*, *15*(4), 2266-2279.

Gök, T. (2016). The effects of social networking sites on students' studying and habits. *International Journal of Research in Education and Science, 2*(1), 81-95.

Griffiths, M. (2000). Does Internet and computer "addiction" exist? Some case study evidence. *CyberPsychology & Behavior, 3*(2), 211-221. Doi: 10.1089/109493100316067

Harris, P., Nagy, S., & Vardaxis, N. (2014). *Mosby's dictionary of medicine, nursing and health professions-Australian & New Zealand edition-e book.* Elsevier Mosby Australia.

Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, *32*(1), 151-176.

Holmqvist, K., & Frisén, A. (2012). "I bet they aren't that perfect in reality:" Appearance ideals viewed from the perspective of adolescents with a positive body image. *Body Image*, *9*(3), 388-395. doi. 10.1016/j.bodyim.2012.03.007

Hu, L. T. & Bnetler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55. doi. 10.1080/10705519909540118

Kaiser, H. F. (1974). An ındex of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*, 31-36.

Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyberpsychology & Behavior*, *1*(1), 11-17. doi. 10.1089/cpb.1998.1.11

Karayağız-Muslu, G., & Bolışık, B. (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 8*(5), 445-450.

Kırık, A. M., Arslan, A., Çetinkaya, A., & Gül, M. (2015). A quantitative research on the level of social media addiction among young people in Turkey. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, *3*(3), 108-122.

Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J.,Choi, S. Y., … Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, *43*(2), 185-192. Doi. 10.1016/j.ijnurstu.2005.02.005

Ko, C. H., Yen, J. Y., Chen, C. S., Yeh, Y. C., & Yen, C. F. (2009). Predictive values of psychiatric symptoms for Internet addiction in adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *163*(10), 937-943. doi: 10.1001/archpediatrics.2009.159.

Ko, C. H., Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. S., & Chen, C. C. (2012). The association between ınternet addiction and psychiatric disorder: A review of the literatüre. *European Psychiatry*, *27*(1), 1-8. doi: 10.1016/j.eurpsy.2010.04.011

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(3), 311. doi: 10.3390/ijerph14030311

Kürtüncü Tanır, Çövener, Ç., & Kuğuoğlu, S. (2009). Çocuklar, bilgisayar ve internet. *Sted Dergisi, 18*(5), 97-102. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/198344

Liu, C., & Ma, J. (2018). Development and validation of the Chinese Social Media Addiction Scale. Personality *and Individual Differences, 134*, 55-59. doi: 10.1016/j.paid.2018.05.046

Mahmood, S., & Farooq, U. (2014). Facebook addiction: A study of big-five factors and academic performance amongst students of IUB. *Global Journal of Management and Business Research, 14*(5), 55-71.

Meerkerk, G. J., van den Eijnden, R. J. J. M., Franken, I. H. A., & Garretsen, H. F. L. (2010). Is compulsive internet use related to sensitivity to reward and punishment, and impulsivity? *Computers in Human Behavior, 26*(4), 729-735..

Mehdizadeh, S. (2010). Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *13*(4), 357-364.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory.* (2nd ed.) New York: McGraw Hill.

Özgenel, M., Canpolat, Ö., & Ekşi, H. (2019). Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 6,* 629-662. doi: 10.15805/addicta.2019.6.3.0086

Özkan, Ö. (2013). *İnternet kullanımıyla ilgili değişkenlerin cinsiyet, kişilik özellikleri, yaşam doyumu ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sarıçam, H., & Karduz, F. F. A. (2018). Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *9*(2), 116-135. doi: 10.21031/epod.335607

Sarıçam, H., Tarhan, D., & Soyuçok, E. (2015). *The examination of the relations between social anxiety, loneliness, Facebook addiction and depression with multiple regression analysis* [Abstract]. Third International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Trabzon, Turkey. doi:10.13140/RG.2.1.1024.8561

Shapira, N. A., Goldsmith, T. D., Keck, P. E., Khosla, U. M., & McElroy, S. L. (2000). Psyschiatric features of individuals with problematic Internet use. *Journal of Affective Disorders, 57,* 267-272. doi: 10.1016/s0165-0327(99)00107-x

Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S., & Stein, D. J. (2003). Problematic Internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*, *17*(4), 207-216. doi:10.1002/da.10094

Shields, M. K., & Behrman, R. E. (2000). Children and computer technology: Analysis and recommendations. *The Future of Children*, 10(2), 4-30.

Shaw, M., & Black, D. W. (2008). Internet addiction: definition, assessment, epidemiology and clinical management.. *CNS Drugs*, *22*(5), 353-365. doi:10.2165/00023210-200822050-00001

Şahin, C., & Yağcı, M. (2017). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *18*(1), 523-538.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlilik ve geçerlilik.* Ankara: Seçkin Yayıncılık (s.499-559).

Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2014). *Using multivariate statistics.* (Sixth Edition). USA: Pearson Education Limited.

Taş, İ. (2017). The Social Media Addiction Scale (SF) for adolescents: A study of validity and reliability. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, *4*(1), 27-40.

Tavşancıl, E. (2014).*Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

te Wildt, B. T., Kowalewski, E., Meibeyer, F., & Huber, T. (2006). Identity and dissociation in cyberspace. A case of dissociative identity disorder associatedwith Internet role playing. *Nervenarzt*, *77*(1), 81-84. doi: 10.1007/s00115-005-1893-x

Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi*, *7*(17), 851-870.

Tekvar, S.O. (2012). *Yeni medya ve halkla ilişkilerde dönüşüm: farklı kurumsal yapılarda halkla ilişkiler algısı ve sosyal paylaşım ağları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tonioni, F., D'Alessandris, L., Lai, C., Martinelli, D., Corvino, S., Vasale, M., ... & Bria, P. (2012). Internet addiction: Hours spent online, behaviors and psychological symptoms. *General Hospital Psychiatry*, *34*(1), 80-87. Doi: 10.1016/j.genhosppsych.2011.09.013

Tsai, H. F., Cheng, S. H., Yeh, T. L., Shih, C. C., Chen, K. C., Yang, Y. C., & Yang, Y. K. (2009). The risk factors of Internet addiction-A survey of university freshmen. *Psychiatry Research*, *167*(3), 294-299. doi: 10.1016/j.psychres.2008.01.015.

Tutgun-Ünal, A., & Deniz, L. (2015). Development of the Social Media Addiction Scale. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology, 6*(21), 51-70. doi: 10.5824/1309-1581.2015.4.004.x

Türkiye İstatistik Kurumu (2019). 2019 Yılı Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Sonuçları. TÜİK Haber Bülteni, Sayı 30574. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574 adresinden 23.10.2019 tarihinde alınmıştır.

Türkiye Yeşilay Cemiyeti. (2019). *Teknoloji bağımlılığı*. https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliligi adresinden alınmıştır.

Van den Eijnden, R. J. J. M., Lemmens, J. S., & Valkenburg, P. M. (2016). The Social Media Disorder Scale: Validity and psychometric properties. *Computers in Human Behavior, 61,* 478-487. doi: 10.1016/j.chb.2016.03.038

Yao, M, Z. ve Zhong, Z. J. (2014). Loneliness, social contacts and internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior, 30,* 164-170. doi. 10.1016/j.chb.2013.08.007

Young, K. S. (1996). Internet addiction: Emergence of a new clinical disorder. *Cyber Psychology and Behavior*, *1*(3), 237-244. Doi: 10.1089/cpb.1998.1.237

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

(Investigation of the Relationship between the Secondary Students and the Life Satisfaction of Social Media Attitudes)

Kübra ESKİCİ[a]

(a) kubraes.34@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan 14-15 yaş arası 250 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 117'si kadın,133'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada Sosyal Medya Tutum Ölçeği ve Yaşam Doyumu ölçeği ve araştırıcı tarafından hazırlanan bazı demografik bilgileri; sosyal medya kullanım süre ve alışkanlıklarını içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sosyal Medya Tutum Ölçeği ve Yaşam Doyumu ölçeği puanları normal dağılım göstermediğinden, ikili ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı için Mann Whitney U testi, ikiden fazla ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonların belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Pearson korelasyon analizi bulgularına göre sosyal medya tutumu ile yaşam doyumu arasında pozitif, sosyal medya tutumu ile sosyal medyaya girme sıklığı arasında negatif yönde korelasyon bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Medya, yaşam doyumu, öğrenci

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between middle school students' attitudes towards social media and life satisfaction. The study group is composed of 250 students between 14-15 years of age who are studying in public schools in Küçükçekmece district of İstanbul in 2018-2019 academic year. Social Media Attitude Scale and Life Satisfaction Scale and personal information form which were prepared by the researcher, social media usage period and habits were used. The Social Media Attitude Scale and Life Satisfaction Scale scores did not show normal distribution. Mann Whitney U test was used for the significance of the difference between the two means and Kruskal Wallis test was used for the significance of the difference between the two averages. Pearson correlation analysis was performed to determine the correlations between the research variables. According to Pearson correlation analysis findings, there is a negative correlation between social media attitude and life satisfaction. There is a negative correlation between social media attitude and frequency of entering social media.

Key words: Social Media, life satisfaction, student

GİRİŞ

Sosyal medya, bireylerin internet teknolojileri kullanarak diğer bireylerle iletişime geçmesine yarayan aracı hizmet ve uygulamaları kapsamaktadır (Boyd, 2008, s. 92).Farklı bir tanım olarak sosyal medya kolay erişim sağlanan iletişim teknolojisi ve bireyin başkalarını etkilemek ve sosyalleşmek için kullandığı bir teknik olarak değerlendirilmektedir (Kara ve Özgen, 2012). Bireyleri farklı bireylerle internet ortamında buluşturan sosyal medya, bireylerin kendilerine ait içerikleri yansıtabilmelerini sağlayan internet tabanlı hizmetler şeklinde tanımlanmaktadır (Toprak ve ark., 2009). Günümüzde sosyal medya kullanımına bakıldığında hem kendi toplumumuzda hem de küreselleşen dünyada sosyal medya kullanımı yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişim ve etkileşim alanında planlı ve sistemli şekilde ilerlemesi ile örgütsel olarak korunabilmesi son yıllarda sosyal medya kullanımını daha da

arttırmış ve önemli kılmıştır (Babacan, 2014: 137). Sosyal medya, sürekli olarak kendini yenileyebilen çoklu alanlarda kullanılabilir olması, sanal olarak aktifliği vb. açılardan da yine dikkat çekmektedir. Bireylerin ihtiyaç halinde istedikleri konu ve kişi ile istedikleri zaman diliminde diyaloğa geçebilmesi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi ve gerektiğinde tartışma konusu dahi oluşturabilmesi sosyal medya kullanımını yaygınlaştıran etmenlerden olmuştur (Vural, ve Bat, 2010: 33-49'den akt. Cerrah, 2016: 1393).

Kristina Lerman'a göre sosyal medya sitelerinin dört ortak noktası vardır. Bunlar:

1. Öğrenciler sosyal medya sitelerinde konu oluşturabilir veya konulara katkıda bulunabilirler.
2. Öğrenciler konuları etiketleyebilirler.
3. Öğrenciler konuyu ya etkin oylama ya da etkisiz kullanımla değerlendirebilirler.
4. Öğrenciler diğer sosyal medya kullanan öğrencilerle benzer konu başlıkları belirleyerek sosyal medya siteleri kurabilirler. (Lerman, 2007, s.16).

Sosyal medyanın avantajları kadar dezavantajları da sık sık bilimsel araştırma konusu olarak gündeme gelmiştir. Günümüzde toplumları en derinden etkileyen güç unsurlarından biri sosyal medya olarak görülmektedir (Karacoşkun, 2002: 229).Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle internet erişim kolaylığı da artmış, böylelikle sosyal medya zaman ve mekan sınırlaması olmadan kullanılır hale gelmiştir. Sosyal medyanın en çok etkisi altına aldığı kitlelerden ikisi, çocuklar ve ergenlerdir. Çocuklar, yaşadıkları çevre ve sanal çevreyi ayırt edemedikleri için sosyal medyanın etkisi altına girebilmektedir. Ergenler gelişimsel süreçlerinden dolayı örnek aldıkları kişilerin tavırlarını kabullendiklerinden sosyal medyanın etkisi altına oldukça girebilmektedirler. Çocuklar ve ergenler, sosyal medyanın vermiş olduğu mesajları eleştirel bir şekilde değerlendirmedikleri için sosyal medya mesajlarını direk almakta böylelikle sosyal medyaya karşı savunmasız kalmakta ve bir sosyal medya bağımlılığı geliştirmektedirler. Bu yaş gruplarında bu bağımlılık nedeniyle olumsuz psikolojik etkiler oluşmaktadır. Çocuk ve ergenler sosyal medyada psikolojik şiddet ve tacize, cinsel içerikli mesajlara maruz kalabilmektedir. Bu nedenle bu yaş gruplarında sosyal medyadaki tehdit unsurları göz önünde bulundurularak çocuk ve ergenlerin sosyal medya kullanımlarının kontrollü gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. (Okur ve Berberoğlu, 2015: 45).

Sosyal medya kullanımı ile ilişkilendirilebilecek birçok değişken vardır. Bunlardan biri de yaşam doyumudur.1961 yılında Neugarten'ın tanımladığı "yaşam doyumu" kavramı sonralarda bilimsel alanda çok kişiye yol gösterici olmuştur. Yaşam doyumu açıklaması yapılırken ilk olarak "doyum" kelimesinin anlamı kavranmalıdır. Doyum; ihtiyaçların, arzu ve isteklerin karşılanmasıdır. "Yaşam doyumu" bir insanın istedikleriyle, sahip olduklarının kıyaslanmasıyla elde edilir. Yaşam doyumu, insanın isteklerinin, var olan yaşantısıyla kıyaslanmasıyla elde edilen durumu gösterir. Yaşam doyumu insanın tüm hayatını ve hayatının farklı durumlarını kapsar. Yaşam doyumundan bahsedilirken, belli duruma olan doyumdan ziyade, insanın bütün hayatındaki doyum ifade edilir. İyi hissetme, motivasyon gibi farklı yönlerden olumlu durumları açıklamaya çalışır (Özer ve Karabulut,2003).Yaşam doyumunun açıklamasından yola çıkılacak olursa sosyal medya da yaşadığımız çağda insanların yaşamlarına ilişkin doyum sağlamalarında kullandıkları önemli bir araç olmuştur. Sosyal medyada yapılan paylaşımların aldığı beğeni sayısı, arkadaş sayısının çok olması gibi faktörler sosyal medyanın özellikle çocuk ve ergenlik çağında hayatın merkezine konulmuş olmasından dolayı yaşam doyumunu büyük oranda etkilemektedir.

Bu araştırma öğrencilerin sosyal medya tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesini hedeflemektedir. Sosyal medya tutumu kavramının tanımının yapılması için öncelikle "tutum" kavramının açıklanması mantıklı olacaktır. Türk Dil Kurumu'na göre tutum: 'benimsenen yol, davranış' şeklinde açıklanır (tdk.gov.tr). İnceoğlu (2010) tutum kavramını, "bireyin çevresindeki durum, nesne, toplumsal konu, kavram ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki eğilimi" olarak tanımlamıştır (Aktaran: Argın, 2013, s.55). Bilişsel, duyuşsal ve davranış olmak üzere tutumu oluşturan unsurlar arasındaki ilişki; "bireyin bir konu hakkındaki bildikleri (bilişsel unsur), ona nasıl bir duyguyla

yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal unsur) belirler" şeklinde ifade edilmektedir (Aktaran: Argın, 2013, s.56).Sosyal medya kullanımının hızla yaygınlaşmasıyla beraber bireylerin sosyal medyayı ne tür nedenle kullandıkları ve sosyal medya tutumlarının hangi seviyede seyrettiği ise araştırmalara konu olmaktadır. Çünkü her bireyin kişilik özellikleri, ilgileri, istek ve gereksinimlerine göre sosyal medya kullanım amaçları da farklılık göstermektedir. Bazı bireyler sosyal ilişkilerden kaçarak sadece izleyici durumunda sosyal medya kullanırken, bazı bireyler ise beğenilmek, onaylanmak ve sosyalleşmek amacıyla sosyal medyayı kullanmaktadır (Hazar,2011).

Otrar ve Argın (2013) tarafından sosyal medyaya ilişkin tutumları belirlemek amacıyla geliştirilen ölçekte sosyal medya tutumları paylaşım ihtiyacı, sosyal yetkinlik, sosyal izolasyon ve öğretmenlerle ilişki şeklinde dört kısımda toplanmıştır.

Paylaşım ihtiyacı; bireyin sosyal medya aracılığıyla yazı, durum, fotoğraf, yorum paylaşımlarında bulunması bunların beğenilmesi, başkalarını beğenmesi ve iletişim kurması, bu sayede memnun olmasıdır.

Sosyal Yetkinlik; bireyin sosyal medya sayesinde ilişkiler kurması, kişilik kazanması, duygularını ifade edip kendisine yönelik algısında ihtiyaçlarını karşılayarak kendini yeterli görmesidir.

Sosyal izolasyon; bireyin sosyal medya nedeniyle kendisini diğerlerinden ayrı, uzak, kopuk görmesi, etkinliklerine ilgi gösterememesi, bir bakıma soyutlanması, izole olması, sosyal bağın hissedilememesi durumudur.

Öğretmenlerle iletişim; öğretmenlerin sosyal medyada bireyi takip etmesi/edilmesi, beğenmesi/beğenilmesi ile bireyin kendisini değerli hissetmesidir" (Düşünceli, 2016, s. 41).

Atalay'ın (2014) yaptığı çalışmada sosyal medyayı destek aracı olarak kullanan gençlerin sosyal medya tutumlarının fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal izolasyon ve öğretmenlerle ilişki tutumları açısından farklılık olmadığı, sosyal medyayı destek aracı olarak kullananların, kullanmayanlara göre sosyal yetkinlik ve paylaşım ihtiyaçları tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Atalay, 2014).

Cinsiyete göre sosyal medyada geçirilen zaman arasında ilişki olup olmadığına bakıldığında kadınların daha fazla sosyal medyada zaman geçirdikleri görülmüştür (Tektaş, 2014).

Atalay'ın (2014) çalışmasında 3-4 yıldır sosyal medyayı kullanan gençlerin 1 yıldan az zamandan beri sosyal medyayı kullanan gençlere oranla paylaşım ihtiyacı alt boyutunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Atalay, 2014). Bu araştırmada sosyal medya tutumu, yaşam doyumu, yaş, cinsiyet, internete girme sıklığı, kullanılan sosyal medya ağı ve sosyal medya kullanım sıklığı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada sosyal medya tutumu ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin sosyal medya tutumu ile ilişkilerini ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama yöntemlerinden korelasyonel modelde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma İstanbul İli Küçükçekmece ilçesindeki okullarda öğrenim gören 250 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Katılımcıların 117'si (%46) kız,133'ü (%54) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 95'i (%38) 7.sınıf,155'i (%62) 8.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 109'u (%43) her gün 1 kereden fazla,52'si (%20) her gün 1 kere,42'si (%16) haftada 1 kereden fazla,21'i (%8) haftada 1 kere,26'sı (%10) ayda birkaç kere sosyal medya kullanmaktadır. Araştırmada ölçme araçlarını uygulama kolaylığı sağlaması nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Medya Tutum Ölçeği: Otrar ve Argın (2013) tarafından öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli likert biçiminde oluşturulan ölçek, 17'si olumlu toplam 23 madde ve 4 faktörden oluşmuştur. Faktörlerin birinci alt boyut 8 madde ile Paylaşım İhtiyacı, ikinci alt boyut 6 madde ile Sosyal Yetkinlik, üçüncü alt boyut 6 madde ile Sosyal İzolasyon, dördüncü alt boyut ise 3 madde ile Öğretmenlerle İlişki olarak belirlenmiştir. Sosyal Medya Tutum Ölçeği' nden en düşük 23 puan alınırken, en yüksek alınabilecek puan 115' tir. Ölçekten alınan puan fazlaysa ölçeği uygulayan öğrencilerin sosyal medyaya karşı tutumları da fazladır. Güvenirlik için yapılan testlerde ölçek için Cronbach α=.85 hesaplanmıştır. Alt boyutlar için alpha katsayıları Cronbach α min=.79 ile Cronbach α max=.81 arasındadır.Madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları anlamlı ve maddelerin ayırt edici olduğu test edilmiş ayrıca faktörler arasında korelasyonların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.Güvenirlik test edilmesi sebebiyle ölçek üç hafta süreyle aynı gruba uygulanmış ve test-tekrar test korelasyon katsayısı olumlu yönde sonuç alınmıştır (r=.83; p<.001). Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ispatlamaktadır (Otrar ve Argın, 2013). Bu araştırma da veriler ölçek toplam puanı üzerinden analiz edilmiş, tüm ölçek maddelerinin bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha değeri .76 dır.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yaşam Doyumu Ölçeği 5'li likert tipinde ve öz bildirime dayalı bir ölçektir. Yaşam Doyumu Ölçeği'nden en düşük 5 puan alınırken, en yüksek alınabilecek puan 25'tir. Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı .88 ve test- tekrar test güvenirliği ise .97 olarak test edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda ölçeğin yaşam doyumunu ölçmek üzere geçerli ve güvenirliği olan bir ölçme aracı olduğu değerlendirilmiştir. Bu araştırma da veriler ölçek toplam puanı üzerinden analiz edilmiş, tüm ölçek maddelerinin bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha değeri .72 dir.

İşlem ve Verilerin Analizi

Araştırma için veriler toplanırken okullardan gerekli izinler alınmış, belirlenen sınıflarda ölçek uygulaması yapılmıştır. Öğrencilere ölçek ve araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ölçekleri 15 dakikada doldurdukları gözlenmiştir.

Katılımcılardan toplanan nicel veriler SPSS 15 paket programı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik verilerine, sosyal medya kullanım süre ve alışkanlıklarına ilişkin mevcut durumu ortaya koymak amacıyla tanımlayıcı istatistiklerden frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenirliğini tespit edebilmek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenlerin normal dağılım analizi Kolmogorov Smirnov testi aracılığı ile yapılmış ve değişkenler normal dağılım sergilemediği için iki gurup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi, ikiden fazla gurup karşılaştırmalarında Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulmasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında sırayla ölçeklerin betimsel istatistiklerine, korelasyon değerlerine ve grup karşılaştırmaları analizi bulgularına yer verilmiştir.Araştırmada kullanılan Sosyal Medya Tutum Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyal Medya Tutum Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri

Ölçekler	Madde Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Mak.
Sosyal Medya	23	77,47	11,34	34	113
Yaşam Doyumu	5	16,52	4,54	5	25

Tablo 1'de görüldüğü üzere Sosyal Medya Tutum Ölçeği puanlarının ortalaması 77,47,standart sapması 11,34 olarak ölçülmüştür.Ölçekten alınan en düşük puan 34,en yüksek puan 113'tür.Yaşam Doyumu Ölçeği puanlarının ortalaması 16,52,standart sapması 4,54 olarak ölçülmüştür.Ölçekten alınan en düşük puan 5,en yüksek puan 25'tir.

Tablo 2. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler

	1	2	3	4	5
1.Sosya medya tutum	-				
2.Yaşam doyumu	,066*	-			
3.Yaş	,114*	-,234**	-		
4.En çok kullanılan sosyal medya	,011*	-,034*	,091*	-	
5.Sosyal medyaya girme sıklığı	-,304**	-,047*	-,109*	-,085*	-

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

Tablo 2'de görüldüğü üzere sosyal medya tutum ölçeği puanları ile yaşam doyumu (r=,066, p<.01) ve kullandıkları sosyal medya sitesi arasında (r=,011, p<.01) arasında pozitif yönde korelasyon bulunmuştur.Diğer bir ifade ile öğrencilerin sosyal medya tutumlarının olumlu olması yaşam doyumu ve kullandıkları sosyal medya sitelerine olan bağlılıklarını artırmaktadır.Öğrencilerin yaşam doyumu ölçeği puanları ile sosyal medyaya girme sıklıkları (r=-,047, p<.01) arasında negatif yönde korelasyon bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğrencilerin sosyal medyaya girme sıklıkları arttıkça yaşam doyumları düşmektedir.

Tablo 3. Cinsiyete göre SMTÖ alt ölçek puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Paylaşım ihtiyacı	Kadın	117	127,60	14929,50	7534,500	,666
	Erkek	133	123,65	16445,50		
Sosyal yetkinlik	Kadın	117	119,19	13945,50	7042,500	,194
	Erkek	133	131,05	17429,50		
Sosyal izolasyon	Kadın	117	127,16	14878,00	7586,00	,733
	Erkek	133	124,04	16497,00		
Öğretmenle iletişim	Kadın	117	127,87	14961,00	7503,00	,625
	Erkek	133	123,41	16414,00		

*p<0.05

Tablo 3'de öğrencilerin sosyal medya tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.Yapılan test sonucunda paylaşım ihtiyacı (P=,666),sosyal yetkinlik (P=,194),sosyal izolasyon (P=,733) ve öğretmenle iletişim (P=,625) alt boyutlarında kadın ve erkeklerin sosyal medya tutum düzeyleri bir birine benzer düzeydedir diğer bir ifadeyle anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4. Cinsiyete göre Yaşam Doyumu Ölçek puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	116	118,08	13697,00	6911,000	,185
Erkek	132	130,14	17179,00		

p<0.05

Tablo 4'de öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.Yapılan test sonucunda (P=,185) öğrencilerin yaşam doyumları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 5. Sosyal medya kullanım sıklığına göre SMTÖ alt ölçek puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı fark
Paylaşım İhtiyacı	Her gün 1 kereden fazla	109	149,19	4	32,162	,000	
	Her gün 1 kere	52	133,19				
	Haftada 1 kereden fazla	42	97,99				
	Haftada 1 kere	21	83,40				
	Ayda birkaç kere	26	89,23				
Sosyal Yetkinlik	Her gün 1 kereden fazla	109	141,36	4	16,929	,002	
	Her gün 1 kere	52	134,64				
	Haftada 1 kereden fazla	42	102,00				
	Haftada 1 kere	21	105,88				
	Ayda birkaç kere	26	94,54				
Sosyal İzolasyon		109	131,60	4	6,303	,178	
	Her gün 1 kereden fazla	52	118,69				
	Her gün 1 kere						
	Haftada 1 kereden fazla	42	139,83				
	Haftada 1 kere	21	105,52				
	Ayda birkaç kere	26	106,54				
Öğretmenle İletişim	Her gün 1 kereden fazla	109	127,51	4	2,457	,652	
	Her gün 1 kere	52	113,30				
	Haftada 1 kereden fazla	42	135,27				
	Haftada 1 kere	21	121,88				
	Ayda birkaç kere	26	128,60				

$p<0.05$

Tablo 5'te sosyal medya kullanım sıklığına göre sosyal medya tutum düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.Yapılan analiz sonucunda,paylaşım ihtiyacı (χ^2=32,162, p=,000) ve sosyal yetkinlik (χ^2=16,929,p=,002) alt boyutlarında sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.Sosyal izolasyon (χ^2 =6,303,p=,178) ve öğretmenle iletişim (χ^2 =2,457,p=,652) alt boyutlarında ise sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 6. Sosyal medya kullanım sıklığına göre Yaşam Doyumu ölçek puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Yaşam Doyumu	Her gün 1 kereden fazla	109	121,36	4	6,581	,160	
	Her gün 1 kere	51	141,10				
	Haftada 1 kereden fazla	42	132,50				
	Haftada 1 kere	20	110,13				
	Ayda birkaç kere	26	103,23				

$p<0.05$

Tablo 6'da, sosyal medya kullanım sıklığına göre yaşam doyumu düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.Yapılan analiz sonucunda sosyal medya kullanım sıklığı ve yaşam doyumu arasında anlamlı farklılık yoktur. (χ^2=6,581, p=,160)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı sosyal medya tutumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi bazı demografik değişkenlerle incelemekti.Araştırma bulgularına göre sosyal medya tutumu ile yaşam doyumu arasında olumlu bir bağlantı vardır.Diğer bir ifade ile öğrencilerin sosyal medya tutumları arttıkça yaşam doyumları da artmaktadır.Yapılan araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Oh,Ozkaya ve LaRose (2014)'un gerçekleştirdikleri araştırmaya göre, aktif sosyal medya tutumuyla yaşam doyumunun çok yüksek olmasa da bir bağlantısı vardır,sosyal medya tutumu bir şekilde yaşam doyumu düzeyi ile bağlantılıdır. Yaşam doyumuyla sosyal medya tutumunun bağlantısı araştırıldığında bu araştırmaların sonuçlarında da değişik sonuçlar ortaya çıkmaktadır.Bir takım araştırmalar yaşam doyumu fazla bireylerin sosyal medya tutumunun daha yüksek olduğunu ifade ederken , bazı araştırmalar yaşam doyumu yüksek bireylerin sosyal medya etkinliklerindense sosyal medya dışında gerçek hayatta yapılabilecek etkinlikleri tercih ettiklerinden kaynaklı olarak sosyal medya tutumlarının daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir (Valenzuela, Park, Kee, 2009; Hinsch ve Sheldon, 2013; Kross ve ark., 2013).

Sosyal medya tutum ölçeğinin alt boyutlarıyla yapılan analizlerde ise paylaşım ihtiyacı ve sosyal yetkinlik boyutu arasında sosyal medya kullanım sıklığıyla pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri zaman arttıkça paylaşım ihtiyaçları,daha fazla paylaşım yapma gereksinimi ve sosyal medyada yetkin olma duygusu da artmaktadır.Bu sonuçlar öğrenciler üzerinde pekiştireç etkisi oluşturduğundan dolayı sosyal medyada aktif zaman geçirmek önemli bir hal almaktadır.Araştırma bulgularına göre takip edilen sosyal medya sitesine göre de öğrencilerin sosyal yetkinlik ve paylaşım ihtiyacı boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. En sık kullanılan sosyal medya sitesi instagram'dır.Bunun nedeni olarak özellikle ergenlik çağında ortaya çıkan ve yoğun yaşanan beğenilme ve onaylanma ihtiyacı öne sürülebilir.

Araştırma bulgularında cinsiyet ve sosyal medya tutumu arasında negatif ilişki gözlenmiştir. Literatür taraması yapıldığında cinsiyetin sosyal medya tutumunu etkilediği araştırma bulgularına rastlanmıştır. Kadınların sosyal medyaya yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur (Bor, 2018) .

Elde edilen bulgulara göre sosyal medya kullanım sıklığı, sosyal medyada takip edilen siteler yaşam doyumu ve sosyal medya tutumunu etkilemektedir. Araştırma ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.Sosyal medya kullanımının ortaokul çağındaki ergenlerde yaygın ve aktif olması,sosyal medya kadar geniş bir bilişim ağında denetimsiz kullanıcılara ve dolayısıyla sosyal medyada taciz ve zorbalıklarına neden olabilmektedir. Bu hususta okullarda sosyal medya kullanımına ilişkin öğrencilere gerekli bilgilendirmelerin yapılması,sosyal medyanın avantaj ve dezavantajlarının öğrencilere verilmesinin eğitim sürecinde hedef kazanımlar şeklinde yer alması sosyal medyanın güvenli kullanımına yönelik gerekli önlemler alınması adına önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi yapılırken araştırmanın sınırlılıklarını dikkate almak gerekmektedir. Öncelikle araştırma bulguları sınırlı sayıda devlet okullarından elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi bu ve benzeri araştırmaların farklı örneklem grupları ile yapılması halinde daha sağlıklı olacaktır. Sosyal medya tutumu ve yaşam doyumu arasındaki bağlantıyı ortaya koymak için yapılan bu araştırma, ülkemizde bu konuda gerçekleştirilen sınırlı araştırmalardan biridir. İleride çeşitli bölgelerde ve çeşitli örneklemlerle yapılacak araştırmalarla literatürün geliştirilmesi hedeflenebilir, başka araştırmalarla bu araştırma arasında bağlantılar olup olmadığı test edilebilir.

KAYNAKÇA

Argın, F. S. (2013). *Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atalay, R. (2014). *Lise öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Babacan, M. E. (2014). Sosyal Medya Sonrası Yeni Toplumsal Hareketler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi,* 4(1), 135-160.

Bor. A. H. (2018). *Ergenlerde sosyal medyaya yönelik tutum, sosyal medya kullanımında gelişmeleri kaçırma korkusu ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiler.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,İstanbul

Boyd, D. (2008). *American Teen Sociality in Networked Publics*. Unpublished Doktoral Thesis, University of Berkeley.

Cerrah, L. (2016). Sosyal Medya ve Bazı Kurumsal Etkileşimler ve Sosyal Medyaya Eleştirel Yaklaşım / Some Corporate Social Media and Interaction and Critical Approach to Social Media. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (4), 1393.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment,49*, 71–75.

Düşünceli, Y. M. (2016). *Özel Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Tutumları İle İçedönüklük-Dışadönüklük Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hazar, M. (2011). Sosyal Medya Bağımlılığı-Bir Alan Çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi,* 32(1), 151-175

Hinsch, C., & Sheldon, K. M. (2013). The impact of frequent social Internet consumption: Increased procrastination and lower life satisfaction. *Journal of Consumer Behaviour*, 12(6), 496,505.

Kara, T. ve Özgen, E. (2012). *Sosyal Medya Akademi,* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Karacoşkun, M. D. (2002). Bireysel ve toplumsal çözülmede televizyon faktörü üzerine düşünceler. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 6(1), 227-234.

Kross E, Verduyn P, Demiralp E, Park, J., Lee, D. S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J., Ybarra, O. (2013). *Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults.* PLoS One. 8(8).

Lerman, K. (2007). Social information processing in news aggregation. *IEEE Internet Computing*, (6), 6.

Oh, H. J., Ozkaya, E. ve LaRose, R. (2014). How does online social networking enhance life satisfaction? The relationships among online supportive interaction, affect, perceived social support, sense of community, and life satisfaction. *Computers in Human Behavior,* 30, 69-78.

Okur-Berberoğlu, E . (2015). Çocuklar- Ergenler, Medya Bağımlılığı Ve Sınıf dışı Eğitim. Hayef: *Journal Of Education,* 12 (2), 45-57.

Otrar, M. ve Argın, F.S. (2013). Öğrencilerin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *7. Uluslararası Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu.* Erzurum, Atatürk Üniversitesi.

Otrar, M ve Argın, S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching,* Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 37.

Özer, M., Karabulut, Ö. Ö. (2003). *Yaşlılarda Yaşam Doyumu. Geriatri,* 6(2): 72- 75.

Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanmalarına yönelik bir araştırma*, Tarih Okulu Dergisi (TOD),* 7, 851-870.

Toprak, A. (2009). *Toplumsal Paylaşım Ağı Facebook: "Görülüyorum Öyleyse Varım".* İstanbul: Kalkedon Yayınları

Valenzuela, S., Park, N. & Kee, K. F. (2009). Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. *Journal of Computer-Mediated Communication,*14(4),875– 901.

Vural, Z., ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University,* 5(20), 33-49.

Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum: Karşılaştırmalı Bir Çalışma

(Attitudes Toward Seeking Psychological Help in University Students: A Comparative Study)

M. Enes KAYA[a46], Sümeyye YÜCEL[b], Hatice DEMİRTAŞ-BAYSAL[c]

(a) Klinik Psikolog, İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul

(c) Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gelişim Psikolojisi, İstanbul

Özet

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, 228 kadın ve 126 erkek olmak üzere toplam 354 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya, çeşitli eğitim ve algılanan sosyoekonomik düzeyde, araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 366 üniversite öğrencisi katılmıştır, eksik veya hatalı işaretleme yapan 12 öğrencinin ölçek formları iptal edilmiştir. Çalışma grubu, ulaşılabilirlik – elverişlilik ilkelerine göre seçilmiş, Türkçe okuma – yazma yeterliliği ölçeği anlamaya ve yanıtlamaya uygun olan kişiler çalışmaya alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere verilerin analizinde Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi ve Spearman Korelasyonu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının; cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, kardeş sayısı, doğum sırası ve psikolojik yardım geçmişi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği; çalışma durumu, algılanan sosyoekonomik düzey, anne-babanın eğitim durumu ve anne-babanın çocuklarına karşı genel tutumu değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, Psikolojik yardım, Tutum.

Abstract

The aim of this study is to investigate the university students' attitudes toward seeking psychological help. The sample of the study consists of 354 university students (228 females and 126 males). A total of 366 university students from various educational and perceived socioeconomic levels agreed to participate in the study, scale forms of 12 students who made missing or incorrect markings were canceled. The study group was selected according to the principles of accessibility and convenience, and the people who were able to understand and respond to the Turkish literacy adequacy scale were included in the study. As data collection tools: Demographic Information Form, which was prepared by the researchers, and the Attitudes Toward Seeking Psychological Professional Help Scale-Short Form were used in the study. Mann- Whitney U Test, Kruskal-Wallis H Test and Spearman Correlation were used to analyze the data in order to test the aims of the research. Results of the analysis indicate that in the participants' attitudes toward seeking psychological help; there were significant differences in terms of gender, education department, number of siblings, birth order and psychological help history variables; and there were not significant differences in terms of working status, perceived socioeconomic levels, parental education levels and general attitudes of parents toward their children.

Key words: University students, Psychological help, Attitude.

[46] Klinik Psikolog, eneskaya2903@gmail.com

GİRİŞ

Günlük hayatın içinde her birey birçok farklı yaşam olayı, problem durumu ve kendisini fiziksel, duygusal, sosyal açılardan zorlayabilecek koşullar ile karşılaşabilmektedir. Üniversite öğrencileri de bulundukları gelişim dönemi itibariyle yaşamlarında pek çok değişimin yaşandığı bu süreçte zaman zaman güçlüklerle uğraşmak durumunda kalabilmektedirler. Yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin uyum, barınma, beslenme, arkadaş seçme, aile, sağlık ve cinsellik gibi birçok alanda çeşitli problem durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir (Baymur, 1969; akt. Voltan-Acar, 1986). Bu durumlarda her bireyin problem çözme yöntemi, başa çıkma stratejileri ve olaylara bakış açıları birbirinden farklı olduğu için verilen tepkiler de farklılık göstermekte, bireyler yaşadıkları problemleri aşmak için çeşitli yollara başvurmaktadır (Şimşek, 2017).

Bazı problemler karşısında birey tek başına çözüme ulaşabilmekte ve kişisel, duygusal ve sosyal alanlarda ortaya çıkan problemlerinde herhangi bir kişi ya da kurumdan profesyonel yardım isteğinde bulunmamaktadır (Cheng vd., 2013). Bazılarında ise birey başkalarının desteğine ve yardımına ihtiyaç duyabilmektedir. Söz konusu yardım arama sürecinde öncelikli olarak sıklıkla arkadaşlar, aile bireyleri, akrabalar ve tanıdıklara başvurmak gibi formal olmayan yardım yolları tercih edilirken, profesyonel psikolojik yardım daha sonra gelmektedir (Fallon, 2001). Bununla birlikte profesyonel psikolojik yardım uygulamalarının insanların yaşadığı organik sorunlardan duygusal kaynak yetersizliklerine, sağlıksız sosyal çevre şartlarından davranış örüntülerine kadar çok sayıda alanda olumlu etkisinin araştırmalarda gösterilmiş olması, yardım arama davranışının dinamiklerini anlamanın gerekliliğini ortaya koymaktadır (Ergil-Altın, 2012; Demirci ve Erden, 2016; Demir ve Demir, 2018).

Yardım arama davranışı; bireyin bir problem durumu ile karşılaşması ve kendine verdiği desteğin yeterli olmaması sonucunda problemin çözümüne yönelik olarak dış kaynaklara yönelmesi olarak tanımlanmakta (Fisher ve Turner, 1970) ve bir problemle başa çıkma şekli olarak ifade edilmektedir (Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005). İnsanlar arasında bazı belirli yardım alma şekillerinin görünmesine karşılık, yine de yardım alma sürecinin yapısında bireyler arası bazı farklılıklar da bulunmaktadır (Türküm, 2004). Yardım arama davranışını etkileyen çok sayıda faktör bulunmasına karşın, en önemli faktör bireylerin söz konusu yardımı almaya ilişkin tutumu ve inancı olarak ifade edilmiştir (Dilek, 2010). Psikolojik yardım alma tutumu, literatürde psikolojik rahatsızlıklar için profesyonel yardım alma ya da yardıma karşı direnç gösterme durumunu açıklayan bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Özbay vd., 2011). Yardım almaya yönelik tutum; yardım arayan bireyin cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, eğitim düzeyi gibi niteliklerinden etkilenirken, bireyin çevresinden gelen yönlendirmeler, önceki deneyim ve gözlemleri, yardım alacağı kaynak, damgalanma düşüncesi gibi durumlar da bireyin yardım almaya yönelik tutumu üzerinde etkili olmaktadır (Diala vd., 2001; Mansfield vd., 2005; Vogel vd., 2009; Topkaya, 2014).

Bu çerçevede psikolojik yardım alma tutumunun yordayıcılarını belirlemek, ruh sağlığı uzmanlarının psikolojik hizmetleri üniversite öğrencileri için daha ulaşılabilir, işlevsel ve uygulanabilir hale getirebilmesi bakımından oldukça önemlidir. Psikolojik yardım alma tutumunun yordayıcılarını inceleyen birçok çalışma olmasına rağmen henüz anlaşılamamış bazı faktörler de bulunmaktadır (Kalkan ve Odacı, 2005).

Bugün geçmişe nazaran sayısı giderek artan üniversite bünyelerinde kurulan psikolojik danışma merkezleri, üniversite dışında ulaşılabilecek resmi ve özel klinikler, ücretsiz destek sağlayan kurumlar olmasına karşın üniversite öğrencilerinin bir bölümü psikolojik yardım alma konusunda tereddütte kalabilmektedir. Yardım almanın önündeki engelleri etkili şekilde azaltmaya çalışmak için ruh sağlığı profesyonelleri, bu durumu göz önünde bulundurmak ve üniversite öğrencilerini psikolojik yardım almaktan neyin uzak tuttuğunu veya yakınlaştırdığını anlamak durumundadırlar. Böylesi bir anlayış, ruh sağlığı uzmanlarının engelleri azaltmak ve yetersiz koşullarda olan üniversite öğrencilerine ulaşmak için müdahaleleri ve eğitim programlarını daha verimli şekilde düzenlemesine imkân verebilmektedir (Shaffer vd., 2006; Kaya, 2019).

Bu çalışmada "Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almalarına yönelik tutumları ne düzeydedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları öğrenim görülen bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları psikolojik yardım alma geçmişine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının incelendiği bu araştırma, betimsel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Betimsel tarama modeli; çalışma grubuna yönelik uygulamalar neticesinde evrene genellenebilir eğilim, tutum ya da görüşlerin sayısal olarak betimlenmesini sağlamaktadır (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 228 kadın ve 126 erkek olmak üzere toplam 354 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya, çeşitli eğitim ve algılanan sosyoekonomik düzeyde, araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 366 üniversite öğrencisi katılmıştır, eksik veya hatalı işaretleme yapan 12 öğrencinin ölçek formları iptal edilmiştir. Çalışma grubu, ulaşılabilirlik – elverişlilik ilkelerine göre seçilmiş, Türkçe okuma – yazma yeterliliği ölçeği anlamaya ve yanıtlamaya uygun olan kişiler çalışmaya alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formu, bu araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak geliştirilmiştir. Formda, araştırmaya katılan örneklemin cinsiyeti, öğrenim gördüğü bölüm, kardeş sayısı, doğum sırası, psikolojik yardım alma geçmişi gibi demografik özelliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form: Fischer ve Farina (1995) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Topkaya (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek tek boyutta 10 maddeden oluşan 4'lü likert tipi (1=Kesinlikle katılmıyorum, 4=Kesinlikle katılıyorum) bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puan 10 ile 40 arasında değişmektedir. Ters maddeler ters puanlanmakta ve ölçekten alınan puanın yüksekliği psikolojik yardım almaya ilişkin tutumun yüksekliğini göstermektedir.

İşlem

Araştırmaya ait uygulamalara yönelik Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form ile araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu tek bir form haline getirilmiş bu form online olarak katılımcılara ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerden sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

BULGULAR

Psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ölçeğinden alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Test sonucunda örneklemin normal dağılım göstermediği belirlenmiş (p=.000), bu nedenle verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farka Mann Whitney U testi kullanılarak, üç veya daha fazla grup arasındaki farka Kruskal Wallis H testi kullanılarak bakılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form'a İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler		x̄	p
Cinsiyet	Kadın	2,90	.000
	Erkek	2,59	
Öğrenim Görülen Bölüm	Ruh Sağlığı	3,20	.000
	Diğerleri	2,78	
Sosyoekonomik Düzey	Düşük	2,80	.54
	Orta	2,78	
	Yüksek	2,88	
Çalışma Durumu	Çalışıyor	2,72	.22
	Çalışmıyor	2,80	
Kardeş Sayısı	1	2,92	.047
	2	2,87	
	3	2,79	
	3+	2,69	
Doğum Sırası	İlk	2,87	.005
	İkinci	2,80	
	Son	2,61	
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar Değil	2,44	.61
	Okur-yazar	2,82	
	İlkokul	2,81	
	Ortaokul	2,89	
	Lise	2,75	
	Lisans	2,84	
	Lisansüstü	2,73	
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar Değil	2,20	.51
	Okur-yazar	2,76	
	İlkokul	2,75	
	Ortaokul	2,79	
	Lise	2,79	
	Lisans	2,84	
	Lisansüstü	2,76	
Anne-Babanın Genel Tutumu	Koruyucu	2,82	.78
	Baskıcı	2,75	
	İlgisiz	2,79	
	Demokratik	2,79	
Yardım Deneyimi	Evet	3,01	.000
	Hayır	2,73	

Tablo 1'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutum puanlarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve yardım deneyimi değişkenlerine göre farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (p<,001).

Söz konusu farklılıklar incelendiğinde farkın cinsiyet bakımından kadın öğrenciler lehine; öğrenim görülen bölüm açısından ruh sağlığı öğrencileri lehine ve yardım deneyimi değişkeni açısından daha önce psikolojik yardım almış olanlar lehine olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin psikolojik yardım almaya ilişkin tutum puanlarının sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumu ve ebeveyn tutumları değişkenleri açısından yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>,05).

Psikolojik yardım almaya ilişkin tutum puanlarının çalışma durumu değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>,05).

Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutum puanlarının doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (p<,05). Grupların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, söz konusu farklılığın ilk çocuklar ve tek kardeş olanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları incelendiğinde çalışma durumu, sosyoekonomik düzey, anne baba eğitim durumu ve anne baba tutumu değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunamazken; cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, kardeş sayısı, doğum sırası, yardım alma deneyimi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Cinsiyet yardım alma tutumunu etkileyen faktörler arasında ilk sırada gösterilen demografik değişkenlerden biridir. Birçok araştırmanın ulaştığı ortak sonuç, psikolojik yardım almaya ilişkin kadınların erkeklerden daha olumlu bir tutum sergiledikleri yönündedir (Shechtman vd., 2009; Gürsoy ve Gizir, 2018). Kadınlar psikolojik yardımı daha olumlu şekilde algılamakta ve bu nedenle de dışarıdan yardım almada ve dış kaynakları kullanmada erkeklerden daha isteklidirler. Yardım almaya karşı kadınlardaki bu isteklilik, kadınların erkeklere oranla daha yakın arkadaşlıklar kurma eğilimleri ve daha sosyal olmalarıyla ilişkilendirilmiştir (Nam vd., 2010; Yousaf vd., 2015). Erkeklerde ise damgalanma korkusu, sıklıkla yardım almaya karşı isteksizliğin temel sebeplerinden biri olarak gösterilmektedir (Schomerus vd., 2009). Ruhsal açıdan yaşanılan bir problem durumuyla ilgili destek alma fikri ve eylemi genel olarak bireyin ruhsal açıdan hasta olarak algılanması ve ifade edilmesini de beraberinde getirebilmektedir (Pattyn vd., 2014). Türk toplumunda erkeklerin üzerinde oluşan bu baskının kendilerini daha az açmasına sebep olduğu ve güç algısını koruma isteğinden dolayı yardım almaya karşı tutumunun daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre ruh sağlığı alanlarında öğrenim gören kişiler diğer alanlara göre psikolojik yardım almaya ilişkin daha olumlu bir tutum göstermektedirler. Vergili (2017), yaptığı çalışmada psikolojik yardım arama üzerine düzenlediği psiko-eğitim programının katılımcıların psikolojik yardım arama tutumlarında olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik yardımın içeriği, işlev ve kapsamına dair bilgi sahibi olmak insanları yardıma daha açık hale getirmektedir. Aynı zamanda ruh sağlığı alanında çalışan kişilerin, iletişime açık olması, duygu ifadesi ve mesleki olarak koşulsuz kabul durumunda olması da yardıma açık olmalarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir başka bulgusu psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmektedir. Literatürde araştırma bulgusuyla örtüşen bulgulara rastlanmıştır (Akaydın, 2002; Erkan, Cihangir-Çankaya, Özbay ve Terzi, 2012). Son zamanlarda dijitalleşmenin artışıyla insanların psikolojik yardıma ilişkin bilgiler edinebileceği sosyal medya ağları ve bu ağlardan paylaşımda bulunan uzmanların psikolojik yardım alma ihtiyacını bir nebze karşılaması da sosyoekonomik düzeyin anlamlılığını etkilemektedir. Bununla birlikte yüksek sosyoekonomik düzeye sahip kişilerin psikolojik yardım almaya ilişkin daha olumlu tutum sergilediği yönünde araştırmalar da bulunmaktadır (Arslantaş vd., 2011; Kılınc ve Granello, 2003).

Araştırma sonuçlarına göre ilk doğan çocuklar psikolojik yardım almaya ilişkin daha olumlu bir tutum göstermektedirler. Araştırma kapsamında bu çocuklar arasında tek çocuklar veya kardeşi olan büyük çocuklar birlikte bulunmaktadır. Adler'e (1920) göre ilk çocuklar güç ve üstünlük kurma çabasında

olan, yüksek kaygı ve aşırı korumacı eğilimler sergilemesi muhtemel olan bireyler olarak tanımlanırken tek çocuklar tek çocuklar da yetişkinlerin dünyasında kendilerine yer bulmak için yine yetişkin davranışlarını referans alıp abartılı bir üstünlük çabası içine girebilmektedirler. Literatür incelendiğinde özellikle tek çocuk olma açısından; birey bir problemle karşılaştığında yakın çevresinden aldığı destek profesyonel psikolojik yardım alma ihtimalini azaltmakta ve sosyal destek azaldıkça yardım alma gönüllülüğü arttığı bilgisine ulaşılmaktadır (Özbay, 1997). Aydoğan'ın (2014) çiftlerle yapmış olduğu çalışmada ise çiftler ilişkide bir problem yaşadıkları zaman yardım almaya eşlerden başladıklarını, bu sırayı ailenin ve arkadaşların takip ettiğini ve son olarak profesyonel yardıma başvurduklarını bulmuştur. Bireylerin duygusal bağ kurduğu kişiler daha az tanıdıkları bir kişiye göre yardım talebinde bulunma açısından daha ulaşılabilirdir ve ilişki içinde olmak bağları kuvvetlendirdiği gibi yardım almada kişinin önceliğini de etkiler. Tam tersi olarak yakın çevrenin cesaretlendirmesi ile de psikolojik yardım almaya yönelik tutumun olumlu yönde etkilendiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Gök,2019; Çebi, 2009; Dilek, 2010).

Araştırma sonuçlarına göre psikolojik yardım almaya ilişkin tutum anne baba tutumu açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bireylerin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarını anne babanın çocuklarına karşı genel tutumu açısından inceleyen çalışmalar son derece kısıtlıdır. Konuyla ilişkili olarak bağlanma stilleriyle ilgili yapılan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Ülken (2016), yaptığı çalışmada güvenli bağlanma stilindeki bireylerin psikolojik yardım almaya karşı daha açık olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre daha önce psikolojik yardım alan kişiler almayanlara göre psikolojik yardım almaya ilişkin daha olumlu bir tutum göstermektedirler. Psikolojik yardım alan kişiler yardımın türü fark etmeksizin yardımdan memnun kalmakta ve tekrar yardım alabileceklerini belirtmektedirler. Psikolojik yardım alma sürecinin bilinmezlerinin daha bilinir hale gelmesi ve sürecin danışanın lehine sonuçlanması tutumu etkilemektedir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların (Wilson vd., 2005; Topkaya, 2014; Aydın, 2017) yanında farklı sonuçlar sunan ve daha önce yardım alan kişilerle yardım almayan kişilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Townes vd., 2009).

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda üniversite öğrencilerine psikolojik yardım hizmetlerinin neler olduğuna, kimler tarafından verildiğine, nasıl bir süreç izlendiğine dair üniversitelerde bulunan psikolojik danışma birimlerine önemli görev düştüğü düşünülmektedir. Birimlerin yapacağı oryantasyon, rehberlik, seminer vb. faaliyetleri ile öğrencilerin bilgi edinmesi mümkün olabilmektedir. Bu faaliyetlerin yerine getirilmesinde ön koşullardan birinin de birimlerde çalışan uzmanların sayısının arttırılması denilebilir. Bu girişimlerin hem tanıtım hem de ulaşılabilirlik açısından faydalı olacağına inanılmaktadır.

Alandaki araştırmacılara yönelik olarak bu çalışmada üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım almaya ilişkin tutum demografik değişkenler açısından incelenmiştir, yapılacak yeni çalışmalarda farklı örneklem, değişken ve ölçme araçları kullanılabilir. Ayrıca konuya ilişkin nitel çalışmalar ile derinlemesine incelemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adler, A. (2013). *İnsanı Tanıma Sanatı* (Çev: K. Şipal). İstanbul: Say Yayınları.

Akaydın, F.Ş. (2002). *Üniversite öğrencilerinin problem alanları, problemlilik düzeyleri, problem çözme becerileri ve yardım arama davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Akgün, S. (2019). *Yetişkinlerin psikolojik yardım alma tutumlarının narsistik eğilimler ve öz yeterlilik açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arslantaş, H., Dereboy, İ.F., Aştı, N. ve Pektekin, Ç. (2011). Yetişkinlerde profesyonel psikolojik yardım arama tutumu ve bunu etkileyen faktörler. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 12*(1), 17-23.

Aydın, M. (2017). Lisans öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya gönüllülüklerinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 76-94.

Aydoğan, D. (2014). *Çiftlerde ilişkisel yılmazlığın ebeveynlik stresi, ilişkisel başa çıkma, ilişkisel profesyonel yardım arama ile ilişkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Creswell, J. W. (2013). *Eğitim Araştırmaları* (Çev. Ed. H. Ekşi). İstanbul: Edam Yayıncılık.

Cheng, H. L., Kwan, K. L. K. ve Sevig, T. (2013). Racial and ethnic minority college students' stigma associated with seeking psychological help: examining psychocultural correlates. *Journal of Counseling Psychology, 60*(1), 98-111.

Çebi, E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları: Algılanan sosyal destek, psikolojik sıkıntı, yardım alma deneyimi ve cinsiyetin etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, V., ve Demir, A. (2018). Sanatla terapi programı ve etkileşim grubu uygulamasının ruhsal belirti düzeyleri üzerindeki etkisi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 1*(2), 97-120.

Demirci, İ., ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 43*, 67-83.

Diala, C. C., Muntaner, C., Walrath, C., Nickerson, K., Laveist, T., ve Leaf, P. (2001). Racial/ethnic differences in attitudes toward seeking professional mental health services. *American Journal of Public Health, 91*(5), 805-807.

Dilek, C. (2010). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergil-Altın, G. (2012). Perinatal depresyon tedavisinde kişilerarası terapi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4*(2), 188-203.

Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, H. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve ve psikolojik yardım arama gönüllülükleri. *Eğitim ve Bilim, 164*(37), 94-107.

Fallon, B.J. (2001). Family functioning and adolescent help-seeking behavior. *Family Relations, 50*, 239-245.

Fischer, E. H., ve Turner, J. L. (1970). Development and research utility of an attitude scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35*, 79-90.

Gök, A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım arama tutumları* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürsoy, O, ve Gizir, C. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları: sosyal damgalanma, kendini damgalama, öznel sıkıntıları açma, benlik saygısı ve cinsiyetin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 8(49), 137-155.

Kalkan, M., ve Odacı, H. (2005). Cinsiyet ve cinsiyet rolünün psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(23), 57-64.

Kaya, M. E. (2019). *Kayıp yaşayan yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıkları ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kılınç, A. ve Granello, P.F. (2003). Overall life satisfaction and help-seeking attitudes of Turkish college students in the United States: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling, 6*(1), 56-68.

Mansfield, A. K., Addis, M. E., ve Courtenay, W. (2005). Measurement of men's help seeking: development and evaluation of the barriers to help seeking scale. *Psychology of Men & Masculinity, 6*(2), 95-108.

Nam, S. K., Chu, H. J., Lee, M. K., Lee, H. J., Kim, N., ve Lee S. M. (2010). A meta-analysis of gender differences in attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of Amerıcan College Health, 59*(2), 110-116.

Özbay, G. (1997). *Üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S., ve Cihangir-Çankaya, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım arama tutumları, cinsiyet rolleri ve kendini saklama düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(4), 59-71.

Pattyn, E., Verhaeghe, M., Sercu, C. ve Bracke, P. (2014). Public stigma and self-stigma: Differantial association with attitudes toward formal and informal help seeking. *Psychiatric Services, 65*(2), 232-238.

Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, J. C., ve Ciarroci, J. (2005). Young people's help- seeking for mental health problems. *Australian e- Journal for the Advancement of Mental Health, 4*(3), 1-34.

Schomerus, G., Matschinger, H., ve Angermeyer, M. C. (2009). The stigma of psychiatric treatment and help-seeking ıntentions for depression. *European Archives Psychiatry Clinical Neuroscience, 259* (5), 298-306.

Shaffer, P. A., Vogel, D. L., ve Wei, M. (2006). The mediating roles of anticipated risks, anticipated benefits, and attitudes on the decision to seek professional help: an attachment perspective. *Journal of Counseling Psychology, 53*(4), 442-452.

Shechtman, Z., Vogel, D., ve Maman, N. (2009). Seeking psychological help: a comparison of individual and group treatment. *Psychotherapy Research*, 1-7.

Şimşek, P. (2017). Yetişkinlerin psikolojik yardım alma tutumlarının incelenmesi: Mardin ili örneği. *ABMYO Dergisi, 45*, 105-126.

Topkaya, N. (2011). *Psikolojik yardım alma niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Topkaya, N. (2014). Psikolojik yardım alma niyetini yordamada demografik, bireysel ve çevresel faktörler. *Türk Psikoloji Dergisi, 29*(74), 1-11.

Townes, D. L., Chavez-Korell, S., and Cunningham, N. J. (2009). Reexamining the relationships between racial identity, cultural mistrust, help-seeking attitudes, and preference for a black counselor. *Journal of Counseling Psychology,* 56(2), 330-336.

Türküm, S. (2004). Developing a scale of attitudes toward seeking psychological help: validity and reliability analyses, *International Journal for the Advancement of Counselling, 26*(3), 321-329.

Ülken, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının bağlanma stilleri, kişilik özellikleri ve bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Vergili, O. (2017). *Profesyonel psikolojik yardım arama psikoeğitim programının profesyonel psikolojik yardım arama tutumuna etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Vogel, D. L., Wester, S. R., Wei, M., ve Boysen, G. A. (2005). The role of outcome expectations and attitudes on decisions to seek professional help. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 459-470.

Vogel, D. L., Wade, N. G., ve Ascheman, P. L. (2009). Measuring perceptions of stigmatization by others for seeking psychological help: reliability and validity of a new stigma scale with college students. *Journal of Counseling Psychology, 56*(2), 301-308.

Voltan-Acar, N. (1986). Üniversite öğrencilerinin problemlerinin akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 65-76.

Wilson, C. J., Deane, F. P., Ciarrochi, J., ve Rickwood, D. (2005). Measuring help seeking intentions: properties of the general help seeking questionnaire. *Canadian Journal of Counselling*, 39(1), 15-28.

Yousaf, O., Grunfeld, E.A., ve Hunter, M.S. (2015) A systematic review of the factors associated with delays in medical and psychological help-seeking among men. *Health Psychology Review*, *9*(2), 264-276.

www.nobelyayin.com
nobelyayin | nobelkitap | nobelcocuk | nobelyasam | nobelcocukyayin
YERLİ ÜRETİM

NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD ŞTİ.

nobel

Ankara Büro: Kültür Mah. Mithatpaşa Caddesi
No: 74 B-01/02 Kızılay / ANKARA
Tel: +90 312 418 20 10 Faks: +90 312 418 30 20
Rasimpaşa Mah. Rıhtım Cad. Nemlizade Sok. Güleryüz Apt.
No:9 Daire:3 Kadıköy / İSTANBUL Tel-Faks: +90 216 418 20 10
nobel@nobelyayin.com | okuyucu@nobelyayin.com

KORSAN YAYIN ALMA SUÇA ORTAK OLMA
dekmeb

www.nobelkitap.com

ISBN 978-605-033-172-1
9 786050 331721