13. ULUSAL PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK KONGRESİ

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

07- 09 Ekim, 2015 Mersin

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

İÇİNDEKİLER

Davet Mektubu 5
Genel Bilgiler 7
Kurullar 8
Davetli Konuşmacılar 12
Paneller Listesi 12
Konferans 13
Atölyeler 13
Söyleşi 13
Bildiriler 15-1160

Değerli meslektaşlarımız,

Sizleri, Mersin Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı ve Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'nin işbirliği ile 7-9 Ekim 2015 tarihlerinde Mersin Üniversitesi'nde gerçekleştirilecek olan XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'ne davet etmekten onur duymaktayız.

Kongremizin ana teması "21. Yüzyılda Gelişen PDR ve Alt Uzmanlık Alanları" olarak belirlenmiştir. Ülkemizde PDR'nin okul danışmanlığı bağlamında belirli bir noktaya geldiği düşünülmektedir. Son yıllarda PDR lisans programları ve programlardaki öğrenci sayılarındaki kontrolsüz artış nedeniyle önümüzdeki dönemde bir arz fazlası yaşanabileceği de öngörülmektedir. Öte yandan değişen toplumsal koşullar yeni hizmet taleplerini doğurmaktadır. PDR'nin de bu taleplere gecikmeden cevap verebilecek durumda olması kaçınılmazdır. Bilindiği gibi 7-8 Kasım 2014 tarihleri arasında Ankara'da Hacettepe Üniversitesi PDR Anabilim Dalı ve Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'nin işbirliğiyle düzenlenen 13. Anabilim Dalı Başkanları Toplantısında "alt uzmanlık alanlarını içine alan bir bölüm olma" teması ele alınmıştır. 13. Ulusal Kongremizde de PDR'nin alt uzmanlık alanlarının tartışılmasının, bu bağlamda önümüzdeki sürece bir vizyon belirlemenin yararlı olacağını düşünüyoruz. Bu kongrede PDR'nin kariyer psikolojik danışmanlığı, aile ve evlilik psikolojik danışmanlığı, rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı ve ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı gibi alt uzmanlık alanlarının, gerek ulusal gerekse uluslar arası düzeyde önemli uzmanların davet edilerek konferanslar, paneller, çalıştaylar ve çeşitli tartışma platformları yoluyla tartışılmasını ve bu tartışmalar ışığında geleceğe dönük bir yol haritasının belirlenmesini beklemekteyiz. Sizleri Mersin'de misafir etmek ve katkılarınızdan yararlanmak dileğiyle…

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Alim KAYA
Mersin Üniversitesi
Psikolojik Danışma ve
Rehberlik Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Filiz BİLGE
Türk Psikolojik Danışma ve
Rehberlik Derneği
Genel Başkan

Genel Bilgiler

Kongre Tarihi ve Yeri

13.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 7-9 Ekim 2015 Mersin Lamos Hotel
Kongre Merkezi
Mersin Üniversitesi

Kongre Ana Tema

21. Yüzyılda Gelişen PDR ve Uzmanlık Alanları

Kongrenin Diğer Temaları

1. Kültürel çeşitlilik, kültürler üstü danışmanlık
2. Okul (ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim) danışmanlığı
3. Ruh sağlığı ve sağlık danışmanlığı
4. Aile ve çift danışmanlığı
5. Mesleki gelişim ve danışmanlık
6. Rehabilitasyon danışmanlığı
7. Toplum merkezli müdahaleler ve savunuculuk
8. Danışmanlık müdahaleleri ve becerileri
9. Tanıma ve değerlendirme teknikleri ve hesap verilebilirlik
10. Danışmanlıkta etik ve yasal konular
11. Danışman eğitim ve gözetimi
12. Teknoloji Kullanımı

Kongreye katılım için bir çalışma sunan yazarların Kongre programına kabul edilmiş katkılarının özetinin katılımcılarla elektronik ortamda paylaşılmasını kabul ettikleri varsayılır.

Kongrenin Dili
Kongrenin resmi dili Türkçedir. Bilimsel Toplantılar Düzenleme Kurulu'nun belirlediği oturumlarda İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce eşzamanlı çeviri yapılabilir. Çeviri yapılacak oturumlar önceden duyurulacaktır.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Web Sitesi
Derneğimizin web sayfasına http://pdr.org.tr/ adresinden ulaşılabilir

KONGRE ONURSAL BAŞKANLARI

Prof. Dr. Ahmet ÇAMSARI
Mersin Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. M. Nisa ÜNALDI CORAL
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

KONGRE BAŞKANLARI

Prof. Dr. Alim KAYA
Mersin Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Filiz BİLGE
Hacettepe Üniversitesi, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Genel Başkanı

ONURSAL BİLİM KURULU

Prof. Dr. Füsun AKKOYUN
Prof. Dr. Füsun AKKÖK
Prof. Dr. Gürhan CAN
Prof. Dr. Üstün DÖKMEN
Prof. Dr. İbrahim DÖNMEZER
Prof. Dr. Serdar ERKAN
Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN
Prof. Dr. Yasemin AKMAN KARABEYOĞLU
Prof. Dr. Yadigar KILIÇÇI
Prof. Dr. Fidan KORKUT OWEN
Prof. Dr. Yıldız KUZGUN
Prof. Dr. Necla ÖNER
Prof. Dr. Uğur ÖNER
Prof. Dr. Nihal ÖREN
Prof. Dr. İbrahim Ethem ÖZGÜVEN
Prof. Dr. Emel ÜLTANIR
Prof. Dr. Ömer ÜRE
Prof. Dr. Hasan TAN
Prof. Dr. Esin TEZER
Prof. Dr. Banu YAZGAN İNANÇ

Anılarına Saygıyla

Prof. Dr. Gül AYDIN
Prof. Dr. Feriha BAYMUR
Prof. Dr. Muharrem KEPÇEOĞLU
Prof. Dr. Gülter OSKAY

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Ramazan ABACI
Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR
Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Prof. Dr. Turan AKBAŞ
Prof. Dr. Ersin ALTUNTAŞ
Prof. Dr. Ramazan ARI
Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN
Prof. Dr. Seher AYDEMİR SEVİM
Prof. Dr. Ferda AYSAN
Prof. Dr. Feride BACANLI
Prof. Dr. Hasan BACANLI
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK
Prof. Dr. Filiz BİLGE
Prof.Dr. Nergüz BULUT SERİN
Prof. Dr. Gürhan CAN
Prof. Dr. Aykut CEYHAN
Prof. Dr. Esra CEYHAN
Prof. Dr. Rezan ÇEÇEN
Prof. Dr. Ayhan DEMİR
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Prof. Dr. Filiz DİNÇ YURTAL
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN
Prof. Dr. Erdinç DURU
Prof. Dr. Halil EKŞİ
Prof. Dr. Tuncay ERGENE
Prof. Dr. Serdar ERKAN
Prof. Dr. Fatoş ERKMAN
Prof. Dr. Kurtman ERSANLI
Prof. Dr. Oya Gülendam ERSEVER
Prof. Dr. Demet EROL
Prof. Dr. A. Zafer GÖKÇAKAN
Prof. Dr. Sonay GÜÇRAY
Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN
Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Prof. Dr. Hatice ODACI
Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI
Prof. Dr. Rengin KARACA
Prof. Dr. Mustafa KILIÇ
Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU
Prof. Dr. Şermin KÜLAHOĞLU
Prof. Dr. Mustafa KUTLU
Prof. Dr. Serap NAZLI
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK
Prof. Dr. Didem Müge SİYEZ
Prof. Dr. Hayriye Güzin SÜBAŞI
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
Prof. Dr. Ayşe Sibel TÜRKÜM
Prof. Dr. Emel ÜLTANIR
Prof. Dr. Ömer ÜRE
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Doç. Dr. Ahmet AKIN
Doç. Dr. Deniz A. KAYMAK
Doç. Dr. Hasan ATAK
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ
Doç. Dr. Sefa BULUT
Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Doç. Dr. Ali Osman ENGİN
Doç. Dr. Ercümend ERSANLI
Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN
Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN
Doç. Dr. Hüseyin IZGAR
Doç. Dr. Erdal HAMARTA
Doç. Dr. Özlem KARAIRMAK
Doç. Dr. Mücahit KAĞAN
Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ
Doç. Dr. Recep KOÇAK
Doç. Dr. Selda KOYDEMİR
Doç. Dr. Yalçın ÖZDEMİR
Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN ÖZER
Doç. Dr. Zümra Ö. ATALAY
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN
Doç. Dr. Yasemin YAVUZER
Yrd. Doç. Dr. Ramin ALİYEV
Yrd. Doç. Dr. Ferah ÇEKİCİ
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Rezzan GÜNDOĞDU
Yrd. Doç. Dr. Uğur GÜRGAN
Yrd. Doç. Dr. B. Yavuz HATUNOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Zeki ILGAR
Yrd. Doç. Dr. Sezai KALAFAT
Yrd. Doç. Dr. Oya ONAT KOCABIYIK
Yrd. Doç. Dr. Gürcan ÖZHAN
Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZTABAK
Yrd. Doç. Dr. Öykü ÖZÜ CENGİZ
Yrd. Doç. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY
Yrd. Doç. Dr. Mehmet E. SARDOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Mustafa SÜRÜCÜ
Yrd. Doç. Dr. F. Sülen ŞAHİN KIRALP
Yrd. Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY
Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
Yrd. Doç. Dr. Ersin UZMAN
Yrd. Doç. Dr. Levent YAYCI

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Alim KAYA (Başkan)
Doç. Dr. Burhan ÇAPRİ (Başkan Yardımcısı)
Arş. Gör. Sinem Evin AKBAY (Kongre Sekreteri)
Doç. Dr. Binnaz KIRAN ESEN
Doç. Dr. Cem Ali GİZİR
Doç. Dr. Mehmet Hakan GÜNDOĞDU
Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ
Yrd. Doç. Dr. Nurcan ÇİÇEK
Yrd. Doç. Dr. Zülal ERKAN
Yrd. Doç. Dr. Hasan EŞİCİ
Arş. Gör. Bilge BAKIR
Arş. Gör. Binaz BOZKUR
Arş. Gör. Mehtap SEZGİN
Uzman Onur GÜRSOY
Uzman Müzeyyen SOYER
Uzman Seda SEVİNÇ TUHANİOĞLU
Uzm. Psikolojik Danışman Ülkü YÜKSEL
Psikolojik Danışman Şakir CANÖZ
Psikolojik Danışman Hayal DEMİRCİ
Psikolojik Danışman Hakkı EKEN
Psikolojik Danışman Ali ERDOĞAN

KONGRE KİTABI EDİTÖRLERİ

Prof. Dr. Alim KAYA (Başkan)
Arş. Gör. Sinem Evin AKBAY
Arş. Gör. Bilge BAKIR
Arş. Gör. Binaz BOZKUR
Arş. Gör. Mehtap SEZGİN

HAKEM LİSTESİ

Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER
Prof.Dr. Aydoğan Aykut CEYHAN
Prof.Dr. Esra CEYHAN
Prof.Dr. Erdinç DURU
Prof.Dr. Mehmet Engin DENİZ
Prof.Dr. Serdar ERKAN
Prof.Dr. Sonay GÜÇRAY
Prof.Dr. Hatice ODACI
Prof.Dr. Fidan KORKUT OWEN
Prof.Dr. Ragıp ÖZYÜREK
Prof.Dr. Nergüz BULUT SERİN
Prof.Dr. Diğdem Müge SİYEZ
Prof.Dr. Songül TÜMKAYA
Prof.Dr. Ayşe Sibel TÜRKÜM
Prof.Dr. Emel ÜLTANIR
Doç.Dr.-Meral ATICI
Doç.Dr.Aslı UZ BAŞ
Doç.Dr. Hasan-BOZGEYİKLİ
Doç.Dr. Sefa BULUT
Doç.Dr. Burhan ÇAPRİ
Doç.Dr. İlkay DEMİR
Doç.Dr. Sibel DİNÇYÜREK
Doç.Dr. Meliha TUZGÖL DOST
Doç.Dr. Baki DUY
Doç.Dr. Ercümend ERSANLI
Doç.Dr. Binnaz KIRAN ESEN
Doç.Dr. Aysel ESEN ÇOBAN
Doç.Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU
Doç.Dr. Başaran GENÇDOĞAN
Doç.Dr. Cem Ali GİZİR
Doç.Dr. Bülent GÜNDÜZ
Doç.Dr. Oya Yerin GÜNERİ
Doç.Dr. Erdal HAMARTA
Doç.Dr. Fatma Ebru İKİZ
Doç.Dr. Yelda KAĞNICI
Doç.Dr. Özlem-KARAIRMAK
Doç.Dr. Zeynep KARATAŞ
Doç.Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK
Doç.Dr. Recep KOÇAK
Doç.Dr. Selda KOYDEMİR

Doç.Dr. MügeYÜKSEL

Doç.Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Doç.Dr. Arif ÖZER
Doç.Dr. Zeynep HATİPOĞLU SÜMER
Doç.Dr. Cengiz ŞAHİN
Doç.Dr. Mustafa ŞAHİN
Doç.Dr. İlhan YALÇIN
Doç.Dr. Yasemin YAVUZER
Yrd.Doç.Dr. Müge AKBAĞ
Yrd.Doç.Dr. Yeliz AKINTUĞ
Yrd.Doç.Dr. Mine ALADAĞ
Yrd.Doç.Dr. Müge BEİDOĞLU
Yrd.Doç.Dr. Mehmet BİLGİN
Yrd.Doç. Dr.Asuman BOLKAN
Yrd.Doç.Dr. Murat BOYSAN
Yrd.Doç.Dr. Bahadır BOZOĞLAN
Yrd.Doç.Dr. Ferah ÇEKİCİ
Yrd.Doç.Dr. Sezai DEMİR
Yrd.Doç.Dr. Serkan DENİZLİ
Yrd.Doç.Dr. Emine DURMUŞ
Yrd.Doç.Dr. Zülal ERKAN
Yrd.Doç.Dr. Nurcan GÖKÇAKAN
Yrd.Doç.Dr. Ayşenur BÜYÜKGÖZE KAVAS
Yrd.Doç.Dr. Oğuzhan KIRDÖK
Yrd.Doç.Dr. Oya ONAT KOCABIYIK
Yrd.Doç.Dr. Mehmet PALANCI
Yrd.Doç.Dr. İsmail SANBERK
Yrd.Doç.Dr. Mehmet Emin SARDOĞAN
Yrd.Doç.Dr. Serkan Volkan SARI
Yrd.Doç.Dr. Gürcan SEÇİM
Yrd.Doç.Dr. Makbule KALI SOYER
Yrd.Doç.Dr. Bülent Baki TELEF
Yrd.Doç.Dr. YıldızULUSOY
Yrd.Doç.Dr. Ersin UZMAN
Yrd.Doç.Dr. Barış YAKA

13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Davetli Konuşmacılar

Prof. Dr. Linda R. SHAW

Prof. Dr. Üstün DÖKMEN

13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Panel Listesi

Panel Adı	Panelistler
Pozitif Psikolojinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Alanında Kullanılması	Doç. Dr. Tayfun Doğan (Panel Yöneticisi) Doç. Dr. Şerife Işık Terzi (Panelist) Doç. Dr. Tahsin İlhan (Panelist) Yrd. Doç. Dr. Tuğba Sarı (Panelist) Yrd. Doç. Dr. Bircan Ergün Başak (Panelist)
Psikolojik Danışman Eğitimi ve Süpervizyonu-Uygulamalı Derslerin Yürütülmesi	Prof. Dr. Ragıp Özyürek (Panel Yöneticisi) Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak (Panelist) Prof. Dr. Meral Atıcı (Panelist) Psk. Dan. Dr. Aygül Tunç (Panelist) Yrd. Doç. Dr. Mine Aladağ (Panelist)
Travmatik Yaşantılara Bir Bakış	Doç. Dr. Cem Ali Gizir (Panel Yöneticisi) Doç. Dr. Özlem Karaırmak (Panelist) Doç. Dr. Özgür Erdur Baker (Panelist) Doç. Dr. Cebrail Kısa (Panelist) Dr. Veysi Çeri (Panelist) Psikolojik Danışman Ali Erdoğan (Panelist)
PDR Alt Alanları	Prof. Dr. Serdar Erkan (Panel Yöneticisi) Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak (Kariyer Danışmanlığı) Prof. Dr. Ragıp Özyürek (Okul Danışmanlığı) Prof. Dr. Turan Akbaş (Aile Ve Çift Danışmanlığı) Prof. Dr. Tuncay Ergene (Ruh Sağlığı Danışmanlığı) Doç. Dr. Cem Ali Gizir (Üniversitede Psikolojik Danışma)
Pozitif Psikoterapi'nin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanındaki Uygulamaları	Prof. Dr. Oya G. Ersever- Hacettepe Üniversitesi (Panel Başkanı) Doç. Dr. Ali Eryılmaz- Osmangazi Üniversitesi (Panelist) Yrd. Doç. Dr. Tuğba Sarı- Abant İzzet baysal Üniversitesi (Panelist) Yrd. Doç. Dr. Yıldız Öztan Ulusoy- Kocaeli Üniversitesi (Panelist)

	Yrd. Doç. Dr. Gülşen Varlıklı- Kocaeli Üniversitesi (Panelist)

13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Konferans

Yaşam Döngüsünün Şiir Diliyle Anlatımı	Prof. Dr. Mustafa KILIÇ

13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Atölye Çalışmaları

ETKİNLİK ADI	**ETKİNLİĞİ YÜRÜTECEK KİŞİ VEYA KİŞİLER**
Etkileşim Grubu	Prof. Dr. Oya Gülendam Ersever
Bir Sistemik Yaklaşım Tekniği Olan Aile Dizilimi	Prof. Dr. Turan Akbaş
Çatışma Çözümleme Yöntemleri;Nedenleri ve Çözüm Stratejileri	Prof. Dr. Banu Yazgan İnanç Araş. Gör. Yağmur Aydın
Kognitif Davranış Terapilerinde Grup Terapisi	Prof. Dr. Şükrü Uğuz
Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Uygulamaları	Doç. Dr. Başaran Gençdoğan
Çocuk Resimlerini Yorumlama ve Dıo Projektif Çizim Tekniği	Doç. Dr. Erdal Hamarta Arş. Gör. Önder Baltacı
Mutlu Öğrenci, Mutlu Sınıflar: Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları	Doç. Dr. Selda Koydemir
Duygu Odaklı Çift Terapisi	Doç. Dr. Cebrail Kısa
Günlük Yaşamda Ve Trafikte Savunucu ve Açık İletişim, Denetim Yanılgısı	Yrd. Doç. Dr. M. Yalçın Ortakale Yrd. Doç. Dr. F. Sema Gürkan
Cinsel istismar Mağduru Çocukta Adli Görüşme Teknikleri ve Mağdur Çocuğa Yaklaşım	Yrd. Doç. Dr. Serhat Nasıroğlu
Sosyal Bilimler için R:Analiz ve Programlamaya Giriş	Yrd. Doç. Dr. Önder Sünbül
Psikoeğitsel Grup Programları Geliştirme ve Uygulama Eğitimi	Dr. Vahap Yorgun
LGBTTİ Kavram Atölyesi	Esra Ummak
Bir Travma Sonrası İşitme Engelli Öğrencilere Yönelik Psikososyal Müdahale Uygulamaları	Zehra Doğruoğlu Şenol Demirhan Ersin Erdoğan Nagehan Bozkurt

13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Söyleşi

ABD'de Rehabilitasyon Danışmanlığı Eğitimi, Uygulamaları, Süpervizyonu	Prof. Dr. Linda R. SHAW

BİLDİRİ ÖZETLERİ

İNTERNET BAĞIMLILIK DÜZEYLERİ FARKLI ERGENLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI, SOSYAL KAYGILARI VE ANNE BABA TUTUM ALGILARININ İNCELENMESİ

Özge CANOĞULLARI[1],
S. Sonay GÜÇRAY[2],

Problem Durumu

İnsanlığa hizmet açısından önemli bir adım olan internetin aşırı ve bilinçsiz kullanımıyla yarardan çok zarara dönüştüğü ve problemlere yol açtığı tartışılmakta olan bir konudur. İnternetin aşırı ve olumsuz kullanımına yönelik yapılan araştırmalar birçok ülkede özellikle ergenlerde bu kullanımın arttığını ve risk oluşturduğunu ortaya koymuştur (Cao & Su, 2007; Hooi, 2010; Mossbarger, 2008). Gençler eğlenmek, rahatlamak veya sosyal etkileşim amaçlı interneti kullandıkları gibi sorunlarıyla yüzleşmeme, sıkıntılarını bastırma, gerçek hayattan kaçma gibi nedenlerle de internette vakit geçirmektedirler. Geliştirici olmayan ve amacı dışında gereğinden fazla kullanılan internetin zamanla problemli kullanıma dönüşmeye başladığı, genci hem akademik hem de kişisel gelişim yönünden olumsuz etkilediği ve bağımlı hale getirdiği ifade edilmektedir (Cengizhan, 2005). Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte internetin kötüye kullanımı ya da bağımlılığından söz edilmekte ve günümüzde ciddi bir sorun haline geldiği görülmektedir. İnternet bağımlılığı hakkında ilk çalışmayı yapan Young (1996), internet kullanımını DSM IV'un kumar bağımlılığı ölçütlerini uyarlayarak araştırmış ve internet bağımlılığını sarhoş edici madde içermeyen bir dürtü kontrol bozukluğu olarak tanımlamıştır. Young'ın ardından birçok araştırmacı internet bağımlılığı kavramını tartışmış, tanımlamaya çalışmış ve çeşitli testler geliştirerek bu konuyu araştırmışlardır (Beard & Wolf, 2001; Caplan, 2002; Davis, 2001; Griffiths, 1999; Kandell, 1998). Ülkemizde ise bu konu son yıllarda araştırmacıların ilgisini çekmeye ve araştırma konusu haline gelmeye başlamıştır. Araştırmalar, internet kullanımının yoğunlaşmasıyla beraber ergenlerin günlük hayatta karşılayabilecekleri birtakım psikolojik ihtiyaçlarını internet yoluyla karşılamaya yöneldiğini göstermiştir (Shen, Liu & Wang, 2013). İnternet üzerinden ihtiyaçlarını doyurmaya çalışan ergen karşılanmamış ihtiyaçlar sonucu oluşan yoksunluk hissini de şiddetli biçimde yaşayabilmektedir. İhtiyaçların doyurulması sürecinde internetin yoğun kullanımının beraberinde getirdiği olumsuz sonuçlar göz önüne alındığında ergenlerin bağımlılığa doğru sürüklenebileceği ve bu durumun aile ilişkilerine önemli zararlar vereceği belirtilmektedir (Deci & Ryan, 2000; Şahin ve Kesici, 2009). İnternete yoğun bir şekilde yönelmede ebeveyn-ergen arasındaki ilişki ve anne-baba tutumlarının önemli bir etken olduğunu araştırmalar ortaya koymuş ve bu konuya dikkat çekmişlerdir (Huang vd., 2009; Lee & Chae, 2007; Xu vd., 2014). Araştırmalar ailelerini daha cezalandırıcı algılayan ve aileleriyle iletişim kurmada güçlük çeken ergenlerin internet bağımlısı olmaya yatkın olduklarını ortaya koymuştur (Lam, Peng, Mai & Jing 2009; Xiuqin vd., 2010). Sağlıklı anne-baba tutumunun olmadığı ailelerde ergen daha kolay internet bağımlısı olabilmekte ve kendini sosyal ağlarda ifade etmeye yönelmektedir. Kendisini sosyal ağlarda ifade eden ergenlerin de yüz yüzü iletişimden kaçındıkları belirtilmektedir (High & Caplan, 2009). Bunun sonucunda ergenin sosyal

[1] Uzm. Psk. Dan. Vali Ziyapaşa Anadolu Lisesi, *canogullari.ozge@gmail.com*
[2] Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi PDR Anabilim Dalı, songuc@cu.edu.tr

kaygısıyla ilgili rahatsızlık verici duygularından kaçarak sosyal ağlarda kendini var etmeye çalıştığı görülmektedir (Morahan-Martin & Schumacher, 2000). Araştırmalar da sosyal kaygılı bireylerin olmayanlara göre interneti sosyal etkileşim amacıyla daha çok kullandıklarını göstermiştir (McKenna & Bargh, 2000; Peter, Valkenburg, & Schouten, 2006).

Araştırmanın Amacı

Problem durumu kapsamında bu çalışmada, internet bağımlılık düzeyleri yüksek ve düşük ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygı düzeyleri ve anne-baba tutum algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak ve internet bağımlılık düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin internet kullanımına ilişkin özelliklerini belirlemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olup nicel ve nitel iki aşamada gerçekleştirildiğinden üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 9, 10 ve 11. sınıfa devam eden 344 kız ve 300 erkek olmak üzere toplam 644 ortaöğretim öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "İnternet Bağımlılık Ölçeği", "Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, "Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Ölçeği" ve "Anne-Baba Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca "İnternet Bağımlılık Ölçeği" nden yüksek puan alan yedi, düşük puan alan sekiz (toplam 15) öğrenciyle araştırma kapsamında geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları iki faktörlü varyans analizi ile incelenmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen nitel veriler için ise içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Varyans analizi sonucunda, ergenlerin internet bağımlılık düzeyleri ve cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları (ilişki, yeterlik, özerklik) ve anne baba tutum algılarında (kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol) anlamlı bir farklılaşma olmadığı fakat sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca internet bağımlılık düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin bazı özelliklerinin birbirlerinden farklılaştıkları görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

İnternet bağımlılık düzeyi düşük ergenlerin yüksek olanlara göre daha fazla özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyacına sahip oldukları; yani internetin ergenlerin psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığı görülmüştür. İnternet bağımlılığı yüksek ergenlerin düşük olanlara göre sosyal kaygılarının daha fazla olduğu; bağımlılık düzeyi yüksek ergenlerin anne ve babalarını, bağımlılık düzeyi düşük olanlara göre daha **kontrolcü** algıladıkları; bağımlılık düzeyi düşük olanların ise yüksek olanlara göre anne ve babalarını daha **ilgili** algıladıkları görülmektedir. Ayrıca internet bağımlılık düzeyi yüksek ve düşük olan ergenlerin internete başlama yaşı, internette harcadıkları zaman, internet kullanım amaçları, serbest zamanı değerlendirme yöntemleri ve internete ayırdıkları zamanı kontrol etme becerileri gibi özellikler yönünden birbirlerinden farklılaştığı bağımlı ergenlerin bu özellikler açısından olumsuz bir profil çizdikleri görülmüştür. İnternet bağımlılığının aile tutumu, sosyal kaygı ve psikolojik ihtiyaçlarla ilişkisi göz önüne alındığında ailelerin, öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanlarının bu konularda önleyici çalışmalar yapması önemli görülmektedir. Ülkemizde ergenler arasında internet kullanımının hızla yaygınlaşması ve ergenlerin ihtiyacı olan

birçok gelişimsel aktivite ve ortamdan onları uzaklaştırıyor olması internet bağımlılığına yol açan (etkileyen) başka faktörlerin de araştırılmasını gerekli hale getirmektedir.

Kaynakça

Beard, K. ve Wolf, E.M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 377-383.

Caplan, S.E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development o theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computer in Human Behavior*, 18, 553-575.

Cao, F. & Su, L. (2007). Internet addiction among chinese adolescents: prevalence and psychological features. *Child: Care, Health and Development*, 33 (3), 275–281.

Cengizhan, C. (2005). *Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: Bağımlılık.* VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model for pathological internet use (PIU). *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195.

Griffiths, M. D. (1999). Internet addiction: Fact or Fiction? *The Psychologist*, 12(5), 246- 250.

High, A.C. & Caplan, S.E. (2009). Social anxiety and computer-madiated communication during initial interactions: Implications for the hyperpersonal perspective. *Computers in Human Behavior*, 25, 475-482.

Hooi, P. S. C. (2010). Influence of parents and peers on internet usage and addiction amongst school-going youths in Malaysia. *Doctoral dissertation*, Malaysian University, Malaysia.

Huang, R. L., Lu, Z., Liu, J. J., You, Y. M., Pan, Z. Q., Wei, Z., et al. (2009). Features and predictors of problematic internet use in Chinese college students. *Behaviour & Information Technology*, 28(5), 485-490.

Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: the vulnerability of college students. *Cyberpsychology and Behavior*, 1, 11–17.

Lam L.T., Peng Z.W., Mai J.C. & Jing, J. (2009). Factors associated with Internet addiction among adolescents. *CyberPsychology & Behavior.* 12, 551–555.

Lee, S. J. & Chae, Y. G. (2007). Children's internet use in a family context: İnfluence on family relationships and parental mediation. *CyberPsychology & Behavior.* 10 (5), 640-644.

McKenna, K. & Bargh, J. (2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 57-75.

Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16, 13–29.

Mossbarger, B. (2008). Is internet addiction addressed in the classroom? A survey of psychology textbooks. *Computers in Human Behavior*, 24, 468–474.

Peter, J., Valkenburg, P.M. & Schouten, A.P. (2006). Friend networking sites and theirrelationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 9, 584-589.

Shen, C. X., Liu, R.D. & Wang, D.(2013). Why are children attracted to the internet? The role of need satisfaction perceived online and perceived in daily real life. *Computers in Human Behavior*, 29, 185–192.

Şahin, İ. ve Kesici, Ş. (2009). Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve internet kullanım fonksiyonlarının problematik internet kullanımlarını yordaması. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.

Xiuqin, H., Huimin, Z., Mengchen, L., Jinan, W., Ying, Y. & Ran, T. (2010). Mental health personality and parental rearing styles of adolescents with Internet addiction disorder. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 13, 401–406.

Xu, J., Shen, L., Yan, C., Hu, H., Yang, F. Wang, L., et al. (2014). Parent-adolescent interaction and risk of adolescent internet addiction: a population-based study in Shanghai. *BMC Psychiatry*, Shanghai, China.

Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), 237-244.

KRİZE MÜDAHALE TRİYAJ DEĞERLENDİRME SİSTEMİ'NİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ İLE KULLANILMASI

Neşe ALKAN[1]

Problem Durumu

Üniversite PDR merkezlerine, durumları "Bireysel kriz" olarak sınıflandırılabilecek pek çok öğrenci başvurmaktadır. Ancak ne yazık ki ülkemizde standart ve yagın olarak kullanılan bir kriz değerlendirme yöntemi bulunmamaktadır. Oysa krize hızlı ve doğru müdahale yapılması için, sağlıklı ve hızlı bir değerlendirme yapılması şarttır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Üniversite PDR Merkezlerine başvuran ve durumları "kriz" olarak değerlendirilen üniversite öğrencilerine uygulanacak doğru müdahalenin, etkin ve hızlı bir şekilde belirlenmesine olanak veren KMTDS'nin (Krize Müdahale Triyaj Değerlendirme Sistemi) üniversite öğrencileri ile uygulanması konusunda bilgi vermektir.

Yöntem

Bu çalışma bir deneyim paylaşımı olarak değerlendirilmelidir. Çalışmada sunulan deneyimler, araştırmacının bireysel, profesyonel deneyimlerine dayanmaktadır. 2013-2015 yılları arasında Atılım Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi'ne başvurmuş ya da yönlendirilmiş öğrenciler ile geçekleştirilen eklektik ve görev temelli kriz görüşmesinin bir parçası olarak KMTDS kullanılmıştır. KMTDS Myer (2002) tarafından geliştirilen Triage Assessment System: Crises Intervention (TASCI)'nin Türkçe'ye uyarlanmış halidir. Sistemin Türkçe formunun güvenilir ve geçerli olduğu bulunmuştur (Myer ve Alkan, 2014).

Bulgular

KMTDS'nin etkin ve kullanımı kolay bir kriz değerlendirme yöntemi olduğu bulunmuştur. Sistem Üniversite PDR Merkezlerine başvuran öğrenciler ile yapılan görüşmelerde, görüşme anında kullanılabilmektedir. Bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç alt başlıkta yapılan gözleme dayalı değerlendirme sonucunda her bir danışan için bir değerlendirme puanı elde edilmeltedir. 3-30 arasında değişen puanlara göre, krizin şiddeti ve uygulanacak müdahalenin özellikleri belirlenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

KMTDS Türk üniversite öğrencileri ile kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araçtır. Özellikle krize müdahale için geliştirildiğinden, hem krizin değerlendirilmesinde hem de değerlendirmeden sonra uygun müdahale tekniğinin kullanılmasında faydalıdır. Ülkemizde standart olarak kullanılan böyle bir sisteme olan ihtiyaç düşünülerek sistemin Üniversite PDR Merkezlerinde yaygın kullanımı için öneriler sunulmaktadır.

[1] Yrd. Doç. Dr. Atılım Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, nese.alkan@atilim.edu.tr

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL KAYGI İLE BAĞLANMA STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gülin YAZICI ÇELEBİ[1]
Bülent ÇELEBİ[2]

Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır ve günlük hayat içersinde sürekli olarak insanlarla iletişim halindedir. Bazı insanlar bu iletişim sürecinde oldukça rahat ve girişimci olabilirken bazı insanlar daha geride kalmayı tercih edebilmektedir. Toplum içersinde sıkılgan, içe kapanık gibi ifadelerle nitelenen bu insanların yaşadıkları sıkıntının literatürdeki karşılığı sosyal kaygıdır. Sosyal kaygı bireyin diğer insanlar tarafından değerlendirileceği, küçük düşeceği, rezil olacağı düşüncesi ile birçok durumdan korkma olarak tanımlanabilecek bir kavramdır (Işık, 1986). Sosyal kaygısı yüksek bireyler sosyal ortamlara girmekten ya da insanlarla iletşim kurmaktan korku duymaktadırlar. Sosyal kaygısı yüksek bireyler reddedilme, küçük düşme vb kaygılarla sosyal ilişkilerden kaçınma eğilimi gösterebilmektedir. Çocukluk dönemindeki sosyal kaygı ilk bakım verenle diğer kişileri ayırt etmesi ile başlar ve çocuğun kendini sosyal bir obje olarak algılayıp kendine yönelik ilginin artmasıyla devam eder (Leary,1983, Akt. Ayberk,2011).İlk bakım verenle kurulan ilişkiler akla bağlanma kavramını getirmektedir. Bağlanma, bebeğin ilk bakım veren kişi ile(ki bu genellikle annedir) ilişki kurması sonucunda oluşan güçlü ve sürekli olan bir duygusal bağ olarak tanımlanabilir (Bowlby, 1980). Bağlanma kuramına göre bebeğin ilk bakım verenle kurduğu bu duygusal bağ onun ileriki yaşamında kuracağı kişilerarası ilişkileri (arkadaşlık, romantik ilişkiler vb) şekillendirmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde sosyal kaygı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon merkezde farklı liselerde öğrenim gören toplam 258 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Kaygı Ölçeği, Bağlanma Stilleri Ölçeği (Ergen Formu) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler toplandıktan sonra SPSS 17 programında analiz edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma sonuçlarına bakıldığında Sosyal Kaygı ile Güvenli Bağlanma Stili arasında ters yönlü ve güçlü, sosyal kaygı ile saplantılı bağlanma arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu görül-

[1] MEB, gulin_celebi@hotmail.com
[2] MEB, bcelebi76@gmail.com

müştür. Cinsiyet değişkeni açısından sosyal kaygı puanları farklılaşmazken, bağlanma stilleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadınların korkulu bağlanma puan ortalamaları erkeklerinkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Anne ve babanın öğrenim düzeyine göre sosyal kaygının farklılaştığı, öğrenim düzeyi arttıkça sosyal kaygının azaldığı görülmüştür. Babadan görülen sevgi ve ilgiyi yeterli bulma durumuna göre de sosyal kaygının farklılaştığı tespit edilmiştir. Sevgi ve ilgiyi yetersiz bulan bireylerin sosyal kaygı puanları yüksektir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde bağlanma stillerinin bireylerin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu bu nedenle ebeveynlerle kurulacak ilişkilerin büyük önem arz ettiği söylenebilir. Birçok araştırma babalarla kurulan ilişkinin sosyalleşme süreci üzerinde ki etkilerine vurgu yapmaktadır. Bizim araştırmamızın sonuçları da bu yöndedir.

Kaynakça

1. Ayberk, A (2011).Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve sosyal kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla
2. Bowlby ,J(1980) Attachment and Loss: Vol. 3, Loss, Sadness and Depression. New York: Basic Books
3. Işık, E.,(1996). Anksiyete Bozuklukları; Somatoform Bozukluklar, Dissosiyatif Bozukluklar, Yapay Bozukluklar, Ankara: Kent Matbaası
4. Eren Gümüş, A. (2002). Sosyal Kaygıyla Başa Çıkma Programının Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

POLİSLERİN KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE SÜREKLİ ÖFKE/ÖFKE İFADE TARZLARI

Emre YILMAZ[1]
Meliha TUZGÖL DOST[2]

Problem Durumu

Toplumsal düzenin sağlanması açısından önem taşıyan ihtiyaçlardan biri, insanın güvenli bir şekilde yaşama ihtiyacıdır. İnsanları bir arada yaşamaya iten güçlerden en önemlisi güvenlik ihtiyacıdır. Tüm toplumların tarihsel gelişim süreçlerine bakıldığında, toplumun başındaki yönetim unsurları, toplum kurallarının yürümesi ve insanların güvenlik ihtiyacının sağlanması için, çeşitli isimlerle teşkilatlar kurmuşlardır (Seyhan, 2007).

Polis insanların temel ihtiyaçlarının başında gelen güvenlik ihtiyacını karşılayan toplumsal bir aktördür. Polis, insanların bu ve diğer birçok ihtiyacına yönelik hizmetleri devlet eliyle, görev olarak, kar amacı olmadan yerine getirir. Bu görevler arasında başta halkın huzur ve güvenliğini sağlamak, vatandaşların hayat hakkını korumak, konut dokunulmazlığını sağlamak, özel hayatın gizliliği, haberleşme ve seyahat özgürlüğünü sağlamak, ayrıca Anayasa'da ortaya konmuş birçok temel hakkın kullanılması konusunda düzenleyici tedbirleri uygulamak sayılabilmektedir (Çakır, 2006). Ülkemizin güvenlik hizmeti sağlayan güçlerinin önemli bir kısmını oluşturan Türk Polis Teşkilatı, polislik mesleğini kamu hizmeti niteliğinde, kendine özgü kurallarıyla, sembolleriyle ve devlet eliyle yürüten yaklaşık 280.000 kişilik bir teşkilattır.

Diğer mesleklerle karşılaştırıldığında polislik mesleği, yüksek düzeyde stres yüklü bir meslek olarak kabul edilmektedir (Sever ve Cinoğlu, 2010; Gül, 2008; Buker ve Wiecko, 2007; Yeşilorman, 2003; Burke, 1993; Crank ve Caldero, 1991; Sigler ve diğerleri, 1991; Kroes, 1976; Gül ve Delice, 2011). Pek çok polis, memur veya amir olması fark etmeksizin, meslek yaşamları boyunca, düzensiz çalışma saatleri, düzensiz ve az uyku gibi durumları yaşamaktadır. Bunun yanında sağlıksız beslenme, aile hayatına gereken zamanın ayrılamaması ve yoğun çalışma hayatı nedeniyle sosyal hayatın yaşanamaması gibi durumlarla karşılaşan polisin stres düzeyi artmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de polisler üzerinde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanında polislerle çalışılan konular ise stres, iş doyumu, tükenmişlik gibi belli başlı konulardır. Bu araştırma polislerle öfke ifadesinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin çalışıldığı sayılı araştırmalardan biridir. Toplumsal olaylarda sıkça görev alan polislerin öfkelerini kontrol etmeleri, onların ve genel olarak kurumun toplum gözündeki saygınlığını artıracaktır. Öfke kontrolünün sağlanması için öncelikle polislerdeki mevcut durumun belirlenmesinin anlamlı olabileceği düşünülmüştür. Polis-toplum ilişkisi bağlamında bakıldığında, öfke kontrolünü sağlayabilen polislerin, toplumsal birtakım olaylara müdahale ederken orantısız güç kullanmayacakları beklenmektedir. Bu durum polisin imajını güçlendirecek, kurumsal gelişimi sağlayacaktır. Ayrıca öfke kontrolünü sağlayan polislerin çalışma arkadaşları, amirleri, aile bireyleri

[1] Psk. Dan. Emniyet Genel Müdürlüğü, emrepsy80@gmail.com
[2] Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi PDR Anabilim Dalı, mtuzgoldost@gmail.com

ve toplumun diğer bireyleriyle yaşadığı ilişkilerinde, kişilerarası ilişki problemleri yaşama sıklığı da azalacaktır. Bu nedenle sürekli öfke ve öfke ifadesi bu araştırmanın değişkenlerinden biri olarak seçilmiştir. Diğer taraftan kişilerarası problem çözme ise hangi meslekten olursa olsun toplum içinde yaşayan bireyin her gün karşılaştığı bir olgudur. Doğal olarak polisler de, gerek özel yaşamında gerekse mesleki yaşamında çalışma arkadaşları, üstleri veya hizmet verdiği kimselerle problemler yaşayabilmektedirler. Özellikle ast-üst arasında yaşanan kişilerarası problemlerin çözümünde ne tür yaklaşımların kullanıldığının tespit edilerek gerekli çalışmaların yapılmasının, kurum içindeki yatay ve dikey iletişimi güçlendireceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulguların, kurum yöneticileri tarafından dikkate alınmasıyla Polis Teşkilatı'nda birtakım mesleki iyileştirmelerin, olumlu yeni düzenlemelerin yapılacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma polislerin kişilerarası problem çözme becerilerinin ve sürekli öfke-öfke ifade tarzlarının cinsiyet, rütbe, hizmet süresi, mezun olunan okul ve benlik saygısı değişkenlerine göre incelenmesi amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır.

Yöntem

Çalışma grubunu Emniyet Genel Müdürlüğü'ne bağlı beş Daire Başkanlığı'nda ve Ankara Çevik Kuvvet Şube Müdürlüğü'nde görevli 542 polis memuru ve rütbeli polis amiri oluşturmuştur. Araştırmada polislerin kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen Kişilerarası Problem Çözme Envanteri, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını belirlemek amacıyla Spielberger (1983) tarafından geliştirilen ve Özer (1994) tarafından uyarlanan Sürekli Öfke/Öfke İfade Tarzı Ölçeği, benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla ise Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen ve uyarlaması Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği-Kısa Formu kullanılmıştır. Çalışmada diğer bağımsız değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmış, Tukey ve Tamhane çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri incelenmiştir. Analizlerde hata payının üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda; polislerin kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyete, rütbeye, mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği; hizmet süresi ve benlik saygısı düzeyine göre anlamlı olarak farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda polislerin sürekli öfke/öfke ifade tarzlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği; rütbe, hizmet süresi, mezun olunan okul ve benlik saygısı değişkenlerine göre ise anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Kurumun Rehberlik ve Psikolojik Danışma Büro Amirliklerinde çalışan psikolog ve psikolojik danışmanlar polislerin benlik saygısını artırmak, etkili kişilerarası problem çözme yaklaşımları ve öfke kontrol becerileri kazandırmak amacıyla psiko-eğitim programları geliştirebilirler. Aynı amaçlarla polislerle koruyucu, önleyici ve müdahale edici çalışmalar yürütebilirler.

eğitim, seminer ve diğer uygulamaların özellikle Çevik Kuvvet birimlerinde çalışan polislerini ve henüz polislik mesleğini icra etmeye başlamamış polis okulu öğrencilerini hedef almasının, polislerin psikolojik dayanıklılıklarını artıracağı ve onların ruh sağlığına olumlu etkilerinin olacağı değerlendirilmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde polislerin benlik saygısını artırıcı veya öfke kontrol becerisi kazandırıcı psiko-eğitim programları geliştirilebilir ve bu programların etkililiği test edilebilir. Polislerin özellikle mesleki alanda yaşadıkları kişilerarası problemlerin çözümünün sağlanması amacıyla, kurum yöneticileri tarafından ast-üst ilişkisini ve dikey yönde iletişimi güçlendirecek çalışmalar yapılabilir. Polis okullarında rehberlik saati derslerine, kurumda çalışan psikolog ve psikolojik danışmanların girmesi sağlanarak öğrencilere öfke kontrol becerisi ve kişilerarası problem çözme becerisi kazandıracak psiko-eğitim programlarının uygulanması sağlanabilir.

Kaynakça

Buker, H. ve Wiecko, F. (2007). Are causes of police stress global: Testing the effects of common police stressors on the Turkish National Police. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management, 30*(2), 291-309.

Burke, J. R. (1993). Work-family stress conflict, coping and burnout in police officers. *Stress Medicine,* 9, 171-180.

Crank, P. J. ve Caldero, M. A. (1991). The production of occupational stress in medium sized police agencies: A survey of line officers in eight municipal departments. *Journal of Criminal Justice,19*(4), 339-349.

Çakır, İ. (2006). *Polislerin iş stresi ve bazı değişkenlere göre stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(2), 1-17.

Gül, S.K. (2008). Police job stress in the USA. *Turkish Journal of Police Studies, Vol: 10* (1), 1-13.

Gül, Z. ve Delice, M. (2011). Police job stress and stress reduction/coping programs: the effects on the relationship with spouses. *Turkish Journal of Police Studies Vol: 13*(3), 19-38.

Kroes, H. W. (1976). *Society's victim, the policeman: An analysis of job stress in policing.* Illinois: Charles C. Thomas.

Özer, A. K. (1994a). Sürekli öfke (sl-öfke) ve öfke ifade tarzı (öfke-tarz) ölçeklerinin

ön çalısması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *9*(31), 26-35.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Sever, M. ve Cinoğlu, H. (2010). Amerikan polisinde iş stresinden kaynaklanan aile içi şiddet olaylarının sosyolojik ve istatistiksel analizi. *Polis Bilimleri Dergisi, 12*(1), 125-146.

Seyhan, N. (2007). *Halk-polis karşılaşmasında stres faktörü stat örneği uygulaması.* Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Sigler, T. R.,Wilson, N. C. ve Zack, A. (1991). Police stress and teacher stress at work and at home. *Journal of Criminal Justice*, 19, 361-370.

Yeşilorman, M. (2003). Stress on police officers and stress management. *Turkish Journal of Police Studies (Polis Bilimleri Dergisi), 5*(1), 91-119.

ÜNİVERSİTE GENÇLİĞİNDE BEDEN İMAJI

Ahmet KARA[1]
Serdar KÖRÜK[2]

Problem Durumu

Beden olgusu tıp, felsefe, anatomi birçok bilimin konusu olmuş olup, insanlığın doğuşundan itibaren var olan bir kavramdır ve hala günümüzde keşfedilmeye devam edilmektedir. Beden imajı, bireyin kendi bedeniyle ilgili düşüncelerini, duygularını, tutumlarını inançlarını içeren kendilik algısıdır (Cash ve Pruzinsky, 1990). Beden imajı, bilişsel, duyuşsal, davranışsal yönleriyle hem olumlu hem olumsuz özellikler içeren çok boyutlu yapı olarak tanımlanabilir. Beden imajı, bireyin yalnız dış görünüşü olmayıp, çok yönlü somutlanmış psikolojik deneyimlerini içerir. Olumlu beden imajı: Bireyin beden memnuniyetini ifade eden bir kavramdır. Dört nitelikten oluşur: Vücuda saygı, vücudu kabul, vücuduna karşı olumlu fikir, vücudunu koruma. Olumlu beden algısına sahip bireyler beden görünüşlerinin kişilik yapılarını, değerlerini, karakterlerini asıl belirleyicisi olmadığına inanırlar (Bergeron, 2007; Cash, Phillips, Santos ve Hrabosky, 2004; Jung ve Lennon, 2003; Altabe ve Thompson, 1992). Olumsuz beden imajı ise bireyin kendi bedeniyle ilgili olumsuz duygu, düşünce, inanca sahip olma, kendi bedeninden utanma ve kendini daha az çekici bulmasıdır. Olumsuz beden imajı, bireyin fiziksel görünümüne ilişkin duygu, düşünce, tutum boyutundan herhangi birindeki işlev bozukluğu olarak tanımlanabilir. (Farell, Shafran ve Lee, 2006).

Araştırmanın Amacı

Üniversite gençliğinin beden imajına yükledikleri anlamı belirlemektir. Böylece Üniversite gençliği için hem olumlu beden imajı hem de olumsuz beden imajının karakteristik özelliklerinin neler olduğu belirlenecektir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Üniversite gençliğinin Beden imajı ile ilgili duygularını, düşüncelerini, tutumlarını, algılarını derinliği ve zenginliği içinde betimlemesi, bu konuyu daha ayrıntılı inceleyebilmek için amacıyla nitel araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu nitel araştırma geleneği içinde gelişen amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu veya zincir örnekleme yöntemiyle seçilen on üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında beş olumlu beden imajına sahip ile beş olumuz beden imajına sahip üniversite öğrencileriyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Verilerin toplanmasında bir ön çalışmayla hazırlanan odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda 12 açık uçlu soru sorulmuştur Katılımcıların yukarıdaki sorulara verdikleri cevaplar görüşme sırasında araştırmacı tarafından kısa notlar alınmış ayrıca odak grup görüşme süreci katılımcıların izni alınarak videoyla kaydedilip deşifresinin yazılmasını kolaylaştırmıştır.

[1] Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, *ahmetkara9126@gmail.com*
[2] Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı. *serdarkoruk1989@gmail.com*

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle veri toplama formu üzerinde bir veri kodlaması işlemi yapılmış, veri kodlaması aşamasından sonra elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri belirlenmiş temalar oluşturulmuş, bu yolla ana hatları oluşturulan bulgu kategorileri oluşturulmuştur.

Bulgular

Elde edilen veri analizi sonucunda Üniversite gençliğinde beden imajı ,Olumlu beden imajı ile olumsuz beden imajı olarak iki başlık halinde incelenmiştir.

OLUMLU BEDEN İMAJI İLE İLGİLİ TEMALAR VE KODLAR

Temalar
1.Dış Görünüş
Giyiniş Tarzı
Fiziksel Görüntü
Temiz Olma
Özürlü Olmama
Kıyafet Seçimi
Temalar
2.Beden ve Ruh Sağlığı
Sağlıklı Olma
Özürlü Olmama
Ruh Sağlığı
Fiziksel Yeterlilik
Beden Temizliği
İçsel Pozitiflik
Mutluluk
Bedenine Saygı
Beden Memnuniyetliği
Spor Yapma
Sağlıklı Beslenme
Temalar
3.Tavır ve Davranışlar

Duyarsız Olma
Kendinle Barışık Olma
Ahlak, Nezaket Kuralları
İlk İzlenim(İlk Bakış)
Doğal Olma
Beden Duruşu
Bedenini Sevme
Samimiyet
Dinsel
Sözel Olmayan İfadeler
Hoşgörülü Olma
Duygusallık

Temalar
4.Kişisel Resim
Kendilik Algısı
Kendini Olumlu Değerlendirme
Pozitif Düşünceye Sahip Olma
Güçlü Olma
Kendini Beğenme
İnançlı Olma
İşlevsel Olma
Kendini Kabul
Kişilik Yapısı
Olumlu Benlik Algısı

Temalar
5.Çevre

Model Alma
Taklit Etme
Sosyal Çevreden Destek
Sosyal Görünüm Kaygısı
Sosyal Çevreden Onay Alma
Pozitif Çevre(olumlu düşünceye sahip birileriyle beraber olma)
Medya Etkisi
Aile Etkisi
Akran Desteği

Dış Görünüş teması içerisindeki giyiniş tarzı koduna örnek olarak A1" *Arkadaşlarımın genellikle giydiğim giysilerin vücuduma yakıştığını söylerler. Galiba orta ölçülerde bir insan olduğum için ister spor ister klasik giyim olsun ben de giydiklerimi kendime yakıştırıyorum. Böylece bedenime olumlu yansıması olduğunu düşünüyorum "*ifadesini, B3" *Ablam var. Ablam da beden algımı etkileyen kişilerdendir. Giydiğim bol kıyafetlerin bana çok yakışmadığı kanısında. Haklılık payı da var. Bazen çuval giymiş gibi görünebiliyorum. Ancak dar kıyafetler giymeyi de sevmem. Üzerime giydiğimin biraz dökümlü olmasını isterim. Yakıştırdığım odur yani bu da bedenime ilişkin algımı etkiliyor"* ifadesini belirtmiştir.

Kişisel Resim teması içerisindeki kendilik algısına B2 " *Kişinin kendisiyle ilgili fikir oluşturmadır. Kendisiyle ilgili duygu, düşünce, davranışları içeren yapıdır"* ifadesini kullanmıştır.

Beden ve Ruh Sağlığı teması içerisindeki sağlık koduna B3 "*Benim için öncelikli olan şey sağlıktır. Bedenimde bir sakatlık olmaması benim aslında normal bir bakış açısına sahip olmama neden oluyor"* görüşünü ifade etmiştir.

Kişisel Resim teması içerisindeki kendini kabul, kendilik algısı koduna A4" *Her ne kadar aynı örnek olmasa da çirkin ördek yavrusu olabilir. Lise döneminde kendimi yakışıklı bulmazdım. Ama şimdi liseye göre daha olumlu bir benlik algısı içindeyim. Çirkin ördek yavrusu gibi serpilmedim ama bence önemli olan ördeğin kendisini nasıl gördüğüydü. Kendi beden imajına sahip çıktığı anda o da artık diğerlerinin gözünde yakışıklı biriydi. Bence önemli olan çirkin ördek yavrusu gibi serpilmeyi beklemek değil kendi beden imajının olumlu ve olumsuz yönlerini kabullenebilmek*" görüşünü bildirmiştir.

İşlevsel olduğunu belirten öğrencilerden A2 "*Bedenim benim sağlıklı yaşamam için her görevi yeterince iyi yapan bir araç benim için. Yürümemi, koşmamı, pes etmememi ve sınırları zorlayabilmemi sağlıyor"* ifadesini, B1 *"Birçok katkısı vardır. Benim ayakta durmamı sağlıyor bana güç veriyor. Beni hayata bağlamak adına umut aşılıyor. Kendimi iyi hissetmemi sağlıyor. Benim kendime ve insanlara olan özgüvenimi arttırıyor. Daha ne yapsın*" ifadesini, B4 *"Ben bir metafor olsaydım kendimi divan gibi hissedebilirdim. Eski, modası geçmiş ama geniş ve kullanışlı bir eşya. Genel itibarıyla sevilmese de çok dayanıklı olan divan, ancak oturduğun ya da kullanmaya başladığın zaman sevebileceğin bir eşya"* ifadesini kullanmıştır.

Olumsuz beden imajı ile ilgili veriler analiz aşamasındadır. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek temalar halinde sunulacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular oluşturulan tema tabloları ışığında tartışılarak Üniversite gençliği için olumlu beden imajı ile olumsuz beden imajının özelliklerinin neler olduğunu belirlemek, olumlu ve olumsuz beden imajının karakteristik özelliklerini belirleyen bütünsel bir model oluşturulabilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular yapılacak geniş ölçekli nicel bir araştırmada ölçek geliştirme sürecine kaynaklık edebilir.

Kaynakça

Avalos, L., Tylka, T. L. ve Wood-Barcalow, N. (2005). The body appreciation scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image, 2*(3), 285-297. 10.1016/j.bodyim. 2005.06.002

Cash, T. F. & Pruzinsky, T. (1990). Body images: Development, deviance, and change. , (pp. 51-79). New York, NY, US: Guilford Press, xxi, 361 pp.

Jung, J., & Lee, S-H. (2006). Behavior between korean and U.S. women cross-cultural comparisons of appearance selfschema, body image, self-esteem, and dieting. Family and Consumer Sciences Research Journal, 34, 350

Wood-Barcalow, N.,Tylka ,T.L & Augustus-Horvath, C.L. (2010).”But I like my body”:Positive body image characteristics and a holistic model for young –adult women. Body Image,7(2), 106-116

FARKLI ÖZ ANLAYIŞ DÜZEYLERİNE SAHİP ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAMDA ANLAM VE RUMİNASYON DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

M. Engin DENİZ[1]
Yağmur AMANVERMEZ[2]
Arzu BUYRUK GENÇ[3]

Problem Durumu

Mutlu olmak bütün bireylerin arzuladığı ortak bir amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu amaca ulaşmak için insanoğlu yaşamında anlam arar. Yaşamın anlamı kavramı ilk kez Victor Frankl tarafından ortaya konulmuştur. Frankl (2014) insanda motivasyon kaynağının anlam istemi olduğunu vurgulamaktadır. Eğer kişinin anlam istemi engellenirse o kişide çeşitli psikolojik rahatsızlıklar gözlemlenir (Frankl, 2014). Psikolojik rahatsızlıkların yaşanma olasılığını arttıran diğer bir durum ise Ruminatif düşünce biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ruminatif kişilik özelliğini açıklamaya çalışan tepki stilleri kuramına göre ruminasyon bireyin problemini çözmek için harekete geçmeksizin, içinde bulunduğu duygu durumunu ve olası sebep ve sonuçları tekrar tekrar düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (Nolen Hoeksema, 1987). Psikolojik iyi oluşun önemli belirleyicilerinden birisi olan ruminasyon ve yaşamda anlamla ilgili olduğu düşünülen bir diğer kavram ise öz-anlayıştır. Öz-anlayış bireyin acı ve başarısızlık durumlarında kendini eleştirmekten ziyade kendine özenli ve anlayışlı davranması, yaşadığı olumsuz deneyimleri bireyin yaşamının bir parçası olarak görmesi, olumsuz duygu ve düşüncelerin üstünde fazlaca durmaktansa mantıklı çözüm yolları araması olarak tanımlanmaktadır (Neff, 2003). Bu araştırmada farklı öz anlayış düzeylerine (düşük, orta, yüksek) sahip üniversite öğrencilerinin yaşamda anlam ve ruminasyon düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesinin betimlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2002). Araştırmanın örneklemini Yıldız Teknik Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinden 186'sı kız, 115'i erkek toplam 301 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalamaları 21.06'dır. Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilerin öz anlayış düzeylerini belirlemek için Türkçe'ye uyarlaması Deniz ve diğerleri (2008) tarafından yapılan Özanlayış Ölçeği, yaşamda anlam düzeyini belirlemek için Demirbaş (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Yaşamda Anlam Ölçeği ve ruminasyon düzeylerini belirlemek için Erdur-Baker ve Bugay (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Ruminasyon Ölçeği kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin öz anlayış düzeylerine göre yaşamda anlam ve ruminasyon puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılaşmanın hangi grupta farklılaştığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

[1] Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi. *edeniz@yildiz.edu.tr*
[2] Uzm. Psk. Dan. Yıldız Teknik Üniversitesi. *yagmur.amanvermez@gmail.com*
[3] Uzm. Psk. Dan. MEB. *arzubuyruk@yahoo.com*

Bulgular

Araştırmanın sonucunda farklı öz anlayış düzeylerine sahip öğrencilerin yaşamda anlam düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{2\text{-}298}$= 22.34, p< .05). Öz anlayış düzeyi düşük olan öğrencilerin yaşamda anlam düzeylerinin, öz anlayış düzeyleri yüksek olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca orta öz anlayış düzeylerine sahip öğrenciler ile yüksek öz anlayış düzeylerine sahip öğrencilerin de yaşamda anlam düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ancak düşük öz anlayış düzeylerine sahip öğrencilerle, orta öz anlayış düzeylerine sahip öğrenciler arasında yaşamda anlam düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca farklı öz anlayış düzeylerine sahip öğrencilerin ruminasyon düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F_{2,298}$= 22.34, p< .05). Öğrencilerin ruminasyon düzeyleri incelendiğinde düşük öz anlayış düzeylerine sahip öğrencilerin ruminasyon puan ortalamaları, orta ve yüksek özanlayış düzeylerine sahip öğrencilerin ruminasyon puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde orta öz-anlayış düzeyine sahip öğrencilerin ruminasyon puan ortalamalarının yüksek öz anlayış düzeyine sahip öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde öz anlayışın, ruminasyon ve yaşamda anlam düzeyleri için önemli bir değişken olduğu saptanmıştır. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin yaşayabileceği olası sorunlarda öz anlayış düzeylerini arttırmaya yönelik yapılacak çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir. Böylece öz anlayışı yüksek bireylerin olumsuzluklar karşısında kendisine daha özenli davranarak, yaşadığı olumsuz deneyimleri bireyin yaşamının bir parçası olarak görmesi, olumsuz duygu ve düşüncelerin üstünde fazlaca durmaktansa mantıklı çözüm yolları araması beklenir, bu da yaşamlarını anlamlandırma ve daha az depresyon yaşamalarına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Demirbaş, N. (2010). Yaşamda anlam ve yılmazlık. Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Deniz, M.E, Kesici, Ş &Sümer, AS.(2008). The validity and reliability study of the Turkish version of self-compassion scale. Social Behavior and Personality, 36(9), 1151-1160.

Erdur-Baker, O. ve Bugay, A. (2012). The Turkish version of the Ruminative Response Scale: An examination of its reliability and validity. The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 10(2), 1-16.

Frankl, V.E. (2014). *İnsanın Anlam Arayışı.* (Çev: Selçuk Budak). İstanbul: Okyanus Yayınları.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin, 101*(2), 259-282.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN CİNSEL TACİZ DAVRANIŞLARINA MARUZ KALMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

Serdar KÖRÜK[1]
Ahmet KARA[2]

Problem Durumu

Cinsel taciz önceki dönemlerle kıyaslandığında son yıllarda tüm toplumsal kurumlarda görülmesi ve yaşanması itibariyle tartışılan ve araştırılan önemli bir konu haline gelmiştir. Üniversite hayatının, dönem itibariyle, yakın ilişkilerin daha yoğun yaşandığı bir süreç olmasından dolayı, üniversite öğrencilerinin deneyimledikleri cinsel taciz davranışlarının belirlenmesinin ve cinsiyete göre en çok maruz kalınan davranışların incelenmesinin cinsel taciz konusuna olan farkındalığı arttıracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı bireylerin hangi tür cinsel taciz davranışlarına maruz kaldıklarının belirlenebilmesi için bir ölçek geliştirilmesi ve bu ölçeğin kullanılmasıyla üniversite öğrencilerinin maruz kaldıkları cinsel taciz davranışlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin maruz kaldıkları cinsel taciz davranışlarını belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın birinci basamağında araştırmacı tarafından geliştirilen, beşli Likert modelinde olup 20 madde ve dört alt boyuttan oluşan (Cinsel ilgi, cinsel zorbalık, cinsel baskı ve cinsiyet rolleri) "Cinsel Taciz Davranışları Ölçeği'nin (CTDÖ)" 200 kişilik bir çalışma grubu (130 kadın, 70 erkek, yaş aralığı 18-28) üzerinde geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde cinsel taciz ile ilgili detaylı bir literatür taraması yapılmış, Till'in (1980) ve Gelfand, Fitzgerald ve Drasgow'un (1995) cinsel taciz davranışlarını sınıflamaya yönelik çalışmaları incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. 24 maddeden oluşan taslak ölçekte istatistiki işlemler ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Araştırmanın ikinci basamağında 307 kişilik farklı bir çalışma grubu üzerinde (187 kadın, 120 erkek, yaş aralığı 18-37) cinsiyet değişkenine göre maruz kalınan cinsel taciz davranışlarındaki farklılıklar 20 maddelik esas ölçekle incelenmiştir. Tüm katılımcılar Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde IBM SPSS 21.00 paket programı kullanılarak, faktör analizi, frekans, ortalama ve bağımsız t-testi işlemleri uygulanmıştır.

Bulgular

[1] Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, *ahmetkara9126@gmail.com*
[2] Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı. *serdarkoruk1989@gmail.com*

CTDÖ'nün geçerlik güvenirlik çalışması olan birinci basamakta, ölçeğin genel Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanırken, bu değer cinsel ilgi alt boyutu için .87, cinsel zorbalık için .73, cinsel baskı için .73 ve cinsiyet rolleri için .67 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara yerleşen maddelerin yükleri bakımından en düşük faktör yükü .46 olarak alınmıştır. Araştırmanın ikinci basamağında mevcut olan dört alt boyutlu yapıya tekrar ulaşılmış ve ölçeğin genel Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanırken bu değer alt boyutlar için sırası ile .85, .72, .70, .71 olarak tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre maruz kalınan cinsel taciz davranışlarındaki farklılaşmayı belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre cinsel ilgi ($p=.00<.05$), cinsel zorbalık ($p=.001<.05$), cinsel baskı ($p=.00<.05$) ve cinsiyet rolleri ($p=.006<.05$) boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın öğrencilerin istenmeyen cinsel ilgi ve cinsiyet rolleri ile alakalı davranışlara daha fazla maruz kaldıkları, erkek öğrencilerin de cinsel zorbalık ve cinsel baskı davranışlarına daha fazla maruz kaldıkları belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları göstermiştir ki cinsel ilgi ve cinsiyet rolleri ile ilgili rahatsız edici davranışlara kadın öğrenciler daha fazla maruz kalmaktadır. Cinsel zorbalık ve cinsel baskı alt boyutlarıyla ilgili davranışlara da erkek öğrenciler daha fazla maruz kalmaktadır. Cinsel zorbalık ve cinsel baskı alt boyutlarının maddeleri incelendiğinde erkek öğrencilerin bu davranışlara sadece yakın ilişkilerindeki partnerleri tarafından değil ayrıca arkadaş gruplarındaki yakın oldukları bireyler tarafından da maruz bırakıldıklarını hissettikleri öne sürülebilir. Arkadaş gruplarında olabilen cinsel içerikli konuşmalar, bir ilişkiye başlama veya cinsel olarak yakınlaşma gereğini aşırı derecede hissetme gibi düşüncelerin bu sonuca yol açtığı düşünülmektedir.

Kaynakça

Till, F. (1980). Sexual harassment: A report on the sexual harassment of students. Washington, D., C.: National Advisory Council on Women's Educational Programs.

Gelfand, M. J., Fitzgerald, L. F., & Drasgow, F. (1995). The structure of sexual harassment: A confirmatory analysis across cultures and settings. *Journal of Vocational Behavior*, *47*(2), 164-177.

DUYGUSAL ZEKÂNIN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE BİLİNÇLİ FARKINDALIĞI YORDAMA DÜZEYİ

M. Engin DENİZ[1]
S. Merve ERUS[2]
Ayçe KARA[3]

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özelliklerinin psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalıklarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını saptamaktır. Araştırmaya Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 286 kız ve 69 erkek olmak üzere toplam 355 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 19.12'dir.

Yöntem

Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Duygusal zekâ özelliklerinin (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık puanlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmada; Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Öz-yeşil, Arslan, Kesici ve Deniz tarafından Türkçeye uyarlanan Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Diener ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilen Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonuçları öğrencilerin duygusal zekâ özelliklerinin bütün olarak psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık puanlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Duygusal zekâ özelliği (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) ile psikolojik iyi oluş puanları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($R=0.637$, $R^2=0.406$, $p<.01$). İyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik duygusal zeka özellikleri, psikolojik iyi oluştaki toplam varyansın %40.6'sını açıklamaktadır. Duygusal zekâ özelliği (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) ile bilinçli farkındalık puanları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($R=0.168$, $R^2=0.158$, $p<.01$). İyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik duygusal zeka özellikleri, bilinçli farkındalıktaki toplam varyansın %15.8'ini açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

[1] Prof. Dr. Yıldız Teknik üniversitesi, *edeniz@yildiz.edu.tr*
[2] Arş. Gör. Yıldız Teknik Üniversitesi. *shr-merve@hotmail.com*
[3] Öğretim Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. *karaayce@gmail.com*

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin duygusal zekâ özelliklerinin bütün olarak psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Duygusal zeka düzeyleri yüksek bireylerin yaşamda mutlu olmaları, sosyal beceri ve empati düzeylerinin yüksek olması beklenir. Aynı zamanda kişisel becerileri yüksek ve yaşam olaylarında stresle başa çıkma becerileri gelişmiştir. Böylece bu özellikler bireylerin bilinçli farkındalık ve iyi oluş düzeylerine de olumlu katkılar sağlayacaktır. Bireylerin duygusal zekâ özelliklerinin geliştirmeye yönelik düzenlenecek eğitim programları bireylerin psikolojik iyi oluşları ve bilinçli farkındalıkları üzerinde de olumlu etkiler yaratacaktır.

Kaynakça

Deniz, M. E., Özer, E., ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156.

Özyeşil, Z. Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *36*(160), 226-227.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425- 448.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOO): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.

ERGENLERDE KENDİNE ZARAR VERME DAVRANIŞININ BAZI SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Fatma İrem DEĞERLİ[1]
Vesile OKTAN[2]

Problem Durumu

Kendine zarar verme davranışı (KZVD) görülme sıklığı ve yaygınlığı nedeniyle günümüzde dikkat çeken evrensel bir sağlık sorunudur. KZVD'nin en temel özelliği, kişinin bilinçli olarak intihar amacı taşımaksızın kendi vücuduna yönelik zarar vermesidir (Herpertz, Sass ve Favazza, 1997). Diğer temel özelliği ise kültürel olarak kabul edilen vücut biçimlendirme yöntemlerinden olmamasıdır (Favazza, 1998). Toplumsal olarak kabul gören dövme yaptırmak, küpe takmak gibi vücutta yapılan değişiklikler KZVD olarak kabul edilmez. Kendini kesmek, kendine vurmak, kendini yakmak, saç kopartmak ve yaraların iyileşmesine engel olmak ise KZVD'ye örnek olarak verilebilir.

KZVD için biyolojik, psikolojik ve sosyal risk faktörleri bulunmaktadır. İçinde yaşadığı koşullar nedeniyle günlük yaşam stresiyle karşı karşıya kalan birey, problem çözme becerilerindeki yetersizlik nedeniyle, KZVD'yi bir başa çıkma biçimi olarak benimseyebilmektedir. Haines ve Williams (1997) KZVD'yi bireyin sorunlarla baş etmede seçtiği bir strateji olarak tanımlamıştır. Kişi, sıkıntı yaratan problem durumlarla baş etmede zorluk yaşadığında olumsuz duygularını zihninden uzaklaştırabilmek için KZVD'ye yönelebilmektedir (Skegg, 2005).

Alandaki çalışmalar incelendiğinde KZVD'nin ergenlik döneminde başladığı yönünde bir fikir birliği olduğu dikkat çekmektedir (Hodgson, 2004; Skegg, 2005). Çocukluktan ergenliğe geçiş; yaşanan biyolojik, psikolojik ve sosyo - duygusal değişimleri içermektedir. Bu çok boyutlu süreçte, ergen karşılaştığı değişimlere uyum sağlamaya çalışmaktadır (Santrock, 2012). Ergenin uyum sağlayamadığı yaşam olayları, olumsuz davranış biçimleri geliştirmesine neden olmaktadır. Olumsuz davranışların ergenin içinde bulunduğu koşulların bir yansıması olduğu, çevresel risk faktörlerinin varlığının ergenin sağlıklı gelişimini engellediği belirtilmektedir (Rutter, 1985).

KZVD her ne kadar kasıtlı ölüm niyeti taşımaksızın sergilense de, ağır doku yaralanmalarına ve ölüme neden olabilmektedir. Ayrıca intihar ile ilgili yapılan çalışmalar, intiharın önemli bir yordayıcısının geçmişte sergilenen KZVD olduğunu göstermektedir (Cloutier, Martin, Kennedy, Nixon ve Muehlenkamp, 2010). KZVD'nin altında yatan motivasyonların anlaşılması ölümle sonuçlanan KZVD ve olası intihar girişimleri açısından önem taşımaktadır. Ergenlerde görülen KZVD'nin araştırılmasının hem ergenlikte bu davranışın ortaya çıkmasını hem de yetişkinlikte devam etmesini önleyici destek hizmetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma ile KZVD için risk faktörlerinin belirlenmeye çalışılması ve alanda çalışan uzmanların faydalanabileceği bilgiler sunulması hedeflenmiştir.

---

* Bu çalışma, Fatma İrem DEĞERLİ'nin Yrd. Doç. Dr. Vesile OKTAN danışmanlığında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapmış olduğu yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

1 Uzm. Psk. Dan. Adalet Bakanlığı. iremdegerli@gmail.com
2 Yrd. Doç. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi. vesile@ktu.edu.tr

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ergenlerde görülen KZVD'nin cinsiyet, akademik başarı, anne-babanın birliktelik durumu, sosyo-ekonomik düzey ve disiplin cezası alıp almama değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Trabzon ili İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı beş farklı lisenin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 1120 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 542 kız (% 48.4) ve 578 erkek (% 51.6) öğrenciden 574 kişinin (% 51.2) KZVD sergilediği görülmüştür.

Araştırmada ergenlerdeki KZVD'yi belirlemek amacıyla Klonsky ve Glenn tarafından (2009) geliştirilen ve Bildik, Somer, Başay, Başay ve Özbaran tarafından (2013) Türk kültürüne uyarlanan "Kendine Zarar Verme Davranışı Değerlendirme Envanteri (KZVDDE)" kullanılmıştır. Ayrıca ergenlerin demografik ve akademik durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırma için toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve veri analizinde SPSS 18.0 (Statistical Package for Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Veriler bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin 82'sinin (% 14.3) kesme, 150'sinin (%26.1) ısırma, 50'sinin (% 8.7) yakma, 195'inin (% 34.0) cilde bir harf / yazı / şekil kazıma, 134'ünün (% 23.3) çimdikleme, 92'sinin (% 16.0) saç kopartma, 101'inin (% 17.6) tırnaklama, 150'sinin (% 26.1) kendine vurma, 449'unun (% 78.2) yaranın iyileşmesine engel olma, 72'sinin (% 12.5) cildi sert bir yüzeye sürtme, 93'ünün (% 16.2) kendine iğne batırma, 61'inin (% 10.6) tehlikeli / zararlı madde içme / yutma, 4'ünün (% 0.7) ise diğer KZVD sergilediği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular KZVD'nin cinsiyete göre sosyal işlevler boyutu açısından; not ortalamasına göre sosyal işlevler boyutu ve KZVD toplam puanı açısından; ailenin ortalama aylık gelirine göre sosyal işlevler boyutu ve KZVD toplam puanı açısından; disiplin cezası alıp almamaya göre otonom işlevler boyutu, sosyal işlevler boyutu ve KZVD toplam puanı açısından farklılaştığını göstermektedir. Ergenlerdeki KZVD'nin anne-babanın birliktelik durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları erkek ergenlerin KZVDDE puanlarının kız ergenlerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Not ortalaması düşük olan ergenlerin KZVDDE puanlarının not ortalaması yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne-babanın sağ olup olmamalarının, birlikte veya ayrı olmalarının anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ailesinin ortalama aylık geliri düşük olan ergenlerin KZVDDE puanlarının ailesinin ortalama aylık geliri yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Disiplin cezası almış olan ergenlerin KZVDDE puanlarının, disiplin cezası almamış olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak sosyo-demografik değişkenler açısından belirli ergen gruplarının KZVD açısından dezavantajlı olduğu söylenebilir. KZVD'nin risk faktörleri göz önünde bulundurularak söz konusu dezavantajlı grupların koruyucu ve önleyici çalışmalarda öncelikli olarak yer alması sağlanabilir. Hem ergen hem de çevresi için önemli bir problem olan KZVD'ye bilinçli bir yaklaşım geliştirebilmek açısından okullarda görev alan personelin, ergenlerin ailelerinin ve tüm öğrencilerin psiko-eğitsel çalışmalara katılması önerilebilir. Lisede öğrenim göre öğrenciler üzerinde yürütülen bu araştırmanın yanı sıra, ilerde farklı çevrelerden ve yaş gruplarından oluşturulacak yeni örneklemler üzerinde benzer çalışmaların yapılması faydalı olabilir. KZVD'nin ortaya çıkmasına ve sürdürülmesine neden olan etmenlerin ortaya konması açısından, bu davranışı sergileyen bireyler üzerinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması, derinlemesine bilgiler elde edilmesini sağlayabilir.

Kaynakça

Bildik, T., Somer, O., Başay, B. K., Başay, Ö. ve Özbaran, B. (2013). Kendine zarar verme davranışı değerlendirme envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 24*(1), 49-57.

Cloutier, P., Martin, J., Kennedy, A., Nixon, M. K. and Muehlenkamp, J. J. (2010). Characteristics and co-occurrence of adolescent non-suicidal self-injury and suicidal behaviours in pediatric emergency crisis services. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(3), 259-269.

Favazza, A. R. (1998). The coming of age of self-mutilation. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 186*(5), 259-268.

Haines, J. and Williams, C. L. (1997). Coping and problem solving of self-mutilators. *Journal of Clinical Psychology, 53*(2), 177-186.

Herpertz, S., Sass, H. and Favazza, A. (1997). Impulsivity in self-mutilative behavior: Psychometric and biological findings. *Journal of Psychiatric Research, 31*(4), 451-465.

Hodgson, S. (2004). Cutting through the silence: A sociological construction of self-injury. *Sociological Inquiry, 74*(2), 162-179.

Klonsky, E. D. and Glenn, C. R. (2009). Assessing the functions of non-suicidal self-injury: Psychometric properties of the inventory of statements about self-injury (ISAS). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 31*(3), 215-219.

Rutter, M. (1985). Family and school influences on behavioural development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*(3), 349-368.

Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik.* Çev: D. M. Siyez. Ankara: Nobel.

Skegg, K. (2005). Self-harm. *Lancet, 366*(9495), 1471-1483.

ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ PSİKOLOJİK DANIŞMA YAKLAŞIMININ OKUL DANIŞMANLIĞI ALANINDA UYGULANABİLİRLİĞİ

Bünyamin ATEŞ[1]

Kuramsal Çerçeve

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımı, 1970-1980'li yıllarda A.B.D. geliştirilen bir psikolojik danışma yaklaşımıdır. Yaklaşımın başlıca öncülleri arasında Steve de Shazer, Insoo Kim Berg, Bill O'Hanlon sayılabilir. Yaklaşımın başlıca teknikleri oturum öncesi değişim tekniği, mucize soru, derecelendirme soruları, nadir durumlar, kristal top tekniği ve oturum arası tekniğidir (De Shazer,1985; De Shazer ve Berg, 1997; De Jong ve Berg,1998; Doğan,1999; Lethem, 2002; Miller,1997; Sklare, 2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma birçok sorunla başa çıkmada etkili bir yaklaşım olmakla birlikte psikolojik danışmanların yoğun olarak hizmet sunduğu okullarda bu yaklaşımın uygulanabilirliğini incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışmanları; akademik başarısızlık, sınıf uyumunu bozucu davranışlar, okuldan kaçma vb. birçok okul problemlerinin çözümünde danışanlarına yardımcı olmaya çalışırlar. Okul psikolojik danışmanları okul ortamlarında karşılaştıkları sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri için gerekli olan danışmanlık becerileri ile ilgili eğitim programlarını almış olmaları gerekir. Genellikle bu programlar uzun süre psikolojik danışma gerektiren danışmanlık modellerinden oluşur. Ancak okul psikolojik danışmanlarının bu kuramları uygulayabilecek kadar yeterli zamanları yoktur. Çünkü okul psikolojik danışmanlarının, psikolojik danışma yapmanın yanı sıra program hazırlama, test hazırlama, uygulama gibi birçok görevleri de vardır Okul psikolojik danışmanlarının Psikoanalitik, Gestalt, Davranışçı, Akılcı Duygusal Danışma vb. yaklaşımların temelini oluşturan kuramsal yapıyı anlamaları önemli olmakla birlikte bu modelleri okul ortamında uygulamasını beklemek gerçekçi değildir (Murphy, 1997; Sklare, 2013).

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma okullarda çerçeve model olarak öğrenim sürecine yardımcı, destekleyici ve yararlı bir yaklaşım olup okul problemlerinin çok kısa sürede çözülmesine imkan sunduğu için hem okul hem de psikolojik danışman açısından faydalı ve pratik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı esas alarak çalışan okul psikolojik danışmanları öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin çözüme ulaşmalarında kendi **kaynaklar**ına ve güçlü yanlarına odaklanmaları için onları teşvik ederler (Murphy, 1997; Sparrer, 2012).

Murphy (1997) bu yaklaşımın kavramsal olarak basit olması, psikolojik danışma alanında çok yoğun bir deneyim gerektirmemesi, makul amaçlara, küçük değişimlere, güçlü yanlara, başarılara, kaynaklara odaklanması, hiçbir şeyin işe yaramaz göründüğü durumlarda bile sayısız strateji ve seçenek sunması bakımından okul danışmanlığı gerçekliğine daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın okul danışmanlığı alanında uygulanabilirliği Ateş (2014), Brown, Powell ve Clark (2012), Tuna (2012), Vallaire, Hicks ve Growe (2011), Daki ve Savage (2010), Bulut (2008), Franklin, Moore ve Hopson (2008), İşlek (2006), Newsome (2005),

[1] Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi. *Bunyaminates@gmail.com*

Young ve Holdorf (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile desteklenmiştir. Bu araştırmalarda öğrencilerin yaşadıkları kişilerarası ilişkiler ve iletişim, davranış bozuklukları, sosyal fobi, akademik başarı, motivasyonel ve duygusal güçlükler, zorbalık, öfke kontrolü, sınav kaygısı, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerileri gibi farklı sorunlarla başa çıkabilmeleri noktasında çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının okul danışmanlığı alanında uygulanabilirliğini incelemektir.

Sonuç ve Öneriler

Gerek yurtdışı gerekse Türkiye'de yapılan çalışma sonuçlarından hareketle çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın okul danışmanlığı alanında uygulanabilir bir yaklaşım olduğu bunda da öğrencilerin zayıf, yetersiz, başarısız yönlerine değil de güçlü, yeterli, başarılı yönlerine odaklanmanın, sorunlar yerine çözümleri konuşmanın etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin pozitif yönlerine ve çözümlere vurgu yapıldığı bu yaklaşım sayesinde öğrenciler psikolojik yardım ve destek alma noktasında daha istekli ve gönüllü olabilirler. Konu ile ilgili öneriler ise şunlardır:

1. Okul psikolojik danışman adayları için çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın teorisi ve uygulaması ayrı bir ders olarak verilebilir.
2. Okul psikolojik danışmanlarına yönelik olarak çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma eğitim programları düzenlenebilir.
3. Okullarda karşılaşılan sorunlar üzerinde çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının etkisi çeşitli çalışmalarla sınanabilir.

Kaynakça

Ateş, B. (2014). *Üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ile başa çıkmalarında çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Brown, E. L., Powell, E. and Clark, A. (2012). Working on what works: Working with teachers to improve classroom behaviour and relationships. *Educational Psychology in Practice, 28(1),*19-30.

Bulut, S. S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Daki, J. and Savage, R. S. (2010). Solution-focused brief therapy: Impacts on academic and emotional difficulties. *Journal of Educational Research, 103(5),*309-326.

De Jong, P. and Berg, I.K. (1998). *Interviewing for solutions*. Pacific Grove CA: Brooks/ Cole.

De Shazer, S. and 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. (1985). Keys to solution in brief therapy. New York: W.W. Norton& Company Inc.

Doğan, S. (1999). Çözüm odaklı kısa süreli terapi: Kuramsal bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,2(12),* 28-38.

Franklin, C., Moore, K. and Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools, 30(1),*15-26.

İşlek, M. (2006). *Çözüm odaklı yaklaşıma göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programının üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lethem, J. (2002). Brief solution focused therapy. *Child and Adolescent Mental Health, 7(4),* 189-192.

Miller, G. (1997). Systems and solutions: The discourses of brief therapy. *Contemporary Family Therapy,19(1),*5-22.

Murphy, J. J. (1997). *Solution-focused counseling in middle and high schools*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Newsome, W. S. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with at-risk junior high school students. *Children & Schools, 27(2),* 83-90.

Sklare, G. B. (2013). *Okul danışmanları için çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma*. (4. Baskı). (Çev. D. M. Siyez). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sparrer, I. (2012). *Çözüm odaklı yaklaşıma ve sistemik yapısal dizime giriş.* (Çev. E. Suvarierol). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Tuna, D. (2012). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Vallaire, L.T., Hicks, J. and Growe, R. (2011). Solution-focused brief therapy: An interventional approach to improving negative student behaviors. *Journal of Instructional Psychology, 38(4),* 224-234.

Young, S. and Holdorf, G. (2003). Using solution focused brief therapy in individual referrals for bullying. *Educational Psychology in Practice, 19(4),* 271-282.

RUH SAĞLIĞI UZMANLARI VE AİLE İÇİ ŞİDDET: EĞİTİM İHTİYAÇLARI VE KÜLTÜREL ETKİLER

Fevziye DOLUNAY CUĞ[1]
Ezgi TOPLU DEMİRTAŞ[2]
Christine E. MURRAY[3]

Problem Durumu

Türkiye Psikiyatri Derneği, ruh sağlığı alanında çalışan kişileri psikiyatri hekimi, pratisyen hekim/aile hekimi, psikolog/klinik psikolog, hemşire/psikiyatri hemşiresi, sosyal hizmet uzmanı ve psikolojik danışmanlar olarak sıralamaktadır. Bu ruh sağlığı uzmanlarının mesleklerinin bir döneminde aile içi şiddet ve/veya cinsel şiddet vakası, mağduru ve faili ile karşılaşması oldukça olasıdır. Bu karşılaşmada ruh sağlığı uzmanlarının kendilerini mesleki olarak ne ölçüde yeterli gördükleri lisans ve lisansüstü eğitimleri sürecinde ve daha sonra aldıkları ders ve eğitimlerle oldukça yakından ilgilidir. Ancak literatürde ruh sağlığı uzmanlarının aile içi şiddet ve/veya cinsel şiddet ile ilgili herhangi bir lisans ve lisansüstü ders ya da mesleki eğitim aldıklarına ilişkin elimizde herhangi bir veri bulunmamaktadır. Literatür aynı zamanda eğitim alanlarının, eğitim ile ilgili en az ve en çok yararlı buldukları noktalar konusunda da eksiktir. Bu bağlamda bu çalışma ruh sağlığı uzmanlarının ders ve eğitim geçmişlerini incelemekle kalmayacak, eğitim alan ruh sağlığı uzmanlarının eğitim ile ilgili en az ve en çok yararlı buldukları noktalara da ışık tutacaktır. Bunun dışında bu çalışma, literatürün yetersiz olduğu bir başka konu olan, ruh sağlığı uzmanlarının aile içi şiddet ve/veya cinsel şiddet ile ilgili nasıl eğitim beklentileri olduğunu sorusuna da yanıt aramıştır. Dahası aile içi şiddete ilişkin ruh sağlığı uzmanlarına yönelik bir eğitim programı hazırlanırken içerikte kültüre özgü ve ruh sağlığı alanından bağımsız ne gibi ihtiyaçlar/öneriler olduğu konusunda da ruh sağlığı uzmanlarının görüşleri alınmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, Türkiye'de çalışan ruh sağlığı uzmanlarının aile içi şiddet ve/veya cinsel şiddet hakkındaki eğitim geçmişlerini, bu eğitimlerin eksik ve faydalı yönlerini ve eğitim beklentilerini araştırmaktır. Bununla birlikte, aile içi şiddet ve/veya cinsel şiddete yönelik bir eğitim programının içeriğinde kültüre özgü ihtiyaç ve önerileri tespit etmektir.

Yöntem

Örneklem

121 ruh sağlığı uzmanı (92 kadın, 26 erkek, 3 kişi belirtmemiştir) bu çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 22 ve 66 arasındadır (Ort = 34.74, SS = 8.80).

Veri analizi

Bu çalışma, Turkiye'de ki ruh sağliği uzmanları ile onların aile içi şiddet ve cinsel şiddet üzerine mesleki tecrübelerini ve görüşlerini araştırmak üzere nitel bir çalışma olarak dizayn edilmiştir.

[1] Psk. Dan. Dr. dolunayfevziye@gmail.com
[2] Arş. Gör. ODTÜ. ezgitoplu@hotmail.com
[3] Doç. Dr. UNCG. cemurray@uncg.edu

Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış anket soruları ile yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. 1. bölüm katılımcının özgeçmişi ile ilgili, 2. bölüm katılımcının aile içi şiddet ve/veya cinsel şiddet hakkında eğitim ihtiyaçları ile ilgili, 3. bölümde ise kültürel konuların aile içi şiddet ve/veya cinsel şiddet üzerine etkisi ile ilgili soruları içermektedir.

İşlem

Anket, Qualtrics programı ile online olarak hazırlanıp katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiştir. Katılımcılara ulaşmak için amaca yönelik örneklem yöntemi kullanılmış ve anketler araştırmacılara isimsiz olarak görünmüştür. Elde edilen veriler tanımlayıcı istatistik ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların 43'ü psikolojik danışman, 29'u psikolog, 27'si sosyal hizmet uzmanı, 4'ü psikiyatrist ve 16'sı da diğer ruh sağlığı uzmanlarından oluşmaktadır. Katılımcıların aile içi şiddet ve/veya cinsel şiddet ile ilgili eğitim geçmişlerine bakıldığında 29'unun konu ile ilgili hiç bir eğitim almadığı, 57'sinin lisans öğrenimi sırasında konu ile ilgili başka bir dersin içeriği olarak eğitim aldığı, 29'unun lisansüstü öğrenimi sırasında konu ile ilgili başka bir dersin içeriği olarak eğitim aldığ, 10'unun lisans öğrenimi sırasında tamamen konu ile ilgili bir ders aldığı ve 6'sının da lisansüstü öğrenimi sırasında tamamen konu ile ilgili bir ders aldığı belirtilmiştir. Katılımcıların 90'u aile içi şiddet ve/veya cinsel şiddet yaşamış danışan ile görüşme yaptığını söylerken 28'i hiç görüşme yapmadığını belirtmiştir. Katılımcılara aile işi şiddetin hangi formu ile en çok karşılaştıkları sorulduğunda sırasıyla şu şekilde ifade etmişlerdir: 1) Çocuğun kötüye kullanımı: Fiziksel istismar, 2) Yakın ilişkide şiddet: Fiziksel istismar, 3) Yakın ilişkide şiddet: Duygusal istismar, 4) Çocuğun kötüye kullanımı: Duygusal istismar, 5) Yakın ilişkide şiddet: Cinsel istismar. Aile içi şiddet ve/veya cinsel şiddet ile ilgili ihtiyaçlar ise içerik analizi sonucu şu temalar altında ele alınmıştır: Ruh sağlığı çalışanları, Kurumlar, Mağdurlar, Failler, Yasal düzenlemeler, Toplumsal ve Eğitim. Katılımcılara aile içi şiddete ve/veya cinsel şiddete kültürün etkileri sorulduğunda on farklı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar şu şekilde sıralanmaktadır: Cinselliğe bakış, Erkek egemen toplum yapısı, Şiddetin normalleştirilmesi, Dinin etkisi, Aile yapısının etkisi, Devlet etkenleri, Toplumsal yapı, Bireysel etkenler ve Atasözleri.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, katılımcıların önemli bir kısmını psikolojik danışmaların oluşturduğu ruh sağlığı uzmanlarının çoğunlukla aile içi şiddet ve/ya cinsel şiddet vakası ile karşılaştıklarını ve çalıştıklarını göstermektedir. Türkiye'deki ruh sağlığı uzmanlarının aile içi şiddet ve cinsel şiddet konusunda yeterli eğitim almadıklarını, eğitim alanların ise aldıkları eğitimi yetersiz bulduklarını ve bu konu hakkında kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, ruh sağlığı uzmanları kültüre özgü bir eğitim programı hazırlanırken eğitimin içeriğinde kültüre özgü ihtiyaçlar konusunda oldukça ayrıntılı ve tatmin edici önerilerde bulunmuşlardır. Dahası katılımcılar sadece alan içi değil alan dışı ihtiyaçları da vurgulamışlar ve önerilerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın bulguları, belirlenen ihtiyaçlara göre, Türk kültürü göz önünde bulundurularak aile içi şiddet ve/ya cinsel şiddete yönelik kültüre duyarlı bir eğitim programının oluşturulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

ÇÖZÜM ODAKLI DEPRESYON İLE BAŞA ÇIKMA EĞİTİMİNİN DEPRESYON BELİRTİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Enver SARI[1]
Nevin GÜNAYDIN[2]

Problem Durumu

Depresyon; derin üzüntülü bir duygu-durum içinde; düşünce, konuşma ve hareketlerde yavaşlama ve durgunluk; değersizlik, küçüklük, güçsüzlük, isteksizlik, karamsarlık duygu ve düşünceleri ile fizyolojik işlevlerde yavaşlama gibi belirtileri içeren bir sendromdur (Öztürk, 1987). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi (ÇOKT) psikoterapi alanında 2000'li yılların başında Steve de Shazer, Insoo Kim Berg ve Bill O'Hanlon tarafından geliştirilmiştir. ÇOKT bir psikoterapi yaklaşımı olmasa da bazı temel kurallara sahiptir. ÇOKT 'nin temel kuralları 'Bozulmadıysa tamir etme', 'Önce neyin işe yaradığını anla ve sonra onu daha çok yap', 'Eğer çalışmıyorsa tekrar deneme' şeklinde belirlenmektedir.

Depresyon gibi yaygın ve ciddi bir psikiyatrik hastalığın psikoterapisi için kısa süreli etkin bir tedavi yönteminin bulunması önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Çözüm Odaklı Depresyon İle Başa Çıkma Eğitimi'nin (ÇODBE) depresyon düzeylerini azaltmadaki etkisini olup olmadığı sınanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Bu araştırmada deneysel desen olarak ön test-Son test-izleme kontrol gruplu 2x3'lük karışık deneysel desen kullanılmıştır. 2014-2015 öğretim yılında Ordu Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü 1. sınıfta okuyan öğrenciler, bu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmanın deneklerini Ordu Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü 1. sınıfta öğrenim gören; öğrenciler arasından yansız olarak seçilmiş 48 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada aşağıdaki ölçekler kullanılmıştır.

Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ): Araştırmalar ve kliniklerde en sık kullanılan öz bildirim araçlarından biridir. Ölçeğin temel amacı depresyon belirtilerini kapsamlı bir biçimde değerlendirmektir. 1988 yılında, üniversite öğrencilerinde yapılan uyarlamada kesme puanları incelenerek 17 ve üzerindeki puanların depresyonu %90'ın üzerinde bir doğrulukla ayırt edebildiği görülmüştür (Hisli 1989).

[1] Doç. Dr. Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı. Cumhuriyet Yerleşkesi. Ordu. E posta: enversari@hotmail.com Tel: +905426811334
[2] Yrd. Doç. Dr. Ordu Üniversitesi, Sağlık Yüksek Okulu, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı. Cumhuriyet Yerleşkesi. Ordu. E posta: gunaydinnevin@gmail.com

Depresyon İçin Klinik Görüşme Formu (DKGF): DKGF araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. DKGF, BDÖ yer alan soruların görüşme ile sorulmasından oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formudur.

Araştırma sürecinde deneysel işlem olarak uygulanan ÇODBE; 7 oturumluk olup, oturumlar 1 saat kadar sürmüştür. Plasebo kontrol grubuna 5 oturumluk depresyon ile ilişkisiz 'İletişim Becerileri Eğitimi' uygulanmıştır. ÇODBE'nin depresyon düzeyini azaltma etkisinin uzun süreli olup olmadığını sınamak için 1 ay sonra izleme ölçümleri yapılarak analiz yapılmıştır. Çözüm Odaklı Depresyon ile Başa Çıkma Eğitimi (ÇODBE): ÇODBE oturum öncesi ile birlikte yedi oturumdan oluşmaktadır. Her bir oturumda üyelere yapılan etkinlikler ile ilgili ödev verilmekte ve oturum başlamadan önce yapılan ödevler tartışılmakta ve üyelere gereken yerlerde övgülerde bulunulmaktadır. İletişim Becerileri Eğitimi: İletişim Beceriler Eğitim araştırmacı tarafından placebo grubuna uygulanmak için araştırmacılar tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Eğitimidir.

Bulgular

Araştırma grubuna uygulanan Kruskal Wallis Testi Deney, Kontrol, Plasebo Ön test-Son test ve İzleme gruplarının depresyon puan sıra ortalamaları arasında önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir ($\chi^2_{(6)} = 34.06$, $p < .01$). Araştırma grubunun depresyon puan sıra ortalamaları incelendiğinde önemli farklılığın Deney Ön test - Deney Son test ile Plasebo Ön test - Plasebo Son test arasında olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun Beck Depresyon Ölçeğinden aldıkları depresyon puan sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı farklılığın Deney Ön test - Deney Son test (U:32.50, $P < .01$) ile Plasebo Ön test - Plasebo Son test (U: 75.50, $p < .05$) arasında olduğu görülmektedir. Yapılan Mann Whitney U testine göre Kontrol Ön test- Kontrol Son test arasında (U: 120.00, $p > .05$) ve Deney Son test-İzleme arasında (U:120.00, $p > .05$) önemli bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tartışma

Psikiyatrik bozuklukların psikoterapisinde son yıllarda kullanılmaya başlayan psikoterapi biçimlerinden birisi de ÇOKT (Wand, 2013). Çözüm odaklı terapi yaklaşımının depresif belirtileri azalttığına yönelik literatürde bir çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Sundstrom (1993) çözüm odaklı terapi ile kişilerarası terapiyi depresyon hastaları üzerinde karşılaştırmıştır. Sundstrom (1993) çözüm odaklı kısa süreli terapiyi depresyon hastalarını iyileştirmede etkin bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Arvand, Shafiabadi, Falsafinejad & Nadari (2012) uyguladıkları bireysel çözüm odaklı kısa terapi yaklaşımının kronik Hepatit-B'li hastaların depresif belirtilerini azalttığını bildirmektedirler. Hanton (2008) ise depresyon hastaları üzerinde uyguladığı ÇOKT'nin etkin olduğunu göstermektedir. Estrada & Beyebach (2007) ve Reddy, Thirumorthy, Vijayalakshmi, Hamza (2015) ÇOKT'nin şiddetli dereceden orta derece depresyona kadar etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada ise ÇOKT'nin normal kişilerde depresyon belirtilerini azalttığını göstermektedir. Bu araştırmaların tümü ÇOKT'nin depresyon belirtilerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak ÇOKT'nin depresyon üzerinde etkisini gösteren daha çok araştırmaya gereksinim vardır. Bu araştırma ÇOKT'nin depresyon üzerinde etkisini gösteren daha çok araştırmaya gereksinim nedeniyle yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular yapılan diğer araştırmalar ile tutarlı sonuçlar göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ÇOKT'nin depresyon tedavisinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte ÇOKT'nin farklı yaş gruplarında depresyon belirtilerini azaltmaya yönelik kullanılacağına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Georgiades (2008) 8 yaşından beri fiziksel ve sözel şiddete maruz kalan 13 yaşındaki bir çocukla yaptığı vaka çalışmasında, çözüm odaklı müdahale uygulanmış ve 9 ay sonra çocuğun post-travmatik stres belirtilerinde, depresyon düzeyinde ve babaya yönelik olumsuz tutumlarında azalmalar olduğu belirlenmiştir. Kwarme ve diğ. (2010) yaptıkları çalışmada depresif belirtiler içinde yer alan sosyal geri çekilme belirtisi üzerinde çözüm odaklı yaklaşımın etkili olduğunu göstermişlerdir. Wallace ve Wabake (2001) ÇOKT'nin çocuk ve ergenlerin, McDonald (2011) lise öğrencilerinin, Green, Oades, Grant (2006) yetişkinlerin depresyon belirtileri üzerinde ÇOKT'nin etkin olduğunu göstermektedirler. Bu çalışma ise üniversite gençlerinin depresyonu üzerinde ÇOKT'nin etkin olduğunu göstermektedir.

Sağlıklı bir toplum için psikiyatrik bozukluklarda ilaç tedavisinin yanı sıra psikoterapi de uygulanmalıdır. Psikiyatrik bozukluklardan depresyonun psikoterapisinde son yıllarda son yıllarda ÇOKT etkin olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada psikiyatrik bir bozukluk olan depresif belirtilerin ÇOKT ile azaldığı gösterilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmaya benzer araştırma yapacaklara birden çok deney grubu kullanarak psikoterapi uygulama etkisinin de test edilmesi önerilmektedir. Bu araştırmaya benzer araştırmalarda depresyon belirtilerini BDE ve DKGF dışında başka ölçekler ile de ölçmek araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini yükseltecektir.

Kaynakça

Arvand, J., Shafiabadi, A., Falsafinejad, M.R., Nadari, N (2012). Depression in patients with chronic hepatitis B: An experience on individual solution-focused therapy. *Gastroenterol Hepatol Bed Bench*, 5(3):166-168.

Çakır, S.(2009). Genel tıpta depresyon. *Klinik Gelişim.* 22 (4): 61-64.

Dwight, L., Dennos, S., & Lewis, L. (2007). Depresión y trastornos bipolares. Madrid:McGraw-Hill. Interamericana.

Dobson, K. S. (1989). A meta-analysis of the efficacy of cognitive therapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 57 (3), 414-419.

Estrada, B.& Beyebach, M. (2007). Solution focused therapy with depressed deaf persons. *Journal of Family Psychotherapy, 18*, 45-63.

Frank, E., Kupfer D. J., Wagner, E. F., McEachran, A.B, & Cornes, C. (1991).Efficacy of interpersonel psychotherapy as a maintenanca treatment of recurrent depression. *Arch Gen Psychiatry* 48: 1053-1059.

Georgiades, S.D.(2008). A solution-focused intervention with a youth in a domesticviolence situation. *Contemporary Family Therapy*, 30:141-151.

Green, L.S., Oades, L.G. & Grant, A.M. (2006).Cognitive-behavioral, solution-focused life-coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *The Journal of Positive Psychology*; 1(3): 142–149.

Hanton, P. (208). Measuring solution focused brief therapy in use with clients with moderate to severe depression using a 'Bricolage' research methodology. *Solution-Focused Research Review, 1*(1), 16-24.

Hidaka, B. H. (2012). Depression as a disease of modernity: Explanations for increasing prevalence. *Journal of Affective Disorders*, 140(3), 205–214.

Hisli, N.Ş. (1989). Beck Depresyon Envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliği, güvenirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23),3-13.

Hollon, S.D. & Beck, A.T. (2004). Cognitive and cognitive behavior therapies. In: Lambert, MJ, editor. *Bergin's and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. New York: Wiley; 447.

Ivenson, C. (2002) .Solution-focused brief therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 8 (2), 149-156

Köknel, Ö.(1989). Depresyon. İstanbul: Altın Kitaplar.

Kessler, R. C., Merikangas, K. R., & Wang, P. S. (2007). Prevalence, comorbidity, and service utilization for mood disorders in the United States at the beginning of the twenty-first century. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 137–158.

Kwarme, L.G., Helseth, S., Sorum, R.,Luth-Hansen, V., Haughland, S., Natvig, G.K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*; 47: 1389–1396.

Lee, M.Y., Greene, G.J., Mentzer, R.A., Pinnell, S., & Niles, D. (2001). Solution-focused brief therapy and treatment of depression: A pilot study. *Journal of Brief Therapy, 1*, 33-49.

McDonald A.J. (2011). Solution-Focused Therapy: Theory, Research & Practice. 2nd Edition, California: SAGE Publication.

Murdock, N. L. (2012) Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları. Çev.Ed.:F.Akkoyun, Ankara: Nobel Yayınları.

Nietzel, M. T., Russell, R. L., Hemmings, K. A., & Gretter, M. L. (1987). Clinical significance of psychotherapy for unipolar depression; A meta-analytic approach to social comparison. *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 55 (2), 156-161.

Öztürk, O., (1988) Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. Ankara: Nurol Matbaası.

Reddy, P.D., Thirumorthy, A., Vijayalakshmi, P. & Hamza, M.A (2015). Effectiveness of solution-focused brief therapy for an adolescent girl with moderate depression. *Indian Journal of Psycholgy Med*; 37(1): 87–89.

Rush, J.A., Beck, T.A., Kovacs, M., Hollon, S. (1977). Comparative efficacy of cognitive threapy and pharmacotherapy in the treatment of depressed outpatients. *Cognitive Threapy and Research*. 1 (1), 17-37.

Robinson, L. A., Berman, J. S., & Neimeyer, R, A. (1990). Psychotherapy for the treatment of depression; A comprehensive review of controlled outcome research. *Psychological Bulletin*. 108 (1), 30-49.

Sklare, G. B. (2013). *Okul danışmanları için çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma*. 4. Baskı. Çev.: D. M. Siyez . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sundstrom, S. M. (1993). *Single session psychotherapy for depression. Is it better to focus on problem or solution?* .Unpublished doctoral dissertation. Iowa State University, Ames, IA.USA.

Steinbrueck, S. M., Maxwell, S. E., Howard, G S. (1983). A meta-analysis of psychotherapy and dmg therapy in the treatment of unipolar depression with adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 51 (6), 856-863.

Torres, M. (2006). Psicología y salud: Una visión integradora de los conflictos sicológicos. Barcelona: Editorial UOC.

Wallace, J.G. & Wabake, T. A. (2001). Solution-focused approach to mental health intervention in school settings. *National Associaton of Social Workers*. 23 (1):33-47.

Wand, T (2013). Positoning mental health nursing practice within a positive health paradigm. *International Journal of Mental Health Nursing*; 22:116-124.

ADALET BAKANLIĞI'NA BAĞLI KURUMLARDA ÇALIŞAN PERSONELİN YAŞAM DOYUMU, İŞ DOYUMU VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Bülent TANSEL[1]
Mehmet MİMAN[2]

Problem Durumu

Bu araştırmada, Adalet Bakanlığı'na bağlı Adliyeler ile İdare Mahkemelerinde çalışan personelin yaşam doyumları ile iş doyumu ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Adalet Bakanlığı'na bağlı kurumlarda çalışan personelin tükenmişlik durumu, stresli çalışma koşullarından kaynaklanmaktadır. Çalışanların, toplumda suç işleyen insanlarla sık sık yüz yüze geliyor olmaları, suça eğilimli insanlarla çalışma zorunluluğu taşımaları ve işyerinde kendilerine verilen desteğin yetersizliğinden kaynaklanan durumlar personelin zaman içerisinde tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Adalet çalışanlarının sürekli suça bulaşmış, suça eğilimi bulunan bir kitle ile çalışıyor olmaları yaşama bakış açılarını olumsuz etkilemekte ve başkalarından sürekli olarak kötülük göreceklerine dair inanç geliştirerek duyarsızlaşma yaşamalarına neden olabilmektedir.

Bu çalışmayla çalışanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı, iş doyumu ve yaşam seviyeleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmakta, özellikle adliye personelinin sahip olduğu bu durumlardan yaşam doyumuna etki eden boyutlar tespit edilerek, onların yaşam doyumu seviyelerini iyileştirmeye yönelik çalışmalar için kaynaklık teşkil edebilecek bilimsel verilere ulaşmak hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Mersin ilinde çalışan adliye personeli oluşturmaktadır. Örneklem olarak alınan 505 personelin 272'si (% 53.9) kadın, 233'ü (% 46.1) erkektir. Araştırmada veriler sosyo demografik bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri Genel Formu (MTE-GF), Minnesota İş Doyumu Ölçeği (MİDÖ) ve Yaşam Alanlarındaki Doyum Ölçeği (YADÖ) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde, mesleki tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler önce Pearson Korelasyon testi ile elde edilmiş, çalışanların iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin, yaşam doyumu düzeylerini ne ölçüde açıkladığını belirlemek amacıyla verilere regresyon analizi uygulanmıştır. Bütün istatistik analizler için anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

[1] Psk. Dan. Dr. *bulent.tansel@toros.edu.tr*
[2] Yrd. Doç. Dr. *mehmet.miman@toros.edu.tr,*

Yapılan korelasyon analizinde, adliye çalışanlarının duygusal tükenme düzeyleri ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında pozitif, anlamlı ve güçlü bir ilişkinin olduğu, duygusal tükenme düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasında, duygusal tükenme ile yaşam doyumu düzeyleri arasında negatif, anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Adliye çalışanlarının duyarsızlaşma düzeyleri ile kişisel başarı düzeyleri arasında; duyarsızlaşma düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasında ve duyarsızlaşma düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Kişisel başarı düzeyleri-iş doyumu düzeyleri ile kişisel başarı düzeyleri-yaşam doyumu düzeyleri arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışanların iş doyumu düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Adliye personelinin yaşam doyum düzeylerini açıklama da duygusal tükenme düzeyleri (negatif yönde), kişisel başarı düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri pozitif yönde etkili olmakta; duyarsızlaşma düzeyleri ise açıklayıcı bir faktör olarak görünmemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada adliyede çalışan personellerin mesleki tükenme, iş doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler incelenmiş olup, yaşam doyumu düzeylerini açıklamada iş doyumu ve mesleki tükenmiş düzeylerinin etkisi araştırılmıştır.

Buna göre, adliye çalışanlarının yaşam doyumu düzeylerine, duygusal tükenme düzeyleri negatif olarak etki ederken, kişisel başarı ve iş doyumu düzeyleri pozitif olarak etki etmektedir. Çalışan personelin yaşam doyumu düzeylerini artırmak için onların iş ortamında maruz kalabileceği stres unsurlarının giderilmesine, kişisel başarı duygularının artırılıp mesleki doyumlarının sağlanmasına yönelik politikaların geliştirilerek uygulamaya geçirilmesi önemlidir.

Mevut çalışma, Adalet Bakanlığı'na bağlı Adliyeler ile İdare Mahkemelerinde çalışan personelin yaşam alanlarındaki doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin başka değişkenlerle ilişkisi Türkiye genelinden seçilecek daha büyük örneklemlerle incelenmelidir.

Kaynakça

Avşaroğlu, S.; Deniz, M.; Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (14):118.

Baltaş, Acar ve Baltaş Zuhal (1993) "Stres ve Başa Çıkma Yolları" Remzi Kitapevi, 13. Baskı İstanbul.

Çam, O., (1992), *Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, ss. 155-160.

Erdwins, C. J.; Buffardi, L. C.; Casper, W. J. ve O'Brien, A. S., (2001), "The Relationship of Women's Role Strain to Social Support, Role Satisfaction, and Self-efficancy", *Family Relations,* Vol.50, No.3, pp. 230-238.

Ergin, C., (1992), "Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin Uyarlanması", *7. Psikoloji Kongre Kitabı*, Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları, ss.143-154.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issue*, 30, 159-165.

Keser A., (2005), "İs Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama", *Çalışma ve Toplum*, Cilt:4, ss. 77-96.

Maslach, C. (Eds.) (1981). *The burnout syndrome,* pp. 30-53. Park Ridge, IL: London House.

Maslach, C. ve Jackson, S.E., (1981), "The Measurement of Experienced Burnout", *Journal of Occupational Behaviour*, Vol: 2, pp. 99–113.

Maslach, C. ve Leiter, M.P., (1997), *The Truth About Burnout*, San Francisco: Jose-Bass Publishers.

Oran, B.N., (1989), *A Study on Job Satisfaction of a Group of Academical Staff in Marmara University*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Pines, A. M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

Sevimli, F.; İşcan, Ö.F., (2005), "Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu", *Ege Akademik Bakış – Ekonomi, İşletme,Uluslar arası İlişkiler ve Siyaset Bilimleri Dergisi*; Cilt:5, ss.1-2.

Yıldırım, F., (1996), *Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ERTELEME İLE YAŞAM DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİDE UMUDUN ARACI ROLÜ

Mine MUYAN[1]
Ayhan DEMİR[2]

Problem Durumu

Günümüzde birçok insanın yaşamlarının kalitesini ve nasıl daha iyi bir yaşama ulaşabileceklerini sorguladığı gözlenmektedir. Bu noktada, pozitif psikoloji bireylerin kapasitelerini en iyi şekilde kullanıp daha iyi bir yaşam düzeyine ulaşmalarına yardımcı olmaya çalışan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Linley, Joseph, Maltby, Harrington ve Wood, 2009). Bu çalışmada pozitif psikolojinin önemli bir değişkeni olan öznel iyi oluş kavramının bilişsel bileşeni olan "yaşam doyumu" ele alınmıştır. Yaşam doyumu, bireyin kendi belirlediği ölçütlere göre yaşamının niteliği hakkındaki genel değerlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Algılanan yaşam doyumu bireyler için hayati önem taşımakta olup, düşük yaşam doyumunun yalnızlıktan hayatı sonlandırma düşüncesine kadar birçok olumsuz değişkenle anlamlı derecede ilişkili olduğu bulunmuştur (Heinrick ve Gullone, 2006; Pavot ve Diener, 2008). Bu noktada düşük yaşam doyumunun nedenlerini anlamak ve düşük yaşam doyumunun olumsuz sonuçlarından korunmak adına birçok araştırmacı yaşam doyumunun yordayıcılarını incelemektedir (örn., Demirli, Türkmen ve Arık, 2015).

Daha öncelikli bir görevi yerine getirmeyi, önceliği daha sonra olan bir görevden sonraya atmak olarak tanımlanan (Ferrari ve Patel, 2004) erteleme, birçok araştırmada yaşam doyumu ile olumsuz yönde ilişkili olarak bulunmuştur (Kandemir, 2014; Savithri, 2014). Örneğin, Kandemir (2014), Türk üniversite öğrencilerinden oluşan örneklemde, erteleme davranışı arttıkça, yaşam doyumunun azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Erteleme davranışının yaygınlığı (Bishop, Gallagher ve Cohen, 2000) ile yaşam doyumu üzerindeki olumsuz etkisi düşünüldüğünde bu kavramların arasındaki ilişkinin anlaşılması önem taşımaktadır. Ancak, ertelemenin yaşam doyumu üzerindeki etkisi doğrudan olabileceği gibi başka değişkenler aracılığıyla dolaylı olarak da olabilir.

Bir psikolojik güç olarak kabul edilen umut, bu ilişkinin anlaşılmasında anlamlı bir aracı rolü üstlenebilir. Snyder (1994; 2002) tarafından net bir şekilde hedef belirleme, ilgili hedefe ulaşmak için belirgin stratejiler geliştirip o stratejileri uygulamak için gerekli motivasyonu sağlama becerisi şeklinde tanımlanan umut, amaca ilişkin motivasyon (agency) ve amaca götüren yollar (pathways) bileşenlerinden oluşmaktadır. Amaca ilişkin motivasyon bileşeni, bireyin hedeflerine ulaşmaya yönelik olarak sahip olduğu kararlılığı ve kapasitesine ilişkin düşüncelerini kapsarken, amaca götüren yollar bileşeni hedefe erişmek için uygun olan plan ve stratejileri kurmaya ilişkin düşünceleri içermektedir. Snyder'ın Umut Yaklaşımı (2002), yüksek umut düzeyini olumlu sonuçlarla ilişkilendirirken, umut düzeyindeki düşüklüğün olumsuz yaşantı/sonuçlarla ilişkili olduğunu ileri sürmektedir.

[1] Araş. Gör. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. *muyan@metu.edu.tr*
[2] Prof. Dr. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. *aydemir@metu.edu.tr*

Son 20 yıldır umut üzerinde yapılan çalışmalar da büyük ölçüde bu görüşü desteklemektedir (Cheavens ve Ritschel, 2014). Alanyazın umudun erteleme davranışıyla ilişkisini (Alexander ve Onwuegbuzie, 2007; Uzun Özer, 2009) doğrulamanın yanında umudun yaşam doyumu üzerindeki rolüne (Bailey ve Snyder, 2007; Demirli ve ark., 2015; Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala, 2012) de dikkat çekmektedir**.** Bununla birlikte umudun birçok önemli değişken (örn., kişilik özellikleri: Halama, 2010; psikolojik sıkıntı: Rustøen, Cooper ve Miaskowski, 2010) ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı rolü üstlendiği yurtdışındaki araştırmalarla ortaya konmuştur. Ancak ilgili yurtdışı ve yurtiçi alanyazında erteleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide umudun olası aracı rolünü inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu noktada erteleme ile yaşam doyumunu arasındaki olumsuz ilişkinin bireylerdeki umut düzeyinin düşüşüyle ilgili olup olmadığının araştırılması ilgili alanyazın açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, erteleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün incelenmesidir. Bu çalışmada, alanyazınla tutarlı olarak erteleme ile umut ve yaşam doyumu arasında olumsuz bir ilişkinin ve umut ile yaşam doyumu arasında da olumlu bir ilişkinin ortaya çıkacağı beklenmektedir. Buna ek olarak umudun erteleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rolü üstleneceği beklenmektedir.

Yöntem

İlişkisel modele dayalı bu çalışmanın örneklemini, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören ve elverişli örnekleme aracılığıyla seçilen 213 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. İlgili değişkenlerin ölçülmesi adına Tuckman Erteleme Ölçeği (Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman, 2013), Umut Ölçeği (Akman ve Korkut, 1993) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (Köker, 1991) kullanılmıştır. ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmasından sonra katılımcılardan, gönüllük esasına dayalı olarak sınıf ortamında toplu hâlde veri toplanmıştır. Veriler, IBM SPSS 20 programında bootstrapping yöntemiyle (%95 Güven Aralığı için, 10,000 yeniden örnekleme kullanılarak) test edilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008).

Bulgular

Analizler, ertelemenin umutla olumsuz yönde ilişkili olduğu (β = -.10, p < .001) ile umudun yaşam doyumuyla olumlu yönde ilişkili olduğunu (β = .56, p < .001) göstermiştir. Ek olarak, ertelemenin yaşam doyumu üzerindeki toplam etkisinin umudun rolü kontrol edilmeden önce daha kuvvetli olduğu (β = -.13, p < .001) ancak umudun etkisi kontrol edildiğinde ertelemenin yaşam doyumu üzerindeki doğrudan etkisinin istatiksel olarak azaldığı gözlenmiştir (β = -.06, $p \leq .05$). Bu düşüş ve %95 güven aralığında umudun dolaylı etkisinin anlamlı oluşu umudun erteleme ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rolü üstlendiğini ortaya koymaktadır (Baron ve Kenny, 1986).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada umudun erteleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı rolü üstlendiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç, umudun olumsuz deneyimlere karşı koruyucu özelliğine dair görüş (Snyder, 2002) ile tutarlılık göstermenin yanı sıra, bireylerin erteleme davranışlarında

bulunsalar da eğer bu durumu değiştirebilecek, hedeflerine ulaşabilecek bir motivasyona ve hedeflerine ulaşmak için çözüm yolları üretme gücüne sahiplerse yaşamdan aldıkları doyumu koruyabileceklerini göstermektedir. Bu noktada, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu arttırmak amacıyla erteleme davranışının sıklığının azaltılmasına yönelik programların (örn., Karas ve Spada; 2009; Scent ve Boes, 2014) uygulanmasının yanı sıra erteleme davranışlarında bulunan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını korumak/artırmak amacıyla umut düzeylerini artırabilecek programların (örn., Cheavens, Feldman, Gum, Micheal, ve Snyder, 2006) geliştirilmesi ve uygulanması önem taşımaktadır.

Kaynakça

Akman, Y. & Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*, 193-202.

Alexander, E. S. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences, 42*, 1301-1310.

Bailey, T. C. & Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: A look at age and marital status. *The Psychological Record, 57*, 233-240.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.

Bishop, J, B,, Gallagher, R, P,, & Cohen, D, (2000), College students' problems: Status, trends, and research. In D, C, Davis & K, M, Humphrey (Eds,), *College counseling: Issues and strategies for a new millennium* (pp, 89-110), Alexandria, VA: America Counseling Association,

Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Gum, A., Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope therapy in a community sample: A pilot investigation. *Social Indicators Research, 77*, 61-78.

Cheavens, J. S., & Ritschel, L. A. (2014). Hope theory. In M. M. Tugade, M. N. Shiota, & L. D. Kirby (Eds.), *Handbook of positive emotions* (pp. 396-410). New York: Guilford Press.

Demirli, A., Türkmen, M., & Arık, R. S. (2015). Investigation of dispositional and state hope levels' relations with student subjective well-being. *Social Indicators Research, 120*, 601-613.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.

Ferrari, J. R., & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences, 37*, 1493-1501.

Halama, P. (2010). Hope as a mediator between personality traits and life satisfaction. *Studia Psychologica, 52*, 309-314.

Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review, 26*, 695-718.

Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152*, 188-193.

Karas, D. & Spada, M. M. (2009). Brief cognitive-behavioural coaching for procrastination: A case series. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 2*, 44-53.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Linley, P. A., Joseph, S., Maltby, J., Harrington, S., & Wood, A. M. (2009). Positive psychology application. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press: New York.

Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, *3*, 137-152.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*, 879-891.

Rustøen, T., Cooper, B. A., & Miaskowski, C. (2010). The importance of hope as a mediator of psychological distress and life satisfaction in a community sample of cancer patients. *Cancer Nursing, 33*, 258-267.

Savithri, J. J. (2014). Interactive effect of academic procrastination and academic performance on life satisfaction. *International Journal of Science and Research*, *3*, 377-381.

Scent, C. L., & Boes, S. R. (2014). Acceptance and commitment training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy, 28*, 144-156.

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

Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here.* New York: Free Press.

Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S., & Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*, 827-836.

Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*, 12-19.

Uzun Özer, B., Saçkes, M., & Tuckman, B. W. (2013). Psychometric properties of The Tuckman Procrastination Scale in a Turkish sample. *Psychological Reports: Measures & Statistics, 113*, 874-884.

KENDİLİK PSİKOLOJİSİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMA SÜRECİNE İLİŞKİN ÖNGÖRÜLERİ

Murat BOYSAN[1]

Problem Durumu

Psikanaliz içinde son derece önemli bir yeri olan 'kendilik psikoloji'nin benliğin gelişimsel sorunları ve psikolojik danışma sürecine ilişkin öngörüleri son yıllarda dikkat çekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu derlemede kendilik psikolojisinin öz düzenleme sorunlarını kavramlaştırma biçimi ve psikolojik danışma sürecinde danışanla kurulan ilişkide neyin iyileştirici olduğuna ilişkin teröpatik öngörüleri tartışılacaktır.

Yöntem

Konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır.

Bulgular

Nöroloji ve psikanaliz üzerine eğitimleri olan Heinz Kohut, 1971 yılında yayınladığı 'The Analysis of the Self' başlıklı kitabıyla benlikle ilişkili öz düzenleme sorununu gelişim, psikopatogenez ve yapısalcı yaklaşımlar ışığında sentezleyerek Freud'un analitik yaklaşımının son derece kapsayıcı bir yorumunu sunmaktadır. Dar anlamda kendilik psikolojisi olarak tanımladığı ilk eserinde narsistik gelişimin duygusal düzenleme üzerindeki etkilerini kavramlaştırırken, geniş anlamda kendilik psikolojisi olarak tanımladığı sonraki çalışmalarında özellikle dört konu üzerinde odaklandığı görülmektedir. Sıralanacak olursa, i) erken gelişim dönemlerinde sosyal ortam içindeki duygusal etkileşimler benlik gelişimini nasıl etkiler?; ii) kişiler arası deneyim olgunlaşma sürecindeki öz düzenleme yapılarına nasıl dönüştürülür?; iii) Benlikteki hangi yapısal eksiklikler sonraki ne tür öz düzenleme sorunlarıyla ilişkilidir?; ve iv) teröpatik ilişki benlikteki sorunları nasıl giderir? (Kohut, 1977; 1984).

Freud'un yaklaşımında narsistik gelişim, normal gelişimin bir parçası olarak libidinal enerjinin oto-erotik bölgelere yatırılmasıyla başlar. Oral dönemde, egosentrik düşünce ve empati yoksunluğuyla belirli *birincil narsisizmin* nesneye yönelerek libidinal aktarımın kendilik ve nesne arasında dengelenmesi gerekir (enerji ekonomisi). Nesneyi sevebilme yetisinin kazanılmaya başlandığı bu dönemde libidinal aktarımın kendilik nesneleri (ebeveynler) tarafından yeterince empatik ve onaylayıcı karşılık görmemesi, kişinin narsistik aktarımı tekrar kendine yönelterek nesne olarak sadece kendini sevmesiyle sonuçlanır- *ikincil narsisizm* (Freud, 1914). Kohut'un kavramlaştırdığı kendilik psikolojisinde ise erken dönem onaylanma ve kabul ihtiyacının karşılanmaması sonucunda (nesneye narsistik geçişte kesintiye uğrama) kişinin nesne sevgisi ihtiyacının abartılı onay ihtiyacına dönüşerek yaşam boyu farklı kendilik nesnelerine (eş, arkadaşlar, vb.) onay bağımlılığı getirdiğini öne sürmektedir (Kohut, 1971).

[1] Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Psikoloji Bölümü. *boysan.murat@gmail.com*

'Kendilik nesnesi (KN)' her bireyin erken dönemde benliğin oluşumu ve bütünlüğünü sağlamada rol oynayan bakım veren kişiyi ifade etmektedir. Yaşamın ilk döneminde bebeğin duygusal düzenlemesi tamamen annededir (kendilik nesnesi). Anne yenidoğanda psikobiyolojik düzenleyicidir. Süreç içinde baba ve diğer kişiler de KN olarak rol oynamaya başlar. KN ile yaşanan deneyim, yeni doğanın süreç içinde dürtü düzenlemesini, bütünleştirmesini ve çevreye uyum sağlamasının çekirdeğidir. Benlik gelişimi süreci, bakım verenle yaşanan doyum verici deneyimler sonucunda *dışsal olarak anne tarafından yapılan duygu düzenlemenin*, kendi kendine yapılabilir hale gelmesi sürecidir. Erken dönem beyin gelişiminde (son trimesterdan 24 aya kadar geçen süre) duygusal tepkilerdeki değişimler, beyin gelişimi ve sinaptik konfigürasyonun temel dinamiğidir. Anne-çocuk ilişkisinin kalitesine bağlı olarak iki yönlü duygusal rezonans (karşılıklı duygusal geçişler) sürecinde, çocuk kendi duygularının yansımalarını annede görerek duygusal farkındalık geliştirir. Diğer bir ifadeyle anne, çocuğun kendini yaşantılayabilmesi için duygusal ayna rolü oynar. Bu ilişki matrisinde kendilik nesnesi çocukta haz duygusunu canlandırırken, olumsuz duyguları rahatlatır. Anneyle yaşanan kopmalar yeniden birleşmelerle sonuçlandıkça (kopma-yeniden başlama), çocukta güven ve ikincil üst düzey duygusal yaşantılar içinde tanımlanan empati gelişimi sağlanır. Benlik gelişiminin kendilik psikolojisindeki karşılığı, duygusal öz düzenleme kapasitesinin içe alınarak kazanılması ve artmasıdır (Schore, 2003).

Kendilik psikolojisi, duygusal düzenlemeyi benliğin bütünlüğünün temel işlevi olarak ele alır. Öncelikle annenin, sonrasında baba ve diğer önemli kişilerin empatik olmayan tutumlarının (özellikle göz temasında eksiklik) gelişim sürecinde yol açtığı duygusal düzenleme sorunlarının, strese yatkınlıktan kişilik bozukluklarına geniş bir bantta farklı olumsuz sonuçları olabileceğini ifade eder. Kendilik psikolojinde terapide ortaya çıkan *aktarım,* gelişimin erken dönemlerinde eksik kalan narsistik süreçleri tamamlama çabasıdır. Başka ifadeyle aktarım, çocuğun ebeveynlerine benliğinin bir yansıması olarak ilettiği duygularının kabul görmediği erken dönem yaşantıların danışmada yeniden canlanmasıdır (Kohut, 1977).

Psikolojik danışma sürecinde narsistik gelişimdeki eksikliklere işaret eden iki temel aktarım üzerinde çalışılır: ayna aktarımı ve idealleştirme aktarımı. *Ayna aktarımı*, erken dönem kendilik nesnesinin yeterince onaylamadığı ve kabul etmediği duyguların terapide psikolojik danışmana yansıtılarak onay beklenmesi sürecidir. Bu aktarım narsistik zedelenmenin düzeyine bağlı olarak üç şekilde ortaya çıkar: 1.'*Birincil kaynaşmış ayna aktarımı*'nda danışan kendi benliğini psikolojik danışmanla bütünleştirir. Yani danışan benlik sınırlarını kaybeder. Danışmanın sürekli onayını almak amacıyla psikolojik danışman üzerinde kontrol kurma ve onu manuple etme girişimlerinde bulunur. 2.'*İkincil ikizlik aktarımı*' terapide daha az zorlayıcı olmasına karşın, danışanın ben merkezciliğiyle belirlidir. Psikolojik danışmanın her tepkisini ve talebini sadece kendi ihtiyaçları açısından değerlendirebilen danışan, başka bir perspektiften bakamaz. 3.*'Tepkisel ayna aktarımı'nda* danışman ve danışan, danışan tarafından iki ayrı kişi olarak algılanabilir. Danışan, danışma sürecinde sürekli büyüklenmeci tavırlarla mükemmeli oynayarak psikolojik danışmanın hayranlığını kazanmaya ve onayını almaya çalışır. Ayna aktarımı sırasında psikolojik danışmanın empati ve onaylama eksiklikleri, teröpatik ortamda aşırı duygusal tepkilere dönüşür.

İkinci temel aktarım türü ise '*idealleştirme aktarımı*'dır. İdealleştirme aktarımında danışanın benlik saygısındaki düşüklük ve zayıflık hisleri psikolojik danışmanı idealleştirerek giderilmeye çalışılır. Kısacası, 'sen mükemmelsin ve ben de senin bir parçanım' aktarımıdır. İdealleştirme aktarımında psikolojik danışmanın sıradan, diğer insanlar gibi davranışları veya bazı konularda eksik

kalması danışanda panik, korku ve öfke tepkileriyle sonuçlanır (kendilik nesnesine güvende kırılmalar). Ayna ve idealleştirme aktarımındaki kesilmelerin yol açtığı tepkilere '*narsistik kırılma*' denilir (Kohut, 1977).

İnsancıl psikolojiyle psikanalist arasında önemli bir bağ olan kendilik psikolojisinde teröpatik süreç, narsistik aktarımların olumlu kabulü ve empatiyle karşılandığı benliğin yeniden yapılandırılması üzerine kuruludur (Gladding ve Yonce, 1986). Terapide tedavi edici unsur, psikolojik danışmanın terapi sırasındaki küçük beceriksizlikleri ve empati eksiklikleri sonucu ortaya çıkan '*optimal narsistik kırılmalar*'ın tekrar empatik ilişkiye dönüşmesidir. Psikolojik danışmada narsistik onay ve empati sürecinin kesilmesi ve tekrar kurulması arasındaki gidiş gelişler, benlikteki narsistik eksikliklerin giderilerek benliğin normal işlevlerine ilerlemesini ve gelişmesini sağlar.

Sonuç ve Öneriler

Kendilik psikolojisinin öngörülerinin teröpatik ilişkinin kurulması ve terapi sürecinin başarısında önemli rol oynadığı genel kabul görmektedir. Bu öngörülerle uyumlu danışma becerinin kazanılması danışma sürecinin etkililiğini artıracaktır.

Kaynakça

Freud, S. (1914). *On narcissism: an introduction*. New York:Penguin Books

Gladding, S. T.; Yonce, C. W. (1986). A bridge between psychoanalysis and humanistic psychology: The work of Heinz Kohut. *Journal of Counseling & Development, 64*(8), 536-537.

Kohut. H. (1971/1998). *Kendiliğin çözümlemesi*. İstanbul: Metis Yayıncılık.

Kohut. H. (1977/1998). *Kendiliğin yeniden yapılanması*. İstanbul: Metis Yayıncılık.

Kohut. H. (1984). *How does analysis cure*. Chicago: University of Chicago Press.

Schore, A. N. (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self*. New York: W. W. Norton & Company.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN VE REHBER ÖĞRETMENLERİNİN KKTC ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNE İLİŞKİN YETERLİK ALGILARI

Yeliz AKINTUĞ[1]
Engin BAYSEN[2]
Gözde EVRAM[3]

Problem Durumu

Ortaöğrenim döneminde rehberlik hizmetlerinin önemi ve gerekçesi bu yaşlardaki öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına ve bu ihtiyaçları karşılamada okuldan beklenen işleve dayanır. Gençlik dönemi oldukça değişken, kontrolü zor, tahmini güç dönemdir. Lise yılları ergenlik dönemi kapsamındadır. Ergenin kendini aradığı, değerler oluşturarak kimliğini belirlemeye çalıştığı dönemdir. Oldukça bunalımlı geçen dönemin sağlıklı aşılabilmesi, eğitimde gence yönelik psikolojik hizmetleri zorunlu hale getirir (Yeşilyaprak 2008, s.58).

Ergenlik dönemi, orta öğretim basamağına rastlamaktadır. İnsan hayatının en fırtınalı dönemidir. Ergenlerin kişisel, mesleksel ve eğitimsel problemleri yoğunlaşmaktadır. Bireyin beden açıdan değişmesi, değer sistemlerini oluşturmaya başlaması, mesleğe yönelmesi, yaşam felsefesi oluşturması ve kimliğini belirlemesi gibi önemli süreçleri yaşaması, rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacı arttırmaktadır (Can, 2012, s.39).

Çocuğun kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimi açısından ortaöğretim döneminde rehberlik hizmetlerinin yeterli ve kapsamlı olarak sürdürülmesi gerekmektedir. Bu hizmetlerin yürütülmesinde ortaöğretimin yapısından kaynaklanan karakteristik özellikler, verilecek hizmetlerin planlanması ve uygulanmasında belirleyici etkiye sahiptir. (Yeşilyaprak 2008, s.59).

Araştırmanın Amacı

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Genel Ortaöğretim ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesine bağlı okullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Çalışma, tarama modelinin kullanıldığı, betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2012 – 2013 Güz Dönemi Eğitim öğretim yılında 17 Ekim – 16 Kasım tarihleri arasında KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı Ortaöğretim Dairesine bağlı resmi ve özel okullarda ve Mesleki Teknik Dairesine bağlı liselerde görev yapan 102 psikolojik danışman ve rehber öğretmen oluşturmuştur. Bu araştırmada örneklem seçilmemiştir çünkü tarama araştırmalarının önemli özelliği, verilerin çok fazla kişiden toplanmasıdır (Tanrıöğen, 2011, s.60). Ortaöğretim kurumlarında görev

[1] Yrd. Doç. Dr. y.akintug@hotmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. ebaysen@neu.edu.tr
[3] Doktora Öğrencisi. gozdeevram88@hotmail.com

yapan bazı psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri okulda bulamama ve verilen bazı anketlerin geri dönüşümü olmadığı için 8 denek kaybı olmuştur. Araştırmanın örneklemini 94 psikolojik danışman ve rehber öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılanların 79 (%84)'u kadın ve 15 (%16)'i erkektir. Araştırmaya katılan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş 8 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu, ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlilik düzeylerini belirlemek için Poyraz (2007) tarafından geliştirilen "Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği" kullanılmıştır. Dokuz alt boyuttan ve 63 maddeden oluşmaktadır Beşli likert tipi derecelendirme ölçeği olarak geliştirilmiştir. Bu maddeler "pek çok yeterli'' (5), ''çok yeterli'' (4), ''yeterli'' (3), ''az yeterli'' (2), ''hiç yeterli değil'' (1) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten en yüksek 315 puan, en düşük 63 puan alınabilir. Ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Veriler SPSS 17.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız değişkenler için betimsel istatistik hesaplamaları, t-testi, Mann Whitney U testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlilik düzeyleri $\bar{X}$=3.62 olmak üzere "çok yeterli" olarak belirlenmiştir.

"Okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlilik düzeyleri" hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular şunlardır:

- Okul düzeyi değişkenine göre ortaokullar ile liselerde görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır (t=-1,19, p>.05).
- Okul türü değişkenine göre genel liseler ile genel liseler dışında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır (t=-1,82, p>.05).
- Kurum türü değişkenine göre resmi okullar ile özel okullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U=332, p>.05).
- Cinsiyet değişkenine göre görev yapan kadın ile erkek psikolojik danışman ve rehber öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U=498, p>.05).
- Medeni durum değişkenine göre görev yapan evli ile bekâr psikolojik danışman ve rehber öğretmenler arasında bekârlar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (t=-2,26, p<.05).
- Mezun olunan bölüm değişkenine göre PDR bölümü (Lisans, Y.Lisans) mezunu ile PDR bölümü (Lisans, Y.Lisans) mezunu dışında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U=671, p>.05).
- Rehberlik servisindeki hizmet süresi değişkenine göre psikolojik danışman ve rehber öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır (F=1,319, p>.05).
- Bulundukları okuldaki rehberlik servisindeki hizmet süresi değişkenine göre 5 yıl ve aşağısı ile 6 yıl ve üzeri görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler arasında 5 yıl ve aşağısı lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (t=2,30, p<.05).

- İlgilendikleri öğrenci sayısı değişkenine göre 1-250 öğrenci ile 251 öğrenci ve üzeri ile ilgilenen psikolojik danışman ve rehber öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır (t=-0,69, p>.05).
- Okulda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmen sayısı değişkenine göre bir psikolojik danışman ve rehber öğretmen ile 2 ve üzeri psikolojik danışman ve rehber öğretmenler arasında tek görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmen lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (U=447, p<.05).

Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik danışma ve rehber hizmetlerinin çok yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Medeni durum, bulundukları okuldaki rehberlik servisindeki hizmet süresi ve okulda görev yapan psikolojik danışman sayısı değişkenine göre verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Bir okulda beş yıl görev süresini tamamlayan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin aynı ilçe ya da yakın ilçede bulunan ortaöğretim kurumlarına en çok 5 yıl olmak şartıyla atamaları yapılabilir.
- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan evli psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere hizmet-içi eğitimler artırılabilir.
- Okullarda görev yapan her psikolojik danışman ve rehber öğretmen için ayrı bir rehberlik servisi odası sağlanabilir.
- Bir okulda çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler her ayın son günü toplanarak bir hafta süresince yaptıkları çalışmalar ve yapmadıkları çalışmaların nedenleri ile ilgili rapor hazırlayabilirler. Bu raporları dönem sonlarında Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na sunabilirler, böylece psikolojik danışma ve rehberlik alanında yaşanan sorunlar en az düzeye indirgenebilir.
- Yönetici ve öğrencilerde örnekleme katılabilir.
- Nitel yaklaşım ile yapılabilir.
- Benzer araştırmalarda birden fazla ölçek kullanılarak veriler toplanabilir.

Kaynakça

Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dilekmen, M. (2012). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. G. Can (Ed.), *Rehberliğin Başlıca Türleri* (31-52). Ankara: Pegem Akademi.

Karakaya, İ. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.

Poyraz, C. (2007). *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma.* Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

6., 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIK DAVRANIŞ EĞİLİMLERİNİ YORDAYAN ÇOK BOYUTLU YAŞAM DOYUMU VE MANTIK DIŞI DÜŞÜNCELERİNİN ANALİZİ

Ayşin SATAN[1]
Mustafa ÖZTÜRK[2]

Problem Durumu

Ergenliğin ilk yılları okul çağı öğrencileri arasında 6.,7. Ve 8. Sınıflara rastlamakta olup bu yıllarda akran grupları arasında saldırganlığın alt boyutları olarak kabul edilen şiddet,öfke, çatışma ve zorbaca davranışlara çok sık rastlanmaktadır (Dake,Pice,Tellijohann,2003;Yoneyama, Naito,2003;Dölek, 2002; Satan, 2006; Atik, 2006; Sarıbeyoğlu, 2007; Arıman, 2007; Çoşku, 2008; Öğdem, 2009). Okulda yaşanan zorbalık, kavram olarak bir kişinin kasıtlı bir şekilde başka birini rahatsız eden veya acı veren davranışları olarak tanımlanmaktadır (Olweus,2005). Litaretürde zorbalıkla ilgili yapılmış tanımlara baktığımızda (Slee,1995; Besag,1989; Tattum,1993; Rigby,2003; Fitzgerald,1999) ortak bazı özellikleri taşıdıklarını görmekteyiz. İlk olarak, kurban ve zorba arasındaki psikolojik ya da fiziksel güç dengesizliğidir. İkincisi, bireye karşı tahrik edilmeden yapılan kasıtlı ve tekrarlanan olumsuz davranışlardır.

Zorbalıkla ilgili yapılan tanımların ortak özellikleri doğrultusunda zorbaca davranışları fiziksel veya ruhsal olarak iki eşit güce sahip çocuğun kavgası, çatışması veya münakaşası şeklinde değerlendirilmemesi gerekir. Okullardaki zorbalık hem zorbaca davranışlara maruz kalan kurbanlar hem de zorbalar için yıkım ve şiddeti doğurmaktadır. Zorbalık çok ciddi saldırgan davranışları içermektedir.

Okul zorbalığının sonuçları hakkındaki çalışmalar, akranları tarafından ısrarlı bir şekilde zorbalığa maruz bırakılan çocukların sağlık verileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, akranları tarafından kurban edilmenin, anlamlı bir şekilde psikolojik iyi olma durumu ile sosyal uyumun düşmesi şeklinde görülmektedir. Boylamsal çalışmalarla, zorbalığın okul çocukları üzerinde düşük sağlık ve psikolojik iyi olma durumunun nedensel bir faktörü olduğu ve etkilerinin uzun süre devam edeceği görüşü güçlü bir şekilde desteklemektedir. Boylamsal çalışmalardan elde edilen bulgular, okulda görülen zorbalık eğiliminin sonradan ortaya çıkan anti-sosyal ve şiddet davranışını yordadığını göstermektedir.

Zorba-kurban problemlerine karışmanın sonuçlarını araştıran çalışmalar, bireylerin olumsuz ruhsal ve fiziksel sağlık verileri üzerine odaklamaktadır. Olumsuz sağlık koşulları dört kategoride tanımlanmaktadır (Rigby, 2003).

Bu bağlamda zorbaca davranışları etkileyen faktörleri demografik, kişilik, sosyal özellikler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada da yaşam doyumu ve mantık dışı düşünceler kişilik özellikleri kapsamında ele alınmaktadır. Zorbalığa neden olan faktörlerin araştırılması okullarda yaşanan zorbaca davranışların tespit edilmesi, farkındalık kazandırılması ve önlenmesi için yapılacak çalışmalarda içeriğin oluşturmasında yardımcı olunacağı düşünülmektedir.

[1] Yrd. Doç. Dr. Marmara Ünv.Atatürk Eğt. Fak. Eğitim Bil.Böl. PDR. aysin.satan@marmara.edu.tr.
[2] Uzm. Psk. Dan. Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu. mustafa.ozturk@mail.com.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 6., 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin çok boyutlu yaşam doyumu ve mantık dışı düşüncelerinin zorbalık davranış eğilimini yordamasını analiz etmektir.

Yöntem

Araştırmanın yönteminde ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 360 öğrencilerden oluşturulmuştur. 360 katılımcının 174'ü (%48.3) kız, 186'sı (%51.7) erkek öğrenci olup, 116'sı (%32.2) 6. Sınıf, 119'su (%33.1) 7. Sınıf ve 125'i (%34.7) 8. Sınıfa devam etmektedir. Araştırmada kullanılan ölçekler, çok boyutlu yaşam doyumu ölçeği, mantık dışı düşünceler ölçeği ve zorbalık davranış ölçeğidir. Araştırma verilerinin analizinde hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, birinci aşamada zorbalık davranış eğiliminin yordayıcısı olarak çok boyutlu yaşam doyumu değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın % 22'sini açıklamaktadır. İkinci aşamada ise mantık dışı düşünceler değişkeni % 15 ek katkı getirmiştir. Çok boyutlu yaşam doyumu ve mantık dışı düşünceler değişkenleri birlikte zorbalık davranış eğilimine ilişkin varyansın % 37'sini açıklamaktadır. çok boyutlu yaşam doyumunun önem sırasına göre okul, aile, benlik, arkadaş ve çevre alt boyutları birlikte zorbalık davranış eğiliminin en önemli yordayıcısı olarak birinci sırada yer alırken, ikinci sırada mantık dışı düşünceler önem sırasına göre rahatlık ve başarı alt boyutları birlikte yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin çok boyutlu yaşam doyumu ve mantık dışı düşünceleri, zorbalık davranış eğilimlerinin %37'sini yordamaktadır. Okullarda gerçekleşen zorbaca davranışların oluşmasına neden olan faktörlerin araştırılması, öğrenciler arasında yaşanan şiddet içerikli davranışların azalması doğrultusunda yapılacak önleme, iyileştirme çalışmalarının içeriğini oluşturmada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Arıman Fatma.(2007) *Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitsü.

Atik G., (2006) *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Davranışını Yordamada Denetin Odağı, Benlik Saygısı, Aile Stili, Yalnızlık Ve Akademik Başarını Rolü.* Ota Doğu Teknik Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek LisansTezi.

Besag,V. (1989). *Bullies and victims in school*. Milton Keynes, UK:open University Press.

Çoşku Gülsen (2008) *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri İle Problemli İnternet Kullanımları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü.İstanbul

Dake, Pice, Tellijohann, (2003) "The nature and extent of bullying at school", *Journal of School Health*73: 173-80,2003.

Dölek, Nevin. (2002). *İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Öğrenciler Arasında Zorbaca Davranışların İncelenmesi ve 'Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi Programı'nın Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Fitzgerald, D. (1999). *Bullying in our schools - Understanding and tackling the problem- A guide for schools*. Dublin: Blackhall Publishing.

Olweus, D.(2005). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.

Öğdem Ö.(2009). *Okul Çağı Çocuklarında Fizksel Aktivitelerin, Alkol, Sigara Kullanımı ve Kabadayılık-Zorbalık Üzerine Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sağlık bilimleri Enstitüsü. Antalya

Rigby,K. (2003).''Consequences of bullying in school ". *Canada Journal Psychiatry* 48.(9).

Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisi,* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Sarıbeyoğlu S. (2007). *Lise Öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı ile Zorbalık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.İstanbul.

Slee,(1995)"Situational and Interpersonal Correlates of Anxiety Associated With Peer Victimization". *Child Psychiatry and Human Development***,** 25: 97-107.

Sutton,J.,Smith,P.,Swettenham,J. (1999). "Socially undesirable need not be incompetent". *Social Development,*8,132-134.

Tattum,D.(1993).*What is bullying?Understanding and managing bullying*. Oxford.3-14.

Yoneyama, S., *Naito*, A. (2003) "Problems with the Paradigm:the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japon)" *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 24 Issue 3, p315, 16p

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNE FARKINDALIK KAZANDIRMAYA YÖNELİK SİSTEMİK YAKLAŞIMA DAYALI BİR ÇALIŞMA

Bahadır BOZOĞLAN[1]
Akif Fatih KILIÇ[2]

Problem Durumu

Aile toplumda oluşan tüm problemlerden olumsuz etkilenen, diğer taraftan yaşanan toplumsal sorunların çözümüne yönelik de önemli katkılar sağlayan bir kurumdur. Sağlıklı, mutlu ve huzurlu bir aile ortamı sadece kendi aile üyeleri için değil, mensubu olduğu toplum için de bir denge ve güven faktörüdür. Diğer taraftan, bir çocuğun yetiştirilmesinde de en büyük sorumluluk, kuşkusuz ailededir. Ailelerin çocukları ile ilgili üstlenmiş olduğu görev ve sorumluluklar, üstün yetenekli bir çocuğa sahip olduklarında bir kat daha artmaktadır (Levent, 2014). Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentilerinin yüksek olması, onların duygu, düşünce dünyalarını tam olarak algılayamamaları ve onların da aynı zamanda bir çocuk olduklarını fark edememeleri, ebeveyn ve çocuk ilişkisinde bazı sorunlara yol açabilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının içinde bulundukları ev, okul, arkadaş çevresi gibi ortamlarının farkında olmaları çocuklarını daha iyi tanımaları ve beklentilerini realize etme açısından önemlidir (Bronfenbrenner, 1994). Ayrıca çocuklarının duygu, düşünce ve iletişim dünyalarının farkında olmak da onlarında bir birey olarak beklentilerinin olabileceğini görebilmek adına önemlidir (Omer, 2013). Ailenin tutumu ve davranışları üstün yetenekli çocukları etkilemektedir, hatta akademik başarısını yükseltmekte ya da düşürmektedir. Ailevi ve çevresel desteği yeteri kadar alan çocuklar yeteneklerini keşfedebilir, üretkenliklerini artırabilirler ve kendilerini geliştirebilmektedirler. Aileler sıklıkla üstün yetenekli bir çocuğun gereksinimleri karşılamaya hazırlıklı olma konusunda (Colengelo ve Assouline, 2000), üstün yetenekliliğin ne demek olduğunu ve üstün yetenekli çocuklara nasıl yaklaşmaları gerektiğini konularında yeterli bilgiye sahip değildirler. Bu konuda bazı aileler çocuklarının üstün yeteneklerini kabul etmemektedirler. Görmezden gelinen bu yetenekler üstün yetenekli çocukların sıradan çocuklar gibi yaşamalarına neden olmaktadır. Bazı aileler ise, çocuklarının yeteneklerini abartarak çocuklarının seviyelerinin üstünde başarı beklemektedirler (Akarsu, 2004). Bu nedenlerle, üstün yetenekli çocuklara sahip ailelere yönelik aile eğitimleri verilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sistemik yaklaşım çerçevesinde düzenlenen psiko-eğitim çalışmasının, ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarının sosyal, psikolojik, akademik gelişimlerine ve genel olarak bu çocukların kendi dünyalarını, beklentilerini ve düşüncelerini anlamaya yönelik farkındalık kazandırmaya etkisinin araştırmaktır. Ayrıca, bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla bağ kurması,

[1] Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Isparta. bahadirbozoglan@yahoo.com
[2] Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Isparta. pdrafk@hotmail.com

beklentilerin netleştirilmesi ve ebeveynlerin farklı bakış açısı kazanmaları ve bu çerçevede diğer katılımcılarla paylaşımlarda bulunmaları da hedeflenmiştir.

Yöntem

Sistemik yaklaşıma göre bu süreç içersinde ebeveynlerle bağ kurulması, beklentilerin netleştirilmesi ve çocuğunun gözünden bakmayı öğrenmesi gibi alt amaçları gerçekleştirmek için oturum içi ve oturumlar arası etkinlikler, ev ödevleri ve sistemik sorular hazırlanmıştır. Bu amaçla, ön ve son testleri içeren grup çalışması planlanmış ve gönüllü aileler üç gruba ayrılmıştır. Sistemik yaklaşıma dayalı çalışmanın yapılacağı grup 8 çiftten, bilgilendirme yapılacak grup ise 15 kişiden meydana gelmiştir. Böylece uygulama grupları 31 kişiden kontrol grubu ise 20 kişiden meydan gelmiştir. Deney gruplarına 6 oturumluk (yak. 100 dk.) uygulama yapılmıştır. Çalışmada bilgilendirme grubunda yer alan bireyler çocuklarının bilişsel, duyuşsal, sosyal ve diğer gelişim alanları hakkında bilgi verilirken, sistemik yaklaşıma dayalı uygulama grubunda yer alan ebeveynlerin çocuklarının, duygu, düşünce, beklenti ve sosyal yaşamlarının farkına varmaya yönelik bir takım grup içi etkinliklere ve oturumlar arasında ise ödevler yer verilmiştir. Kontrol grubunda ise, bireylere yönelik herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Oturumlar sonucunda ebeveynlerin çocuklarını daha iyi anlamaları, daha yakından tanımaları, onların duygu, düşünce ve beklentilerinin farkında olmaları ve nihayetinde daha iyi iletişim kurmaları hedeflenmiştir. Toplam 51 katılımcının yer aldığı bu çalışmada ön ve son testlerde değişimi ölçmek için Afat (2013) tarafından geliştirilen Ebeveyn Farkındalıkları ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler-ÜZÇE) kullanılmıştır. Bu çalışmada toplanan verilerin analizinde SPSS 21 paket programından faydalanmıştır. Ön ve son testlerde deney grupları ve kontrol grubu arasında fark olup olmadığını anlamak için ANOVA ve her grubun kendi içindeki ön son testler arasında anlamlı bir değişim olup olmadığını anlamak için ise ANCOVA veri analizleri tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucu ön test ortalama puanlarında deney grupları ve kontrol grubu arasından anlamlı bir farkın olmadığını ortaya konmuştur. Ayrıca, ön ve son test sonuçlarının ortalama puanları incelendiğinde her iki uygulama grubunda ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarına yönelik farkındalık düzeylerinin arttığını, buna karşın kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin farkındalık düzeyinde anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, bu çalışmada uygulama gruplarında yer alan katılımcılara, üstün yetenekli çocuklarına yönelik farkındalıklarını arttırmaları bakımından katkı sağlamıştır. Genel olarak üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik yapılan çalışmaların az sayıda olduğu dikkate alındığında bu çalışmadaki psiko–eğitim modelinin alan yazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ise oturum sayısının verimlilik açısında yeniden gözden geçirilebilir ve sosyal-duygusal, iletişim vb. diğer problemlere sahip çocukların ebeveynlerine yönelik benzer uygulamalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sistemik Yaklaşım, Üstün Yetenekli Çocuklar, Üstün yetenekli Çocukların Ebeveynleri

Kaynakça

Afat, N. (2013). Üstün Zekâlı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Geliştirilen Aile Eğitim

Programının Etkililiğinin Sınanması. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekli çocukların ailelerinin sorunları. Şirin, M. R.,

Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Ed) I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı (127- 154), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No:63.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental

perspective: A bioecological model. Psychological review, 101(4), 568.

Colangelo, N. ve S. Assouline. (2000) "Counseling Gifted Students." (Ed. Heller, K.A.;

Mönks, F.J.; Sternberg, R.J. ve Subotnik, R.F). International Handbook of Giftedness and Talented. Oxford: Pergamon Press, 595-604.

Levent, F. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak.* Nobel Yayınevi, 2. Baskı

Omer, H.; Schlippe, A. von (2004): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen

Widerstands in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLARI ÖNLEMEYE YÖNELİK BİR PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ayçe KARA[1]
Ş.Gonca ZEREN[2]

Problem Durumu

Boyun eğici davranış; başkalarını kırmamaya, incitmemeye özen gösteren, herkesi memnun etmeye çalışan, iyiliksever olmaya eğilimli olan, aşırı verici, "hayır" diyemeyen, "evet" demeye eğilimli, hoşlanmadığı durumları ifade etmekte zorlanan, öfkelerini göstermekte zorluk çeken, sürekli onaylanma gereksinimi duyan, düşüncelerini ve haklarını savunamayan vb. davranışlarla gözlenebilen bir kişilik özellikleri kümesidir (Gilbert ve Allan, 1994; Öztürk, 1997).

Boyun eğici davranış özelliklerinin oluşmasında kalıtımın payı azdır (r=.18) ve daha çok çevresel faktörler belirleyicidirler (Cattel, 1989; Akt. Tuzcuoğlu ve Korkmaz, 2001). Boyun eğme davranışını ortaya çıkmasındaki süreçte üç faktör etkilidir. İlki; bireyin boyun eğmesini, diğer bireylerin yapılacak en doğru şey gibi (iletişimsel etki) göstermesidir. İkincisi; bireyin diğerleri tarafından reddedilmemek ve onaylanmak amacıyla (normatif etki) boyun eğmesidir. Üçüncüsü; sosyal normların sorgulanmadan (bilinçsiz uyum) kabul edilmesidir (Aronson, Wilson ve Akert, 1997).

Boyun eğici davranışların egemen olduğu kişiler arası ilişkilerde birey, kendisini daha az değerli ve önemli görmektedir, özgür değildir, söz hakkı sınırlı, yaratıcı ve üretici olmasına gerek yoktur. Yapması gereken, emirlere uymaktır. Sosyal Sıralama Kuramı (Social Ranking Theory) çerçevesinde değerlendirilen boyun eğicilik kavramında birey kendisini sosyal destek sistemi içinde yer alan kimselerden aşağı durumda, ikinci sınıf olarak algılamaktadır. (Şahin & Şahin, 1992).

Boyun eğici davranışlara yönelik olarak gerçekleştirilen bu psiko-eğitim programının genel amacı, üyelerin kendilerine karşı geliştirdikleri olumsuz bakış açılarını gerçekçi ve olumlu hale getirerek, kaygı düzeylerini azaltmak, sosyal ortamlarda kendilerini etkin ve rahat bir biçimde ifade edebilme becerilerini kazandırmaktır.

Yöntem

Bu araştırma ön-test ve son-test kontrol gruplu deneme modeline uygun olarak desenlenmiştir. Gruba üye seçimi için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Meslek Yüksekokulundan, farklı programlarda okuyan 355 öğrenciye "Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği" uygulanmış, boyun eğici davranışlar ölçeğinden yüksek puan alan öğrencilerden gruba katılmaya istekli öğrenciler gönüllülük ilkesine uygun olarak rastgele deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Başlangıçta on öğrenciyle psiko-eğitim programına başlanmış ancak grup sekiz öğrenci ile tamamlanmıştır.

[1] Öğretim Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Çocuk Bakım ve Gençlik Hizmetleri Bölümü. karaayçe@gmail.com.
[2] Yrd. Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi PDR anabilim Dalı. goncazeren@yahoo.com

Araştırma verileri Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (Savaşır ve Şahin, 1997) ile toplanmıştır. Bu ölçek, hem ergen, hem de yetişkinlere uygulanabilir. Ölçekte yer alan her maddede sözü edilen davranışların kişiyi ne kadar iyi tanımladığı sorulmaktadır. Maddeler 1-5 arasında, 5'li Likert tipi puanlama esasına göre değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar daha fazla boyun eğici davranışa işaret etmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Uygulamalarda yapılan etkinlikler grup üyelerinin yaşadıkları problemlerle ilişkilendirilerek kazandırılmaya çalışılmış olup bu etkinlikler sırasıyla; Grup kuralları ve Tanışma, Güven geliştirme, Resimdeki hangi nesneyim? (Projeksiyon) ve Benlik Hallerim, Kendini tanıma, Çatışma çözme, Atılganlık, Hayır diyebilme, Aşağı İtme (Push-Down), Haklarım, Sen üstünsün ben değil, Grubun gizliliğini vurgulamaya yönelik Sır Kutusu gibi etkinliklere yer verilmiştir. Grup sürecinde Bilişsel Davranışçı ve Geştalt Yaklaşımları benimsenmiş, uygulamalarda Rol oynama ve Boş sandalye tekniğine sıkça başvurulmuş, üyelere ev ödevleri verilerek grup sürecinde tartışılmıştır.

Araştırma verileri ilişkisiz gruplar için Mann Whitney U testi ve ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki bireylerin boyun eğici davranışları ön-test puan ortalamaları 53.12 iken son-test puan ortalamaları ise 35.50 olarak hesaplanmıştır. Deney grubu boyun eğici davranışlar ön test son test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Psiko-eğitim programına katılan bireylerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($z=2.524$, $p<.05$).

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre deney grubundaki bireylerin boyun eğici davranışları son-test puan ortalamaları 35.50 iken kontrol grubu son-test puan ortalamaları ise 54.50'dir. Deney grubundaki bireylerin son-test puanları ile kontrol grubundaki bireylerin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olamadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmış ve deney grubu ile kontrol grubu arasında boyun eğici davranışların açısından anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($U=0.000$, $p<.01$).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin boyun eğici davranışlarını azaltmaya yönelik uygulanan 10 haftalık bir psiko-eğitim programının, öğrencilerin boyun eğici davranışlarına yönelik farkındalık kazandıkları ve bu yönde algılarının değiştiği sonucuna varılmıştır. Grup üyelerinde kalıcı davranış değişikliklerinin olup olmadığının saptanabilmesi için izleme çalışmaları yapılacaktır. Bu tür eğitim programlarının farklı öğrencilere de uygulanarak onların duygu ve düşüncelerinin farkına varmaları, bunları yapıcı bir biçimde ifade etmeleri ve boyun eğici davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olunabilir.

Kaynakça

Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert. R. M. (1997) Social Psychology. Second Edition.USA: Longman

Gilbert, P. ve Allan, S. (1994) Assertiveness, Submissive Behavior and Social Comparison. *British Journal of Clinical Psychology,* 33. Great Britain: The British Psychological Society, ss. 295-306.

Öztürk, O. (1997). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997). Bilişsel – Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Şahin, N.H. ve Şahin, N. (1992). Adolescent guilt, shame, and depression in relation to sociotropy and auotonomy. The world congress of cognitive Therapy, Toronto, June 17-21

Tuzcuoğlu, S. ve Korkmaz, B. (2001) Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin boyun eğici davranış ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* 14, 135-152.

EVLİ BİREYLERİN EVLİLİK DOYUMLARININ VE YAŞAM DOYUMLARININ İNCELENMESİ

Mehmet Ali YILDIZ[1]
Gülşen BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK[2]

Problem Durumu

Evlilik ilişkisinde eşler arasında evlilikle ilgili pek çok beklenti vardır. Bu beklentiler birliktelik, anne ve baba olmanın getirdiği sorumluluklar, cinsel birliktelik, profesyonel başarı, ekonomik bağımsızlık gibi konuları içermektedir (Garcia ve Tassara, 2003; Perlin ve Diniz, 2005). Bu konularda beraberinde evli bireylerin evlilik doyumlarının irdelenmesine neden olmaktadır. Evlilik doyumu genel olarak evli bireyler tarafından deneyimlenen evliliğin nasıl daha iyi olabileceğine dair beklentileri içermektedir (Cox, 2006). Evlilik doyumu için mutlu evlilik önemlidir. Evlilik doyumu ile ailenin geliri ve evliliğin süresi arasında önemli ilişkilerin olduğu ortaya konulmuştur (Zainah, Nasir, Hashim ve Yusof, 2012). Evlilik ilişkilerinde bireylerin doyumu evlilik doyumu ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda ailenin toplumdaki gelişimi, olanakları, bireylerin ruhsal yapısı da evlilik doyumu ile ilişkilidir (Edalati ve Redzuan, 2010). Evlilik doyumu, ailenin konfor ve rahatlığını etkilediği kadar, aile yaşamını da etkileyerek sosyal alandaki pek çok alanı da etkilemektedir (Cohen, Geron ve Farchi, 2009).

Bu çalışmada evlilik doyumu ele alınan bir diğer değişken ise yaşam doyumudur. Evliliğin insanın yaşam kalitesi ve yaşam doyumunu etkilediği bildirilmiştir (Scheidler, 2008; Williams, 2003). Yaşam doyumu, bireyin yaşamına yönelik algı ve değerlendirmelerini kapsamaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Günümüzde çağdaş toplumlarda, evli bireylerin eğitimleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, evliliği nasıl tanımladıkları ailenin yapısını, aile bireylerini ve o ailelerde yetişecek çocukları etkileyebilmektedir. Bu nedenle evlilik doyumu ile yaşam doyumunun eğitim ve gelir düzeyi, evlilik biçimi (görücü usulü evlenen, flört ilişki sonrası evlenen, akraba evliliği yapan) ve evlilik tanımına (mantık evliliği, aşk evliliği) göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Hem bireysel yaşamın aileyi etkilemesi hem de ailenin toplumun üzerindeki etkisi düşünüldüğünde evli bireylerde bu ve buna benzer çalışmaların sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim düzeyi, gelir düzeyi, evlilik biçimi (görücü usulü evlenen, flört ilişki sonrası evlenen, akraba evliliği yapan) ve evlilik tanımına (mantık evliliği, aşk evliliği) göre evlilik doyumu ile yaşam doyumunun incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü sosyo-demografik değişkenlerin evlilik ve yaşam doyumunu nasıl etkilediği ortaya çıkarmak, aynı zamanda bu değişkenlere yönelik müdahale yöntemlerine yönelikte bir fikir verebileceği düşünülmektedir. Buna göre bu araştırmanın amacı cinsiyete, eğitim düzeyine, gelir düzeyine, evlilik biçimine ve evlilik tanımına

[1] Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi PDR Anabilim Dalı. maliyıldiz@adiyaman.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi PDR Anabilim Dalı. gbcevik@adiyaman.edu.tr

göre gruplar arasında evlilik doyumu ve yaşam doyumunun farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015 yılında Adıyaman ilinde ikamet eden, 115 (% 41.2) kadın ile 164 (% 58.8) erkek olmak üzere toplam 279 evli birey oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Tezer (1986) tarafından evli bireylerin evlilikten aldıkları doyumu değerlendirmek amacıyla Evlilik Yaşamı Ölçeği ve bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumu belirlemek amacıyla geliştirilmiş Köker (1991) uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, çok değişkenli varyans analizi (Tek Yönlü MANOVA) ve post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Verilerin analizi IBM SPSS 21.0 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere .05 önem düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yüksek lisans ve doktora mezuniyet derecesine sahip bireylerin ilk ve ortaokul mezunlarından daha yüksek düzeyde evlilik doyumuna ve yaşam doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Öte yandan üniversite mezunlarının da okur-yazar olmayanlardan yüksek düzeyde bir yaşam doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Farklı gelir grupları arasında evlilik doyumu düzeyi açısından anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Ancak yüksek gelir grubunda bulunan bireylerin yaşam doyumları diğer gruplara göre yüksek bulunmuştur. Flört ilişki sonrası evlenen bireylerin, akraba evliliği yapanlardan daha yüksek düzeyde evlilik doyumuna ve yaşam doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet açısından kadın ve erkeklerin evlilik doyumu ve yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Aşk evliliği yapan kişilerin, mantık evliliği yapan kişilerden daha yüksek düzeyde bir evlilik doyumuna ve yaşam doyumuna sahip oldukları görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim düzeyine ve gelire göre, evlilik doyumu ve yaşam doyumu farklılaştığından bireylerin eğitim düzeyinin (yüksek lisans, doktora düzeyinde) özel şirketler ve kamu kuruluşları tarafından desteklenmesinin bireylerin evlilik ve yaşam doyumunu artırabileceği düşünülmektedir. Çünkü birey aileyi etkilemekte, ailede toplumun yapısını ve gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle özel ve kamu kuruluşlarının bireyin gelirini düzenlemesi aile ve topluma karşıda sosyal sorumluluk görevini yerine getirmesi açısından önem taşımaktadır. Flört ilişki sonrası evlenen bireylerin, akraba evliliği yapanlardan daha yüksek düzeyde evlilik doyumuna ve yaşam doyumuna sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle evlilik öncesi, evlenecek bireyler için kamu kuruluşlarında (Halk Eğitim Merkezleri, Anne-Çocuk Sağlığı Mer. vb.) aile eğitimleri verilebilir. Aşk evliliği yapan kişilerin, mantık evliliği yapan kişilerden daha yüksek düzeyde bir evlilik doyumuna ve yaşam doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Bu nedenle aile yapısını korumak, geliştirmek ve yaşam doyumunu artırmak amacıyla evli bireylerde eşler arasındaki iletişimin artırılması, duygu ve düşüncelerin paylaşımı amacıyla psikolojik danışma ya da evlilik, çift ve aile danışmanlığı ile bireyler ve ailelerin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Gelecek yapılması planlanan çalışmalara ilişkin olarak farklı meslek gruplarında, farklı yaşlarda ve farklı değişkenlerle (eşler arası iletişim, benlik saygısı, vb.) yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

Cohen, O., Geron, Y., & Farchi, A. (2009). Marital quality and global well-being among older adult Israeli couples in enduring marriages. *The American Journal of Family Therapy*, 37, 299-317.

Cox, F. D. (2006). *Human intimacy: Marriage, the family, and its meaning.* Belmont CA: Thomson Learning, Inc.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(19), 71-75.

Edalati, A., & Redzuan, M. (2010). Perception of women towards family values and their marital satisfaction. *Journal of American Science*, *6*(4), 132-137.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Scheidler, J. A. (2008). Effects of perceived stress and perceived social support on marital satisfaction in doctoral students. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Walden University, Washington, USA.

Tezer, E. (1986). *Evli eşler arasındaki çatışma davranışları: Algılama ve doyum.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Williams, K. (2003). Has the future of marriage arrived? A contemporary examination of gender, marriage and psychological well-being. *Journal of Health and Social Behavior, 44*, 470-487.

Zainah, A. Z., Nasir, R., Hashim, R. S., & Yusof, N. M. (2012). Effects of demographic variables on marital satisfaction. *Asian Social Science*, *8*(9), 46-49.

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN STRES DÜZEYLERİNİ AZALTMAYA YÖNELİK GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Erhan TUNÇ [1]
Yasemin KAYGAS [2]

Problem Durumu

Özel gereksinimi olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerini azaltmaya yönelik olarak geliştirilen grup rehberliği programının etkisinin incelendiği bu araştırmada, engelli çocuğa sahip olmanın sonucu olarak ortaya çıkan duygu-durumlardan biri olan ve baş etme konusunda dış desteklere de ihtiyaç duyulan stresin anneler üzerindeki etkisinin azaltılması ele alınmıştır. Annenin hamileliğinden itibaren ailenin tüm bireylerinde sağlıklı bir çocuğa sahip olma hayallerine ilişkin düşünceler vardır. Hiçbir aile, engelli bir çocuğun dünyaya gelmesi yönünde düşüncelere sahip değildir. Dünyaya gelecek çocuk, aile için yaşamın devamı, umut ve aile olmanın temel öğesidir. Beklentiler bu yönde olmasına rağmen dünyaya gelen bebeğin, özel eğitime muhtaç bir engelinin olması, ailede yeniden uyum sağlamayı, aile bireylerine ait rollerin yeniden yapılandırılmasını gerektiren bir kriz halidir. Aile bireylerinin bireysel baş etme mekanizmalarını kullanılarak baş etmeye çalıştığı bu kriz hali, çevrenin de sosyal destek mekanizmalarının da devreye sokulmasına rağmen aile baş edilmesi güç bir durumdur. Ailelerin, engelli çocuğa sahip olmakla yaşadıkları stresin yanında, duygusal zorlanma yaşadıkları da görülmektedir. Ailelerin, engelli çocuklarının durumlarına ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamaları, çocuklarının durumunu diğer aile bireylerine ya da başkalarına anlatabilmede zorluklar yaşamaları, tedavi ve eğitimleri ile ilgili yeterli bilgi sahibi olamamaları, çocukları için uygun eğitim kurumu bulma konusunda sorunlar yaşamaları, daha fazla zamana, enerjiye ve paraya ihtiyaç duymaları ve engelli olan bireylerde görülen ikincil davranış ve sağlık problemlerinin olması, ailelerdeki gerginliğin kaynağını oluşturan temel faktörlerdir (Kavak, 2007). Engelli çocuk aile içinde kendisinden beklenen görevleri yerine getiremediğinde ya da yerine getirmekte zorlandığında çeşitli uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir (Özsoy,Özyurek ve Eripek, 1998; Özguven, 2000). Sonuçta engelli çocuğa sahip olmak ile ailelerin yaşadıkları stres ve duygusal kırıklıklar gerek aile içi ilişkilerinde, gerekse sosyal alanlarında bozulmalara neden olabilmektedir (Aslan, 2010; Lusting, 1999; Sarısoy, 2000; Akt: Kaytez, Durualp ve Kadan, 2015).

Araştırmanın Amacı

Özel gereksinimi olan çocuğa sahip annelerin yaşadıkları stres düzeylerini azaltmaya yönelik olarak hazırlanan grup rehberliği programının etkisinin incelendiği bu deneysel çalışmada, aşağıdaki araştırma alt problemlerine cevaplar aranmıştır:

[1] Yrd.Doç.Dr.Erhan Tunç, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Öğretim Üyesi. erhantunc@gantep.edu.tr
[2] Yasemin Kaygas, MEB (Psikolojik Danışman), Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi. yasmink3327@gmail.com

1. Deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenen annelerin ön-test, son-test ve izleme testi sürecinde uygulanan "Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılık var mıdır?
2. Deney grubu olarak belirlenen annelerin ön-test, son test ve izleme testi sürecinde uygulanan "Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubu olarak belirlenen annelerin ön-test, son test ve izleme testi sürecinde uygulanan "Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada Kontrol Gruplu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Modeline dayalı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Gaziantep il merkezinde yer alan rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim hizmetlerinden yararlanmakta olan özel gereksinimi olan çocuğa sahip annelerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise çocuğu rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim hizmetlerinden yararlanmakta olan anneler arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş 52 anneden oluşmaktadır. Ön-test sonucunda stres düzeyi yüksek olan anneler arasından 26'sı deney grubunda, 26'sı da kontrol grubunda yer almak üzere toplam 52 anne belirlenmiş ve deney gurubuna işlem sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumluk özel gereksinimi olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerini azaltmaya yönelik grup rehberliği programı uygulanmıştır. Araştırmada ön-test, son-test ve izleme testi aşamalarında araştırmanın deneysel değişkeni olan annelerin stres düzeyini ölçmek amacıyla; ilk formu Holroyd (1987; Akt:Kaner, 2004) tarafından, daha sonra Friedrich ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilen, Küçüker (2001) tarafından Türkçe'ye çevirisi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (ASDÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın ön-test, son-test ve izleme testi aşamalarından elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Ön-test sonucunda elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, deney grubu ve kontrol grubundaki annelere ait stres puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı derecede farklılaşma olmadığının görülmesi (Deney grubu X=34,65, Kontrol grubu X=34,84, t=-.194, p=.84) deyesel işlem öncesi grupların benzer düzeyde olduklarını göstermiştir. Deney grubuyla kontrol grubu puanları arasında farkın olmadığı görüldükten sonra 10 hafta boyunca deney grubu üzerinde grup rehberliği uygulamaları yapılmıştır. 10 haftalık işlem sonunda uygulanan son-testten elde edilen bulgular; deney gurubu ile kontrol grubu puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı derecede farklılaşma olduğunu göstermiştir (Deney grubu X=30,53, Kontrol grubu X=35,15, t= -5.44, p=.00). Kalıcılığın tespit edilmesi amacıyla son-test uygulamasından 14 hafta sonra izleme testi yapılmış ve test sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında son-test sonuçlarına benzer yönde anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür (Deney grubu X=29,88, Kontrol grubu X=33,42, t= -3,62, p=,01). Bu sonuçlar, özel gereksinimi olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerini azaltmaya yönelik grup rehberliği programının etkili olduğunu, hatta izleme verilerine bakıldığında stres düzeylerinde meydana gelen bu azalmanın kalıcı olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Özel gereksinimi olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerini azaltmaya yönelik olarak geliştirilen grup rehberliği programının etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda;

- İşlem sonrası son-testten elde edilen sonuçlar, stres düzeyleri açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı derecede farklılaşma olduğunu (Deney grubu < Kontrol grubu) ve
- Kalıcılığın belirlenmesi amacıyla 10 hafta sonra yapılan izleme testinden de elde edilen sonuçlar, deney grubu ile kontrol grubu arasındaki anlamlı farklılaşmanın aynı yönde devam ettiğini göstermiştir.
- Bu sonuçlara bakılarak;
- Özel gereksinimi olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerini azaltmaya yönelik olarak geliştirilen grup rehberliği programının annelerin stres düzeylerini azaltmada beklenen yönde etkili olduğu,
- Özel gereksinimi olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerini azaltmaya yönelik olarak geliştirilen grup rehberliği programının annelerin stres düzeylerinde görülen azalmanın kalıcı olduğuna dair bir fikir verdiği söylenebilir.

Hem çocuğun ve hem de ailenin ihtiyaçlarını karşılamaya destek olabilecek, özel gereksinimle ilgili sorunların azaltılmasına ve ailelerin bu sorunlarla başetmelerini kolaylaştıracak destek hizmetleri sağlanması, özel gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerin bu duruma başarılı bir şekilde uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır.

Buradan hareketle;

1. Rehabilitasyon hizmetleri sunan kurumlarda aileye yönelik programlara çözüm odaklı, stres, kaygı, farkındalık, baş etme konularında yapılandırılmış grup rehberliği programları uygulanmalıdır.
2. Özel gereksinimi olan çocuğun bakım ve rehabilitasyonu konusunda babaların desteğinin arttırılması gerekir.
3. Özel eğitime muhtaç çocukların geleceğine ilişkin ailelerin kaygısını azaltmaya yönelik olarak her özel gereksinimli çocukla ilgili kariyer geleceği (eğitsel-mesleki-kişisel) konusunda ailelere bilgi verilmelidir.
4. Annelerin sahip oldukları özel gereksinimli çocuklarının özel durumlarına ilişkin geliştirici eğitim programlarına katılımları sağlanarak çocuklarının gelişimleri hakkında bilgilenmeleri, yasaların vermiş olduğu engelli haklarını öğrenmeleri önemlidir.
5. Anne-babalara yönelik grupla psikolojik danışma çalışmaları düzenlenerek, yaşadıkları durum hakkında kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri ve yaşamlarını zenginleştirmeleri sağlanabilir.

Kaynakça

Aslan, C. (2010). Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların psikolojik belirtileri, sosyal destek algıları ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yuksek Lisans Tezi. Maltepe Universitesi, İstanbul.

Kaner, S. (2004). Engelli Çocuğu olan Anababaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi: Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu, 7-67.

Kavak, S. (2007). Algılanan Aile Yakınları Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 0–8 Yaş Arası Engelli Çocuğu Olan Annelerin Yakınlarından Aldığı Desteği Algılamaları", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaytez, N., Durualp, E ve Kadan, G (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching, Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 19 ISSN: 2146-9199.

Kuzgun, Y., Hamamcı, Z. (2007). Anababa Eğitim Programları. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Küçüker , S. (1993). Özürlü Çocuk Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri. Özel Eğitim Dergisi, 1(3):23-29.

Küçüker, S. (2001). Erken Eğitimin Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Anne-Babalarının Stres Ve Depresyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 3(1) 1-11.

Ozguven , İ.E. (2000). Evlilik ve Aile Terapisi. Ankara: PDREM Yayınları.

Ozsoy, Y., Ozguven, M., Eripek, S.(1998). Özel eğitime giriş. (9. Baskı). Ankara: Kocatepe Yayınları.

Yıldırım, S., Arı, R. (1997). Zihinsel Engelli Çocukların Aileleriyle Sorunlara Yönelik Bir Eğitim Çalışması. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Anadolu Üniversitesi. Ss. 477- 483.

6. VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE BABAYA GÜVENLİ BAĞLILIKLARI İLE UMUT VE SOSYAL KARŞILAŞTIRMA İLİŞKİSİ

Ezgi SUMBAS[1]
Özcan SEZER[2]

Problem Durumu

Bağlanma, birey ile kendisi ya da birey ile başka özel kişiler arasında gelişen duygusal bağ ya da ilişkidir (Ainsworth, 1974: 5). Bağlanma, sosyal davranışlar, kendilik değeri, ilişkisel beklentiler ve sosyal-duygusal yeterlilikler ile ilişkilidir (Morsünbül ve Çok, 2011: 561). Güvenli bağlanma ayrıca bilişsel becerilerini gelişimini etkilemekte (Roggman, 1991), yüksek benlik saygısı, sosyal becerilerde başarı ve iyi empati kurabilme yeteneği sağlamaktadır (Berk, 2013: 278).

Umut, bireyin hedefleri için harekete geçme güdüsü ve bu hedeflere ulaşma yollarını birlikte düşünme sürecidir (Bailey ve Snyder, 2010). Güvenli bağlanma ile umut arasında yakın ilişki olduğu gözlenmekte ve umut önemli amaçlara ulaşmada payı olan bir inanç olarak tanımlanmaktadır (Simmons, Gooty, Nelson ve Little, 2009).

Sosyal karşılaştırma kişinin başkaları ile kıyaslandığında kendini çeşitli boyutlarda nasıl gördüğüne ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır (Şahin ve Şahin, 1992). Güvenli bağlanmaya sahip bireylerin kendisine ve çevresine yönelik algıları olumludur.

Çocukluk döneminin sonlarında ve ergenliğin başlangıç yıllarında olan ortaokul öğrencilerinin anne babalarına yönelik bağlanma durumlarını, onların yaşamı algılama ve beklentileri ile kendilik değerlerini ortaya koymak, bu yaş çocuklarının aile ve okul ortamındaki yaşantılarını olumlu etkileyecek düzenlemeler yapmaya fırsat vereceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada problem şu şekildedir: Çocukların anne babalarına güvenli bağlanmaları onların günlük yaşam içinde umutlarını ve kendilerini değerlendirmeleri ile ilişkili midir, eğer ilişkili ise bu ilişki ne yönde ve hangi düzeydedir?

Araştırmanın Amacı

Amaç, ortaokul öğrencilerinin anne ve babalarına güvenli bağlanmaları ile umut düzeyleri ve kendini değerlendirme ilişkisini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma var olan bir durum ortaya koymaya yönelik bir tarama modelidir**.**

Örneklem

Örneklemi, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kayseri, Melikgazi ilçesinde yer alan devlet ortaokullarına devam eden 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden, uygulama günü okulda bulunan 904 öğrenci oluşturdu.

Veri Toplama Araçları

[1] Yüksek lisans öğrencisi, İnönü Üniversitesi. **andolu2008@yandex.com**
[2] Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi RPD Anabilim Dalı. **ozcan.sezer@inonu.edu.tr**

Araştırmada; Kişisel Bilgi Formu, Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği (Sümer ve Anafarta- Şendağ, 2009) Bu ölçekle ilgili yapılan iki ayrı çalışmada 9-14 yaş çocuklarda anne ve baba formuyla ilgili güvenirlik katsayıları .80 ile .88 arasında değişen değerler bulunmuştur (Kırımer, Akça, ve Sümer, 2014), Çocuklarda Umut Ölçeği (Atik ve Kemer, 2009) ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (Şahin ve Şahin,1992) kullanılmıştır. Sosyal karşılaştırma ölçeğinin 12-14 yaş aralığı için iç tutarlılık katsayısı bu araştırmada .83 olarak hesaplanmıştır. Maddeler ile toplam puan arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler, Kayseri-Melikgazi'de altı ortaokulunaltıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine ölçeklerin uygulanması ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 20.0paket programı kullanılmıştır. Anne babaya bağlılık ile umut ve sosyal değerlendirme arasındaki ilişkiyi açıklamak için basit Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Elde edilen veriler üzerinde yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonunda, anneye güvenli bağlanma ve umut düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ($r=0.34$, $p<0.01$); anneye güvenli bağlanma toplam puanlarının umut toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=0.342$, $R^2=0.11$, $p<0.01$).Öğrencilerin, babaya güvenli bağlanma ve umut düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ($r=0.34$, $p<0.01$); babaya güvenli bağlanma toplam puanlarının, umut toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=0.344$, $R^2=0.11$, $p<0.01$).

Ayrıca yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonunda, anneye güvenli bağlanma ve sosyal karşılaştırma puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu ($r=0.32$, $p<0.01$); anneye güvenli bağlanma toplam puanlarının, sosyal karşılaştırma toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır ($R=0.322$, $R^2=0.10$, $p<0.01$).

Elde edilen puanlara uygulanan basit doğrusal korelasyon işlemi sonunda, öğrencilerin babaya güvenli bağlanma ve sosyal karşılaştırma puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu ($r=0.32$, $p<0.01$); babaya güvenli bağlanma toplam puanlarının, sosyal karşılaştırma toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=0.326$, $R^2=0.10$, $p<0.01$).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre; anne babaya güvenli bağlanma ile umut arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu, yani anne babaya güvenli bağlanmanın umudun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu sonuç Simmons ve ark. (2009)'ın güvenli bağlanmanın umudun yordayıcısı olduğuna dair araştırma sonucu ile tutarlıdır.

Diğer bulgu; anne babaya bağlanma ile sosyal karşılaştırma arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu şeklindedir. Anne babaya güvenli bağlanmanın sosyal karşılaştırmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu, anne babaya güvenli bağlanmış öğrencilerin kendilerini daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Bu bulgu Grossmann ve Grossmann'nın (1991) güvenli bağlanma örüntülerine sahip olan çocukların,

güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olan çocuklara göre kendilerine yönelik algılarının daha olumlu olduğu görüşü ile benzerlik göstermektedir (Akt. Akgün ve Mellier, 2014).

Elde edilen sonuçlara göre öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Güvenli bağlanma; çocukların umutlarıyla bağlantılı olan *amaca güdülenme ve amaca ulaşma* yollarını bulmalarını ve kendilerini olumlu yönde değerlendirmelerini desteklemektedir. Bu nedenle Rehber Öğretmenler güvenli bağlanma konusunda anne ve babalarla psikoeğitim çalışmaları yürütebilirler.
2. Rehber öğretmenler, anne babaya güvenli bağlanma konusunda sorun yaşadıkları tespit edilen öğrencilerle bireysel ya da grupla psikolojik danışma çalışmaları yürütülebilir.
3. Güvenli bağlanma, umut ve kendini değerlendirme konularında kendi kültürümüze uygun yeni ölçekler geliştirilebilir.

Kaynakça

Ainsworth, M. S. (1974). The Development of Infant-MotherAttachment. A Final Report of the Office of Child Development.

Akgün, E. ve Mellier, D. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocukların Öykülerinin Bağlanma Kuramına göre Niteliksel Değerlendirmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, *34*(1), 23-43.

Atik, G. ve Kemer, G. (2009). Psychometricproperties of children'shopescale: validityandreliabilitystudy. *ElementaryEducation Online*, *8*(2), 379-390.

Bailey, T. C. ve Snyder, C. R. (2010). Satisfactionwith life andhope: A look at ageandmaritalstatus. *ThePsychologicalRecord*, *57*(2), 5.

Berk, E. L. (2013). *Bebekler ve çocuklar- doğum öncesinden orta çocukluğa* (Işıkoğlu, E. Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.

Kırımer, F., Akça, E. ve Sümer, N. (2014). Orta çocuklukta anneye kaçınan ve kaygılı bağlanma: Yakın ilişkilerde yaşam envanteri-II orta çocukluk dönemi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Türk Psikoloji Yazıları*, *17*(33), 45-57.

Morsünbül, Ü. ve Çok, F. (2011). Bağlanma ve ilişkili değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *3*(3).

Roggman, L. A. (1991). Mother-ToddlerCoordinatedAttention in Relationto Security of Attachment&CognitiveSkill.Çocuk Gelişimi Araştırma Topluluğu Bienal Toplantısında sunulan bildiri. Seattle, Amerika Birleşik Devletleri, 18-20 Nisan.

Simmons, B. L.,Gooty, J., Nelson, D. L. ve Little, L. M. (2009). Secureattachment: Implicationsforhope, trust, burnout, andperformance. *Journal of OrganizationalBehavior*, *30*(2), 233-247.

Sümer, N. ve Anafarta-Şendağ, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, *24*(63), 86-101.

Şahin, N. H. ve Şahin, N. (1992). Adolescentguilt, shameanddepression in relationtosociotropyandautonomy. *The World Congress of CognitiveTherapy*, 17-21.

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN YORDAYICISI OLARAK AKADEMİK KONTROL ODAĞI

Gürcan ŞEKER[1]
Yasemin YAVUZER[2]

Problem Durumu

Tükenmişlik daha çok çalışanlar ve iş yaşamına ilişkin bir kavram olarak ele alınırken son yıllarda öğrenciler ve okul yaşamı için de incelenmeye başlanan bir kavram olmuştur. Okul tükenmişliği kavramının incelenmesi, öğrencilerin okula ait çalışmalarının da bir iş olarak kabul edilmesi ile birlikte hız kazanmıştır. Okul tükenmişliği, okul ve eğitimin "aşırı" taleplerinin öğrencilerde yol açtığı tükenmişlik sendromunu ifade etmektedir. Türkiye'de lise öğrencilerinin eğitim hayatı, gerek okulda gerekse dershanede yoğun ders programları ve sınavlarla geçmektedir. Bir yandan okulda geçirilen sürenin uzunluğu ve ders yükü, diğer yandan aile ve çevrenin beklentileri öğrencilerin stres kaynağını artırmaktadır.

Denetim odağı kavramı ise, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde yapılandırılmış ve bir kişilik özelliği olarak tanımlanarak ilk kez Rotter(1966) tarafından kullanılmıştır. Denetim odağı, bireylerin elde ettikleri sonuçların veya ödüllerin, ya da başarı veya başarısızlık durumlarına ilişkin beklentileridir. Bu beklentiler, kendileri dışındaki şans, kader vb. faktörlere bağlanabileceği gibi (dışsal kontrol), kendi davranışlarının bir sonucuna da bağlanabilmektedir(içsel kontrol).

İlgili yazında güdülenme (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Seçer, 2015), algılanan sosyal destek (Kutsal ve Bilge, 2012; Çam ve diğ, 2014), akademik başarı (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Bilge ve diğ, 2014) ve öznel iyi oluş (Aypay ve Eryılmaz, 2011) değişkenlerinin okul tükenmişliğini açıkladığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Ancak okul tükenmişliği ile akademik kontrol odağının, Aypay(2011)'ın ölçeğini geliştirirken benzer ölçek geçerliliği için kullanması dışında, birlikte çalışılmadığı göze çarpmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik alanının önleyici ve koruyucu ruh sağlığı işlevi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin tükenmişliği konusunda yapılacak araştırmalar daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü konu ile ilgili araştırma bulgularının okul psikolojik danışma hizmetleri çerçevesinde öğrenci tükenmişliğine ilişkin koruyucu ve önleyici müdahalelere yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik kontrol odağı ile ilişkisi incelenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır: (a) Lise öğrencilerinin Okul Tükenmişliği alt ölçek puanları demografik değişkenlere (okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, okul devamsızlığı, algılanan akademik başarı ve günlük düzenli ders çalışma saati) göre farklılaşmakta mıdır? (b) Lise öğrencilerinin okul tükenmişliğini akademik kontrol odağı yordamakta mıdır?

[1] Uzm. Psk. Dan. MEB Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi. gurcanseker@gmail.com
[2] Doç. Dr. Niğde Üniversitesi. yyavuzer@hotmail.com

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde ilişkisel bir araştırmadır. Araştırma, Niğde ilinde Anadolu, Meslek ve Fen Liselerinden oluşan 5 lisede öğrenim gören, oranlı örnekleme yoluyla seçilmiş toplam 701 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin % 48'i kız, % 52'si erkektir. Öğrencilerin % 27,8'i 9.sınıfta, % 27,2'si 10.sınıfta, % 26,7'si 11.sınıfta ve % 18,3'ü 12.sınıfta öğrenim görmektedir. Veri toplama aracı olarak Aypay (2012) tarafından geliştirilen Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (okula karşı ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme ve eğlenme gereksinimi ile okulda yetersizlik) ile Akın (2007) tarafından geliştirilen Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (içsel kontrol, dışsal kontrol) kullanılmıştır. Veri analizleri SPSS 18 programı ile gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası farklılığı belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ve Tek Faktörlü Varyans Analizi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi, okul tükenmişliğini yordayan değişkenlerin belirlenmesi için Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada bulgular üç aşamada ele alınmıştır. İlk aşamada okul tükenmişliği alt boyutu puanlarının demografik değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Cinsiyet, okul türü, algılanan ders başarısı, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, devamsızlık süresi ve günlük ders çalışma süresi değişkenlerine göre okul tükenmişliğinin bir ya da birden fazla alt boyutundan elde edilen puanlarda anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. İkinci aşamada değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve okul tükenmişliği alt boyutları ile içsel kontrol odağı arasında orta düzeyde ve negatif yönde, okul tükenmişliği alt boyutları ile dışsal kontrol odağı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Son aşamada ise, akademik kontrol odağının (içsel ve dışsal kontrol) okul tükenmişliği alt boyutlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı çoklu hiyerarşik regresyon analizi ile iki adımda test edilmiştir. İlk adımda demografik değişkenler 'dummy' değişkene dönüştürülerek regresyona dahil edilmiş, ikinci adımda ise akademik kontrol odağı içsel ve dışsal kontrol boyutları regresyon analizine alınmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre; akademik kontrol odağı içsel ve dışsal kontrol boyutları demografik değişkenlerle birlikte okul tükenmişliğinin okula karşı ilgi kaybı alt boyutunun %12'sini, ders çalışmaktan tükenme alt boyutunun %15'ini, aileden kaynaklı tükenme alt boyutunun %15'ini, ödev yapmaktan tükenme alt boyutunun %14'ünü, öğretmen kaynaklı tükenme alt boyutunun %17'sini ve okulda yetersizlik alt boyutunun %11'ini açıklamaktadır. Ayrıca okul tükenmişliği üzerinde içsel kontrol odağının negatif yordayıcı, dışsal kontrol odağının ise pozitif yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda; içsel kontrolün artması ile okul tükenmişliğinin azaldığı, dışsal kontrolün artmasıyla da okul tükenmişliğinin arttığı sonucu tüm alt boyutlarda göze çarpmaktadır. Kontrol odağı kişiliğin boyutlarından biridir. Uygun şartlar ve eğitim imkânları ile birey dış denetimlilikten iç denetimliliğe geçebilir. Öğrencilere iç denetim mekanizmasının kazandırılması için gerek okul içi eğitim müfredatlarında, gerekse aile eğitimlerinde buna yönelik düzenlemeler yapılması önerilebilir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları okul psikolojik danışma hizmetleri çerçevesinde öğrenci tükenmişliğine ilişkin koruyucu ve önleyici çalışmalar planlanırken özellikle dıştan denetimli öğrencilerin göz ardı edilmemesi gerektiğini düşündürmektedir.

Kaynakça

Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 9-17.

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*,782-787.

Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011a). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 26-44.

Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği International *Online Journal of Educational Sciences, 3*(1), 181-199. http://www.iojes.net adresinden edinilmiştir.

Bilge, F. , Tuzgöl Dost, M. Ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı e akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, (415), 1709-127*

Çam, Z. , Deniz, K.Z. e Kurnaz, A.(2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modelleme sınaması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, cilt 39, sayı 173*

Kutsal, D., & Bilge, F. (2012a). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 284-297.

Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education. 1(2). 1-13.*

Seçer, İ.(2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modelleme ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt 4, Sayı 1*

ERGENLERİN ÇOCUKLUK ÇAĞI ÖRSELEYİCİ YAŞANTILARI İLE ÖFKE DÜZEYLERİ VE ÖFKE İFADE TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Birsen ŞAHAN-YILMAZ[1]

Problem Durumu

Çocuk ihmal ve istismarı dünya genelinde artış gösteren ciddi bir sorundur. İhmal ve istismarın her türlüsü bireyin tüm yaşamını olumsuz etkiler. Ancak bu durum yaşa, cinsiyete, etnik kökene, dini inanca, eğitim geçmişine, ekonomik statüye bakmadan herkesin başına gelebilmektedir (Mahoney, 2011). İstismarın ve ihmalin çeşitli türleri bulunmaktadır. Çocuğa uygulanan istismarın ya da ihmalin türü ne olursa olsun, en önemli nokta uygulanan istismarın ve ihmalin bireye ruhsal olarak ciddi zararlar verdiğidir. Hem istismar hem de ihmalden doğan örselenmeler; bebeğin, çocuğun, ergenin büyümesinde ve gelişiminde kalıcı ve yıkıcı etkilere neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalar ihmal ve istismara uğramış çocukların diğer çocuklara göre zihinsel gelişimlerinde, okul başarılarında gerilikler olduğunu, bu çocukların saldırgan davranışlar sergilediklerini, sosyal ve ilişkisel sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Troiano, 2011). Aile içinde yaşanan örseleyici yaşantılar bireyde engellenmeye, kontrolün kaybolmasına ve öfkenin uygunsuz bir şekilde dışa vurulmasına neden olabilmektedir. Öfke, sahip olunması gereken normal bir duygu olmasına rağmen uygun bir şekilde ifade edilmediğinde, bireyin olumsuz deneyimler yaşamasına neden olabilmektedir. Yapılan bazı araştırmalar aile içinde şiddete maruz kalma ile öfkeyi ifade ediş biçimleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Çakıcı, 2002; Çeçen-Eroğlu ve Bilge, 2013). Bu araştırmada 10., 11. ve 12. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin çocukluk çağı örseleyici yaşantıları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; lise 10., 11. ve 12. sınıflarına devam etmekte olan 487 öğrencinin çocukluk çağı örseleyici yaşantıları (duygusal kötüye kullanım, fiziksel kötüye kullanım ve cinsel kötüye kullanım) ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları (kontrol altına alınmış öfke, dışa yöneltilen öfke, içe yöneltilen öfke) arasındaki ilişkinin yanı sıra cinsiyet, akademik başarı, gelir düzeyi, okul devamsızlık süresi, sınıf tekrarı yapma, disiplin cezası alma, herhangi bir işte çalışıp çalışmama durumu ve herhangi bir sağlık sorununa sahip olma değişkenleri ile örseleyici yaşantılar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı test edilmiştir.

Yöntem

Yapılan araştırma, çocukluk çağı örseleyici yaşantıları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkezinde ortaöğretime devam etmekte olan 10. (%28.7), 11. (%33.1) ve 12. (38.2) sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların 271'i (%55.6) kız, 216'sı (%44.4) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği (ÇÖYÖ) ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖÖİTÖ) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, lise öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantıları alt boyutları (duygusal kötüye kullanım, fiziksel kötüye kullanım

[1] Arş. Gör. İnönü Üniversitesi. sahanbirsen@gmail.com

ve cinsel kötüye kullanım) ile sürekli öfke ve öfke tarzlarının alt boyutları (kontrol altına alınmış öfke, dışa yöneltilen öfke, içe yöneltilen öfke) arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi testi kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı, gelir düzeyi, okul devamsızlık süresi, herhangi bir işte çalışıp çalışmama, sınıf tekrarı yapma, disiplin cezası alma ve her hangi bir sağlık sorununa sahip olup olmama değişkenleri ile örselenme türleri arasında farklılık olup olmadığı verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan test tekniklerinden Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Yapılan Pearson Momentler Çarpımı testi sonucunda ÇÖYÇ alt ölçekleri olan duygusal, fiziksel ve cinsel kötüye kullanma puanları ile sürekli öfke ve öfke dışa vurumu değişkenleri arasında $p<.001$ düzeyinde; öfke içe vurumu ile fiziksel kötüye kullanım arasında $p<.001$ düzeyinde; öfke kontrolü ile duygusal ve fiziksel kötüye kullanım arasında $p<.001$, cinsel kötüye kullanım arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı ilişki elde edilmiştir. Öfke içe vurumu ile duygusal kötüye kullanım ve cinsel kötüye kullanım arasında anlamlı ilişki elde edilememiştir. Yapılan Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testleri sonucunda demografik değişkenlerden cinsiyet, akademik başarı, gelir düzeyi, okul devamsızlık süresi, herhangi işte çalışma durumu, sınıf tekrarı yapma, disiplin cezası alma, herhangi bir hastalığa sahip olma değişkenleri ile tüm örselenme alt boyutları arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

İhmal ve istismar edilen çocuklar farklı gelişim alanında sorunlar yaşamaktadır. Bu nedenle bu çocuklara etkili müdahale programları uygulanmalıdır. Çocukların ihmal ve istismardan en az zararla kurtulabilmeleri için erkenden fark edilmeleri ve gereken uygun tedavi yöntemi ile müdahale edilmesi çok önemlidir. Bu nedenle okullarda öğretmenlere ve okul psikolojik danışmanlarına önemli görevler düşmektedir. Özellikle sınıflarındaki öğrencilerle daha uzun süreli birlikte olmaları nedeniyle sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerini iyi gözlemlemeleri ve fark ettikleri değişimleri okul psikolojik danışmanı ile paylaşmaları ve gerekli çalışmaları başlatmaları gerekmektedir (Troiano, 2011). Ayrıca ailelere aile sistemi, çocuk gelişimi, ebeveyn çocuk ilişkisi, anne baba tutumları konusunda çalışmalar yapılması gerekmektedir (Gable, 1998).

Kaynakça

Çakıcı E. (2002). *Çocuk istismarının öfke ifade tarzına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Çeçen Eroğul., A. R., Türk, Ş. B. (2013). Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade tarzları ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 1421- 1439.

Gable, S. (1998). School-Age and Adolescent Children's Percecptions of Family Functioning in Neglectful and Non-neglectful Families. *Child Abuse & Neglect, 22* (9), 859-867.

Mahoney, J. (2011). Types of Abuse. *Nursing Clinics of North America*, *46*(4), 385–390

Troiano, M. (2011). Child Abuse. *Nursing Clinics of North America, 46*(4), 413–422.

ERGENLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNİN YORDAYICILARI: ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE OKUL BAĞLILIĞI*

Özden TURGUT[1]
Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN[2]

Problem Durumu

Ergenlik dönemi, gelişim dönemi özellikleri ile baş etme, riskli davranışlara yatkınlık gibi özellikleri nedeniyle psikolojik açıdan sağlam olmayı gerektirmektedir. Bu çalışmada ergenlik dönemindeki gençlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini etkileyen faktörler araştırılmıştır. Bu kapsamda, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde belirleyici olabilecek, cinsiyet, sosyal destek algısı, önemli yaşam olayı yaşamış olma durumu ve okul bağlılığı değişkenlerinin yordayıcı gücü araştırılmıştır.

Bu çalışmada ele alınan psikolojik sağlamlık, olumsuz koşullara rağmen hayata devam edebilme ve gelişmeyi sürdürebilme becerisidir (Hollister-Wagner, Foshee ve Jackson, 2001). Psikolojik sağlamlığı açıklayan kuramların bazıları, psikolojik sağlamlığı kişiye ait bir özelik olarak ele alırken, bazı kuramlar ise psikolojik sağlamlığı çeşitli faktörlerin meydana getirdiği koruyucu bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu çalışmada, psikolojik sağlamlığı anlamaya yönelik kavramsal çerçeve olarak Zimmerman'ın (2013) Psikolojik Sağlamlık Kuramı'ndan faydalanılmaktadır. Bu kuram, bireyin karşılaştığı riskli durumların ruhsal rahatsızlığa dönüşmesini engelleyen olumlu çevresel, sosyal ve bireysel değişkenlere odaklanmaktadır. Bu olumlu çevresel, sosyal ve bireysel değişkenlere destekleyici faktörler denmektedir (Fergus ve Zimmerman, 2005). Destekleyici faktörler, risk faktörlerinin aksi yönünde işlev görmektedirler. Kuramda, iki tür destekleyici faktör tanımlanmıştır: Bunlar; değerli nitelikler (assets) ve kaynaklardır (resources). Bireyin içinde taşıdığı, öz-yeterlilik ve öz-saygı gibi olumlu faktörler, değerli niteliklerdir. Kaynaklar, anne-baba desteği, gençlik programları gibi, bireye belli işlevsel becerileri öğrenme ve uygulama fırsatı tanıyan, bireyin dışında olan faktörlerdir. Değerli nitelikler ve kaynaklar, bireye sağlıklı gelişim için gereken bireysel ve çevresel olanakları sağlamaktadırlar

Psikolojik sağlamlık, bireyi etkileyen koruyucu faktörler ile risk faktörlerinin karşılıklı işlev görmeleriyle ortaya çıkmaktadır. Koruyucu faktörler, belli kişilik özelliklerinin, aileden, arkadaşlardan ya da öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin ve okul bağlılığının bireyi güçlendirmesi ile görünür hale gelmektedir. Bunun aksine risk faktörleri ise, bireyi psikolojik anlamda zayıflatan, onu daha savunmasız hale getirebilen etkenleri ifade etmektedir. Bu anlamda, ergenin yaşadığı birtakım önemli yaşam olaylarının, onu savunmasız ya da incinebilir hale getirebileceği öngörü-

* Not: Bu çalışma, 1. yazarın uzmanlık tezine dayalıdır.

1 Arş. Gör. Afyon Kocatepe Üniversitesi. *ozden5@hotmail.com*
2 Yrd. Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi. *beraslan@anadolu.edu.tr*

lebilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada, ergenlerin psikolojik anlamda sağlam olmalarını sağlayan koruyucu faktörlerden ikisi olan algılanan sosyal destek ile okul bağlılığının ve risk faktörlerinden önemli yaşam olaylarının, psikolojik sağlamlık düzeyini yordayıcı rolleri araştırılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ergenlik gibi kritik bir gelişim döneminde bireylerin psikolojik anlamda sağlam kalabilme düzeylerinin belirleyicilerini anlamak üzere gerçekleştirilmektedir. Çalışma sonunda, ergenlerde, cinsiyet, önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamama durumu, sosyal destek algısı ve okul bağlılığı değişkenlerinin psikolojik sağlamlığı ne ölçüde yordadığını ortaya koymak hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde öğrenim gören ergenlerden tabakalı örnekleme ile ulaşılan 533'ü kız, 489'u erkek olmak üzere 1022 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları, Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Yıldırım, 2004), Okul Bağlılığı Ölçeği (Arastaman, 2006) ve Kişisel Bilgi Formudur.

Ergenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının, algılanan sosyal destek, okul bağlılığı, önemli yaşam olayı yaşama ve cinsiyet değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığını incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bulgular, psikolojik sağlamlık ile aile desteği (r= .51, p< .01), arkadaş desteği (r= .40, p< .01) ve öğretmen desteği (r= .42, p< .01) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu; psikolojik sağlamlık ile içsel okul bağlılığı (r= .41, p< .01), okul ortamı bağlılığı (r= .37, p< .01) ve öğretmen bağlılığı (r= .40, p< .01) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Bulgulara göre, algılanan sosyal destek, psikolojik sağlamlığın %33'ünü açıklamaktadır. İkinci adımda, okul bağlılığı modele dâhil olmakta ve okul bağlılığı, psikolojik sağlamlığın % 4'ünü açıklamaktadır. Üçüncü adımda ise cinsiyet modele girmiş ve modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür. Son adımda, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama modele dâhil olmuş; ancak bu değişkenin de psikolojik sağlamlığı anlamlı şekilde yordamadığı anlaşılmıştır. Son modele göre aile desteğinin (β= .31, p < .001), öğretmen desteğinin (β= .12, p < .001), arkadaş desteğinin (β= .13, p < .001), okul içsel bağlılığının (β= .15, p < .001), öğretmen bağlılığının (β= .07, p < .05) ve okul ortamı bağlılığının (β= .08, p < .05) psikolojik sağlamlığı pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Diğer taraftan, cinsiyetin (β= .03, p > .05) ve önemli yaşam olayı yaşayıp yaşamamanın (β= .03, p > .05) psikolojik sağlamlığı anlamlı biçimde yordamadığı anlaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, ergenlerde sosyal destek algısı ve okul bağlılığının psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle, ergenlik döneminde, ailesinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algılanan desteğin yeterli düzeyde olmasının, ergenin psikolojik anlamda sağlam olmasını ve dolayısıyla gelişimsel görevlerini yerine getirmede daha yeterli olmasını sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca, okula bağlı hisseden ergenlerin, okulun kurumsal

uygulamaları ve okulun bileşenleri olarak öğretmenlerin, yöneticilerin ve personelin tutumlarının, ergenlerin psikolojik anlamda sağlam olma düzeyinde belirleyici olduğunu gösterdiği söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, lise öğrencisi ergenlerin sosyal destek algılarını ve okul bağlılık düzeylerini belirleyen değişkenleri daha detaylı anlayabilme amaçlı araştırma desenleri oluşturulabilir. Ayrıca, ergenlerin okula daha bağlı hissetmelerini sağlamak için ne gibi uygulamalar yürütülebileceği, rehberlik araştırma merkezleri ile birlikte detaylı olarak planlanabilir. Bu araştırmanın sonuçlarından, lise öğrencisi ergenlerle çalışan öğretmenler, okul psikolojik danışmanları ve rehberlik araştırma merkezlerinin faydalanabileceği öngörülmektedir.

SİBER ZORBALIĞI YORDAYAN FAKTÖRLER OLARAK RİSKLİ DAVRANIŞLAR VE GENEL ÖZYETERLİLİK ALGISI

Serdar KÖRÜK[1]
Asiye DURSUN[2]
Tuğçe ALTUNBAŞ[3]
Çiğdem SANDIKÇI[4]
Nilüfer ÖZABACI[5]

Problem Durumu

Son yıllarda teknolojik gelişmelerin çok hızlı bir biçimde ortaya çıkması ve bu gelişmelerin sunduğu sanal iletişim imkanların özellikle gençler tarafından yoğun bir biçimde takip edilmesi ve kullanılması geleneksel iletişim anlayışının değişmesine yol açmıştır. Bu değişim sanal ortamda zorbalık veya siber zorbalık olarak adlandırılan kavramın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde internet, dizüstü bilgisayar, notebook, cep telefonu vb. kullanımının daha önceki yıllara göre daha küçük yaşlarda başlaması ve yeni jenerasyonların teknolojik gelişmelere daha hızlı uyum sağlaması elektronik iletişimin ilerleyen yıllarda hayatımızdaki yerinin daha önemli olacağının göstergesidir. Özellikle ortaokul ve lise dönemindeki öğrenciler arasında siber zorba davranışların yoğun bir biçimde görüldüğü bildirilmektedir (Ayas ve Horzum, 2010). Bu bağlamda ergenleri siber zorba davranışlara iten nedenlerin araştırılmasının önleyici çalışmalar için önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı siber zorbalık eğilimi gösteren ergenlerin genel özyeterlilik algılarını ve gösterdikleri riskli davranışlar eğilimlerini inceleyerek, hangi riskli davranışların ve özyeterlilik algılarının siber zorbalık üzerinde daha çok etkili olduğunu belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma lise öğrencileri üzerinde yürütülen tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 132 erkek (%38) ve 217 kız (%62) olmak üzere toplam 349 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 126'sı 9.sınıfta (%36), 112'si 10.sınıfta (%32) ve 111'i 11.sınıfta (%32) öğretim görmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 16 olarak hesaplanmıştır. Siber zorbalığı ölçmek için Arıcak, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilen Siber Zorbalık Ölçeği, genel özyeterlilik algısını ölçmek için Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından geliştirilen Genel Özyeterlilik Ölçeği ve riskli davranışları ölçmek için Gençtarım ve Ergene (2014) tarafından geliştirilen Riskli Davranışlar Ölçeği kullanılmıştır. Genel Özyeterlilik Ölçeği başlama, yılmama ve sürdürme olmak üzere üç alt faktörden, Riskli Davranışlar Ölçeği antisosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları ve okul terki olmak üzere altı alt faktörden

[1] Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi PDR Anabilim Dalı. *serdarkoruk1989@gmail.com*
[2] Psk. Dan. MEB. *asiyedursun26@hotmail.com*
[3] Psk. Dan. MEB. *tugce_altunbaş@hotmail.com*
[4] Psk. Dan. MEB. *cigdem.sandikci@mynet.com*
[5] Prof. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi PDR Anabilim Dalı *nilüferozabaci@hotmail.com*

oluşmaktadır. Siber Zorbalık Ölçeği'nin ise herhangi bir alt faktörü bulunmamakta, toplam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Verilerin analizinde IBM SPSS 21.00 paket programı kullanılarak frekans, ortalama, korelasyon ve doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Korelasyon değerleri incelendiğinde özyeterlilik toplam puanının siber zorbalık puanı ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur ($r=-.183$, $p<.01$). Riskli davranışlar toplam puanının ise siber zorbalık toplam puanı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir ($r=.424$, $p<.01$). Regresyon analizleri incelendiğinde Genel Özyeterlilik Ölçeği'nin alt faktörlerinden başlama alt faktörünün siber zorbalığı en çok ve negatif yönde yordadığı belirlenmiştir ($r=-.153$, $p<.01$, $R^2=.023$). Riskli Davranışlar Ölçeği'ne bakıldığında siber zorbalığı en çok yordayan alt faktörler olarak okul terki ($r=.284$, $p<.01$), alkol kullanımı ($r=.225$, $p<.01$) ve antisosyal davranışlar ($r=.177$, $p<.01$) faktörleri bulunmuştur ($R^2=213$).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları göstermiştir ki beklenildiği gibi özyeterlilik algısının azalması siber zorbalığı tetikleyici önemli bir rol oynarken, ergenlerin riskli davranışlarının artması ise paralel olarak siber zorbalık eğilimini arttırmaktadır. Alkol kullanımı ve özellikle okul terki eğilimi gösteren ergenlerin siber zorbalık puanları daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde bir işe başlama yeterliliğini düşük gören ergenlerin de siber zorbalık puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu kapsamda siber zorbalık konusunda yapılabilecek önleyici çalışmalarda ergenlere daha çok sorumluluk ve yeterlilik duygusu kazandırabilecek, onların okulla olan bağlarını kuvvetlendirebilecek ve madde kullanımını azaltabilecek aktivitelerin uygulanmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Ayas, T., & Horzum, M. B. (2010). Sanal zorba/kurban ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Dergisi, 19,* 1-17.

Arıcak, O. T., Kınay, H., & Tanrıkulu, T. (2012). Siber zorbalık ölçeğinin ilk psikometrik bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 101-114.

Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 21*(4), 301-308.

Gençtarım, D., & Ergene, T. (2014). Riskli davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *International Journal of Social Science, 25(1),* 125-138.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ AKRAN GRUP SÜPERVİZYONU SÜRECİNDEKİ METAFOR KULLANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Gökhan ATİK[1]
Elif Gülçin ÇELİK[2]
Nihal TUTAL[3]
Ebru GÜÇ[4]

Problem Durumu

Psikolojik danışman adaylarının etkili bir meslek elemanı olmaları için yaptıkları uygulamalara yönelik süpervizyon almaları bir gerekliliktir (Borders, 2009). Süpervizyon sürecinin önemli amaçlarından bir tanesi, psikolojik danışman adaylarının vaka kavramsallaştırma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Danışman adayının bu yönlerini geliştirmek için metaforlar bir klinik müdahale yöntemi olarak kullanılmaktadır (Young & Borders, 1999). Süpervizyon sürecindeki metafor kullanımları, psikolojik danışman adaylarının "psikolojik danışman" olma sürecini anlamlandırmalarına ve vaka kavramsallaştırma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Guiffrida, Jordan, Saiz, & Barnes, 2007). Süpervizyon alan yazınında; metafor kullanımları ile ilgili olarak metaforik hikayeler, metaforik çizimler, Antik Yunan mitolojisi gibi birçok etkinlik bulunmaktadır (Guiffrida ve ark., 2007). Bu tür metaforik etkinlikler süpervizyon sürecinde süpervizörler tarafından amaçlı bir şekilde kullanılmaktadır. Benzer şekilde, metafor kullanımının ele alındığı bir diğer süreç, grup dinamiklerine dayalı olarak yürütülen yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecidir. Borders (1991) tarafından geliştirilen bu süreçte gruptaki psikolojik danışman adayları akranlarına geri bildirim vermek üzere çeşitli roller almaktadırlar. Bu rollerden bir tanesi danışana, psikolojik danışman adayına ya da psikolojik danışma sürecine yönelik metafor oluşturma rolüdür. Bu rolde grup üyeleri aktif bir şekilde metaforları oluşturarak, yorumlayarak ve metaforlara ekleme ve çıkarmalar yaparak tartışmayı daha zengin bir hale getirebilmektedirler. Bu anlamda, grup süpervizyonu sürecinde metafor kullanımının psikolojik danışman adayları üzerinde nasıl bir yansımasının olduğunun araştırılması önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinde metafor kullanımına ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

[1] Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniversitesi. *gatik@ankara.edu.tr*
[2] Arş. Gör. Ankara Üniversitesi *egcelik@ankara.edu.tr*
[3] Arş. Gör. Ankara Üniversitesi *ntutal@ankara.edu.tr*
[4] Arş. Gör. Ankara Üniversitesi *eguc@ankara.edu.tr*

Bu araştırmanın katılımcılarını, Ankara'da merkez bir üniversitede okuyan Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programı son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 21 öğrenci (13 kadın, 8 erkek) katılmıştır. Katılımcıların yaşları 21 ile 23 arasında değişmektedir ($\overline{X}$ = 22.05, *SS* = .50). Araştırmadaki katılımcılar, "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması" dersini alan ve altı haftalık yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecini tamamlamış öğrencilerdir. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından alan yazın ve süpervizyon yaşantıları dikkate alınarak oluşturulmuş yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun başlangıcında bilgilendirilmiş onay açıklaması ve demografik bilgilere ilişkin sorular (yaş ve cinsiyet) yer almıştır. Daha sonrasında, katılımcıların form üzerinde yanıtlayabilecekleri, yapılandırılmış açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu sorular; yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımlarının psikolojik danışman adaylarının gelişimlerini ve danışma uygulamalarını nasıl etkilediğini, süpervizyon ve danışma sürecinde metafor oluşturma ile ilgili yaşadıkları güçlüklerin neler olduğunu ve süpervizyon sürecinde etkili buldukları metaforların nasıl özellikler taşıdığını içermektedir. Araştırma, 2014-2015 Eğitim ve Öğretim yılı Bahar dönemi içerisinde yapılmıştır. Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu süreci tamamlandıktan sonra görüşme formları doldurulmak üzere katılımcılara dağıtılmıştır. Yaklaşık olarak 20 dakika içerisinde katılımcılar görüşlerini yazmışlardır. Verilerin analizi sürecinde, Hill, Thompson ve Williams (1997) tarafından geliştirilen Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yöntemi'nin (Consensual Qualitative Research) aşamaları izlenmiştir. Öncelikle görüşme verileri incelenerek temel alanlar oluşturulmuş, sonrasında temel alanlarda yer alan ifadelerin ana fikirleri belirlenmiş ve bu fikirlerle ilişkili kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak, elde edilen temel alan ve kategorilere ilişkin çaprazlama analizi yapılmıştır. Veri analizi sürecinde araştırmacılar olası önyargıları önlemek ve daha fazla fikir birliği sağlamak için her aşamada kodlamaları ve süreci tartışarak analizleri gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca, veri analizindeki tutarlığı artırmak için, veri kodlama sürecinde yer almayan, başka bir araştırmacı tarafından denetçilik görevi yapılmıştır. Kategoriler ve alt kategorilerin sıklığının belirlenmesi aşamasında frekans yerine Hill ve arkadaşları (1997) tarafından önerilen bir sınıflandırma sistemi kullanılmıştır. Buna göre; eğer ilgili kategori tüm katılımcılar için geçerli ise genel (general), katılımcıların yarısından daha fazlası için geçerli ise tipik (typical), katılımcıların yarısından aşağısı (en az dört katılımcıya kadar) için geçerli ise varyant (variant) şeklinde adlandırılmaktadır. Ladany, Thompson ve Hill'e (2012) göre, eğer çalışmada 15'ten fazla katılımcı yer alıyorsa, 2 ya da 3 katılımcı için geçerli olan kategoriler nadir (rare) olarak tanımlanmaktadır.

Bulgular

Katılımcılardan elde edilen veriler, dört temel alan altında toplanmıştır. Birinci temel alan olan "*psikolojik danışmana sağladığı katkılar*" altında üç alt kategori yer almaktadır. Bunlar; yeni bakış açıları ve farkındalık kazanma (tipik), bilişsel danışma becerilerini geliştirme (tipik) ve dolaylı öğrenme (varyant) kategorileridir. İkinci temel alan olan "*psikolojik danışma sürecine etkileri"* altında dört kategori yer almaktadır. Bunlar; danışanı kendisini tanımasına ve farkındalık kazanmasına yardımcı olma (varyant), danışanın problemini tanımlamasına yardımcı olma (varyant), psikolojik danışma sürecine yansımaları (varyant) ve danışanın metaforu kendi yaşantısına aktarması (nadir) kategorileridir. Üçüncü temel alan olan "*metafor oluşturmada yaşanan güçlükler*" altında iki kategori yer almaktadır. Bunlar; bilişsel beceri, odaklanma ve yaratıcılık gerektirmesi (tipik), danışana zarar verme ve danışanın güvenini kaybetme korkusu (varyant) kategorileridir. Son temel alan olan "*etkili metaforların özellikleri*" altında beş kategori yer almaktadır. Bunlar;

betimleyici olması (tipik), kısa ve öz olması (varyant), yaratıcı olması (varyant), akılda kalıcı olması (nadir) ve yoruma ve tartışmaya açık olması (nadir) kategorileridir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımının psikolojik danışman adaylarına farklı bakış açıları ve farkındalıklar kazandırdığı ve onların psikolojik danışma ile ilişkili bilişsel becerilerine (vaka kavramsallaştırması, terapötik ve müdahale becerileri gibi) katkı sağladığı ve psikolojik danışma uygulamalarına yansıdığı görülmektedir. Psikolojik danışman adayların süpervizyon ve psikolojik danışma sürecinde metafor oluşturma ile ilgili olarak bilişsel beceri, odaklanma ve yaratıcılık konusunda güçlük yaşadıkları ve aynı zamanda metafor kullanarak danışanları ile olan ilişkilerine zarar vermekten korktukları anlaşılmaktadır. Psikolojik danışman adayları etkili metaforların özelliklerini betimleyici, kısa, öz ve yaratıcı olarak tanımlamaktadırlar. Psikolojik danışman adaylarının yeterliklerinin artırılması sürecinde, danışma becerilerini geliştirmeye odaklanmanın yanı sıra birçok yönden psikolojik danışman adaylarının gelişimlerine katkı sağlayan metaforlara süpervizyon uygulamalarında yer verilmesi faydalı olacaktır.

Kaynakça

Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling & Development, 69*(3), 248-252.

Borders, L. D. (2009). A primer on counseling supervision. İçinde F. K. Owen, R. Özyürek, & D. Owen (Eds.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecinde ilerlemeler* (s. 35-49). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Guiffrida, D. A., Jordan, R., Saiz, S., & Barnes, K. L. (2007). The use of metaphor in clinical supervision. *Journal of Counseling & Development, 85*, 393-400.

Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting Consensual Qualitative Research. *The Counseling Psychologist, 25*(4), 517-572.

Ladany, N., Thompson, B. J., & Hill, C. E. (2012). Cross-analysis. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena* (pp. 117-134). Washington DC: American Psychological Association.

Young, J. S., & Borders, D. L. (1999). The intentional use of metaphor in counseling supervision. *Clinical Supervisor, 18*(1), 137–149.

ÇOCUK VE ERGEN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ÖLÇEĞİ TÜRKÇE FORMU: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

M. Engin DENİZ[1],
Esin ÖZER[2],
Recep UYSAL[3]

Problem Durumu

Psikolojik sağlamlık kavramı bireylerin karşılaştıkları olumsuz yaşantıların ve stresli durumların olumsuz etkilerini azaltmaya yardımcı olan ve uyumluluğu arttıran bir kişilik özelliği olarak değerlendirilmesine ek olarak bireyin iyi sonuçlarla karşılaşmasına katkı sağlayan süreçler olarak da tanımlanabilir (Basım ve Çetin, 2011; Jacelon 1997). Psikolojik sağlamlık bireylerin iyi oluşları devam ettirmelerini sağlayan kaynaklara ulaşma kapasiteleridir. Bireylerin psikososyal gelişim düzeylerini normal ya da normalüstü seviyeye getirmelerini sağlayan ve zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayan süreçlere katılma düzeylerini yansıtan bireysel özellikler psikolojik sağlamlık olarak değerlendirilebilir (Masten, 2001). Psikolojik dayanıklılık kavramına ilişkin çeşitli tanımlar incelendiğinde üç temel noktaya dikkat çekildiği görülmektedir. Bu üç temel nokta; a) risk, b)olumlu uyum gösterme, baş etme, yeterlik ve c) koruyucu faktörler olarak ele alınabilir (Gizir ve Aydın, 2006).

Çocukluk ve ergenlik döneminde psikolojik sağlamlık düzeyinin incelenmesi, çocuk ve ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin arttırılması önleyici ve koruyucu rehberlik hizmetleri açısından oldukça önemlidir ve son yıllarda üzerinde fazlasıyla durulan bir konudur(Gizir ve Aydın, 2006). Ayrıca çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bireylerin karşı karşıya kalabileceği çeşitli gelişimsel problemler dikkate alındığında, bireyin zorlukla başa çıkabilme ve uyum gösterme süreci olarak tanımlanabilecek psikolojik sağlamlık kavramı, ruh sağlığı uzmanları ve ebeveynler açısından son derece önemli bir kavram haline gelmektedir (Yılmaz ve Sipahioğlu, 2012). Öte yandan, çocuk ve ergenlerin psikolojik sağlamlığın ölçülmesi ile ilgili çalışmaların çoğunlukla gelişmiş batı ülkelerinde yapıldığı dikkate alındığında dayanıklılığın farklı tolum ve kültürlerde de ölçülmesi önem kazanmaktadır (Ungar ve Liebenberg, 2011).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Ungar ve Liebenberg (2011) tarafından geliştirilen ve ülkemizde bu konuda yapılabilecek çalışmalarda kullanılabilecek Çocuk ve Ergen Psikolojik Sağlamlık Ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır.

Yöntem

[1] *Prof.Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi. edeniz@yildiz.edu.tr*
[2] *Yrd.Doç.Dr. Düzce Üniversitesi. esin09@yahoo.com*
[3] *Yrd.Doç.Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi. ruysal@yildiz.edu.tr*

Araştırma İstanbul'da iki farklı ortaokulda ve Ankara'da bir lisede öğrenim gören ve yaşları 11 ile 18 arasında değişen 424 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin 217'si kız, 207'si erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 92'si 6. sınıfta, 44'ü 7. sınıfta, 56'sı 8. sınıfta, 90'ı 9. sınıfta, 108'i 10. sınıfta ve 34'ü 11. sınıfta öğrenim görmektedir. Ölçeğin psikometrik özellikleri, dilsel eşdeğerlik, doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt bağıntılı geçerlik ve iç tutarlık yöntemleriyle incelenmiştir. Uyum geçerliği için Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (Eryılmaz, 2009) ve Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012) kullanılmıştır. Veriler SPSS 20.0 ve Amos Grafik programları ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Ölçeğin dilsel eşdeğerliliği için yapılan analiz sonucunda Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki uyumluluk katsayısın .76 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucu maddeler orijinal formla uygun olarak üç boyutta toplanmıştır. Ancak faktör yükü .30'un altında olan bir madde ölçekten çıkarılmış ve 27 maddelik form için tekrar analiz yapılmıştır. Daha sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu 27 maddenin üç boyuttaki uyum indeksi değerleri ($\chi 2/sd=2.90$, RMSEA= .067, CFI=.95 .AGFI=.95, GFI=.92, ve SRMR=.067) olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .46 ile .77 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin 11 maddeden oluşan bireysel alt ölçeği toplam varyansın % 22.5'ini açıklamakta ve faktör yükleri .46 ile .71 arasında değişmektedir. Aile/bakım verenler alt ölçeği 7 maddeden oluşmakta, faktör yükleri .48 ile .77 arasında sıralanmakta ve toplam varyansın % 17.4'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin 9 maddeden oluşan bağlam/kaynak alt ölçeği toplam varyansın %19.8'ini açıklamakta ve faktör yükleri .50 ile .69 arasında değişmektedir. Ölçüt geçerliği çalışmasında Çocuk ve Ergen Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Ergen Psikolojik Dayanıklık Ölçeği arasında pozitif ilişki (r=.47 ve r=.37) görülmüştür. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .91, bireysel alt boyutu için .82, aile/bakım verenler alt boyutu için .85 ve bağlam/kaynak alt boyutu için .81 olarak bulunmuştur. Ayrıca düzeltilmiş madde-toplam korelasyomnlarının .42 ile .65 arasında sıralandığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu sonuçlara göre Çocuk ve Ergen Psikolojik Sağlık Ölçeğinin çocuk ve ergenlerle yapılabilecek psikolojik sağlamlık çalışmalarında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Basım, H. N., ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 22*(2), 104-114.

Bulut, S., Doğan, U., ve Altundağ, Y. (2013). Adolescent psychological resilience scale: validity and reliability study.*Suvremena psihologija, 16*(1), 21-31.

Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 975-989.

Gizir, C. A., vr Aydın, G. (2006). Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(26), 87-99.

Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of advanced nursing*, *25*(1), 123-129.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, *56*(3), 227.

Ungar, M., and Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed-methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure-28. *Journal of Mixed Methods Research*, *5*(2), 126-149.

Yılmaz, H., ve Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, *11*(4), 927-944.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ DEĞER ALGILARININ SIRALAMA YARGILARIYLA ÖLÇEKLENMESİ*

Hasan BOZGEYİKLİ[1]
Emre TOPRAK[2]
Sümeyye DERİN[3]

Problem Durumu

Bir kimsenin herhangi bir konuda doğru bir seçme işlemi yapabilmesi diğer bir ifadeyle sağlıklı karar verebilmesi için ne gibi olanaklara sahip olduğunu bilmesi gerekir. Bu işlemlerden sonra, çeşitli seçenekleri inceleyip, her birinin isteklerine ve koşullarına ne derece uygun olduğunu değerlendirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, bireylerin mesleki kararlarını oluştururken üzerinde önemle durmaları gereken etmenlerden biri bir mesleğin icra edilmesi sırasında bu mesleğin yürütüldüğü ortam, kazanç, ödül ve vb. sonuçlardan kaynaklanan doyumlarla ilgili bir kavram olan mesleki değerleridir. Öğretmenlik mesleğini tercih eden bireylerin bu tercihlerinde etkili olan mesleki değerlerin neler olduğunun tespiti, bu mesleğe yönelen bireylere yönelik yapılacak mesleki rehberlik faaliyetleri açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmenlik mesleğini seçmede etkili olduğu düşünülen meslek değerlerinin sıralama yargılarına dayalı olarak ölçeklenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca cinsiyet, bölüm, öğrenim gördüğü bölümü isteyerek seçip seçmeme ve geldikleri yerleşim yerinin türü değişkenlerine göre de ölçeklendirme çalışması yapılarak meslek değerlerinin önem sırasının belirlenmesine çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 320 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada, meslek seçiminde etkili olduğu düşünülen meslek değerlerini sıralama yargılarıyla ölçeklemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen, bireysel özellikler ve meslek seçiminde etkili olduğu düşünülen mesleki değerlerle ilgili soruların yer aldığı veri toplama aracı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, yargıcı kararlarına dayalı ölçekleme yaklaşımlarından, sıralama yargıları kanunuyla ölçekleme yöntemi kullanılmıştır. Mesleki değerlere ilişkin yargıların toplanması için katılımcılara, meslek seçiminde etkili olduğu düşünülen 10 mesleki değer verilmiştir. Katılımcılardan mesleki değerlerin tümünü düşünmeleri ve her bir değeri diğer değerlerle karşılaştırarak bir sıra numarası vermeleri istenmiş ve her bir özelliğe ait frekans değerleri hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda frekans matrisi oluşturulmuştur. Bundan sonra oranlar matrisi, birim normal sapmalar matrisi oluşturulduktan sonra eksenin başlangıcı z değerlerinden en küçük olan değerlere kaydırılmış ve her ölçek değerine en küçük değerin mutlak değeri eklenerek, meslek değerlerine ait ölçek değerleri hesaplanmıştır.

* Bu çalışma Erciyes Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen SBA-2015-5934 kodlu proje kapsamında yürütülmüştür.
1 Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi. hbozgeyikli@erciyes.edu.tr
2 Arş. Gör. Erciyes Üniversitesi , etoprak@erciyes.edu.tr
3 Arş. Gör. Erciyes Üniversitesi sumeyyederin@erciyes.edu.tr

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçerken en önemli kriter olarak "düzenli yaşamı" gördüğü, bunu sırasıyla başarı, sosyal statü, maddi kazanç, yeteneği kullanma, değişim, liderlik, yaratıcılık, işbirliği ve rekabet gibi meslek değerlerinin izlediği belirlenmiştir.

Bu sıralama kadın katılımcılarda aynı şekilde düzenli yaşam, başarı, sosyal statü, maddi kazanç, yeteneği kullanma, değişim, liderlik, yaratıcılık, işbirliği ve rekabet şeklinde iken; erkek katılımcılar için düzenli yaşam, sosyal statü, başarı, maddi kazanç, yeteneği kullanma, liderlik, değişim, yaratıcılık, işbirliği ve rekabet olarak ortaya çıkmıştır.

Bölüm değişkeni açısından bakıldığında ise, PDR ve Almanca öğretmenliği bölümlerinde ilk sırada başarı değeri öne çıkarken, İngilizce öğretmenliği bölümünde yeteneği kullanma öne çıkan meslek değerini oluşturmaktadır. Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde ön plana çıkan meslek değeri ise düzenli yaşam olarak belirlenmiştir. Öğrenim gördüğü bölümü isteyerek seçen öğrenciler için en önemli meslek değeri başarı iken bunu sırasıyla düzenli yaşam, sosyal statü ve maddi kazanç izlerken, öğrenim gördüğü bölümü istemeyerek seçen öğrenciler için en önemli meslek değeri düzenli yaşam olarak öne çıkmaktadır. Yerleşim yeri türü değişkenine göre ise, yaşamlarının büyük kısmını köy-kasaba ve il merkezinde geçiren katılımcılarda ilk sıradaki değer başarı iken; ilçe ve büyükşehirde geçiren katılımcılarda ilk sıradaki değer düzenli yaşamdır.

Sonuç ve Öneriler

Her bilimsel araştırmanın konusu ve kapsamı açısından bazı sınırlılıkları vardır. Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı Türkiye'deki bütün öğretmen adaylarını temsil edecek özelliklere ve büyüklüğe yeterince sahip olmayan küçük bir örneklem üzerinde yapılmış olmasıdır. Nitekim araştırma eğitim fakültesinde bulunan her bir programdan 40'ar kişinin katılımıyla ve toplamda 320 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle konu alanı ile ilgili gelecekte yapılacak araştırmalarda daha büyük ve farklı özelliklere sahip gruplarda (farklı bölge, anne-baba eğitim düzeyi vb.) yenilenmesi meslek değerleri konusunda daha ayrıntılı ve güvenilir sonuçlar verecektir.

EVLİ BİREYLERİN EGO DURUMLARI İLE EVLİLİK UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Fazilet Eda YILMAZ[1]
Makbule KALI SOYER[2]

Problem Durumu

Günümüzde toplumların ve bireylerin yaşamında önemli fonksiyonları üstlenen evlilik kurumu, bu özelliğinden dolayı araştırmacıların değişik açılardan üzerine eğildiği bir inceleme alanıdır (Ersevim, 2008). Psikolojide "evlilik" gibi kişiler arası ilişkileri ele alan ve inceleyen kuramlardan bir tanesi de Transaksiyonel Analiz Kuramıdır (Berne, 1986). Transaksiyonel Analiz kuramı (TA) psikolojinin iletişim ve kişiler arası ilişkiler gibi alanlarıyla ilgili bilgiler veren, "Geçmişteki yaşantımıza bağlı olarak şu anki kararlarımızı veririz." varsayımına dayanan bir danışmanlık yaklaşımıdır. Kuram; ego durumlarıyla, insanların diğer kişilerle kurdukları ilişkilerin, onların başarılı ya da başarısız bireyler olmasını belirlediğini söylemektedir. Ayrıca, ilişkilerde insanların başkalarıyla sosyal olarak nasıl birleştikleri veya birleşemediklerini incelenmektedir (James ve Jongeward, 1993; Dökmen, 2004; Altıntaş ve Gültekin, 2005; Akkoyun, 2007).

Ego durumları davranış, düşünce ve duygularla ilgilidirler ve belli bir zamanda kişiliğimizi göstermenin de bir yoludur. Ego durumları insanın kişiliğinde ebeveyn, yetişkin ve çocuk olmak üzere üç farklı biçimde yer almaktadır (Berne, 1986; Stewart ve Joines, 1987). Her insan bu üç çeşit ego durumunu da yaşamının çeşitli alanlarında sergilemektedir. Ancak, bireyler sosyal ortamlarda herhangi bir anda, bu ego durumlarından birisini baskın olarak sergileyebilmektedir (Jones, 1982; Whittlesey, 1967).

Ego durumları, evlilik hayatında eş ile kurulan ilişkide kişiliğimizin yapısını temsil eden tutarlı davranış kalıplarıdır. Bu durumda ego durumlarının evliliğimizin uyumlu ya da uyumsuz olmasında etkisi olduğu düşünülmektedir (Whittlesey, 1967). Evliliklerin sürdürülebilmesi için, bireylerin bu ilişkide uyumlu olması en temel gerekliliklerdendir (Kalkan, 2002; Hawkins, 2005). Bugün Türkiye İstatistik Kurumu 2012 yılı verilerine bakıldığında; evlenme oranındaki ortalama artış % 1,9 iken, boşanma oranında % 2,7'dir. Özellikle son iki yılda evlilik oranlarında neredeyse hiç artış gözlenmezken, boşanma oranları sürekli artmaktadır (TÜİK, 2012). Bu istatistikler, boşanma oranlarının yüksek olduğunu ortaya koymakta, ilişkinin devamını sağlayan "evlilikte uyum" kavramının tanımlanmasını ve evlilik uyumunu etkileyen faktörlerin araştırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Hawkins (2005); evlilik uyumunu, eşlerin evliliklerinin tüm yönlerini gözden geçirdiklerinde öznel olarak hissettikleri memnuniyet olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifade ile evlilik uyumu,

* Bu çalışma, Yrd. Doç. Dr. Makbule Kalı Soyer danışmanlığında Marmara Üniversitesi'nde ilk yazar tarafından yapılan yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

[1] Uzman Psikolojik Danışman, Rehber Öğretmen, Kadıköy RAM. fazileteda@hotmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr., Öğretim Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Bölümü makbulesoyer@marmara.edu.tr

evlilikte isteklerin, beklentilerin, ihtiyaçların karşılanma derecesidir (Karney ve Bradbury, 1995). Bu açıdan, eşlerin kendini ve birbirini tanıması, bilinçdışı süreçlerini fark etmesi başarılı ve uyumlu bir evlilik için önemlidir (Tarhan, 2010). Bu araştırmada evlilikte eşler arasındaki uyumu anlamak için eşlerin ego durumları incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, evli bireylerin algıladıkları kendi ego durumları ve eş ego durumları ile evlilik uyumları arasındaki ilişkiyi incelenmektir.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için öncelikle, Kadıköy bölgesinde bulunan devlet okulları arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile Cenap Şahabettin İlkokulu, Osmangazi İlkokulu, Reşat Nuri Güntekin Ortaokulu, Mehmet Sait Aydoslu Ortaokulu, Mehmet Beyazıt Anadolu Sağlık Meslek Lisesi belirlenmiştir. Çalışma grubu, bu beş okulda sınıf veli toplantılarına katılan veliler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 171 kadın ve 124 erkek toplam 295 kişiden oluşmaktadır. Araştırma verileri, 2013–2014 eğitim öğretim yılı ikinci dönem veli toplantısına katılan veliler üzerinden toplanmıştır.

Evli bireylerin evlilik uyumlarını ölçmek amacıyla Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilmiş, "Evlilik Uyum Ölçeği", kendileri ve eşlerinde algıladıkları kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla Williams tarafından (1978) geliştirilmiş "Ego Durumları Ölçeği", demografik bilgiler için ise, araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Ego Durumları Ölçeğinin puanlanması, Microsoft Excel'de puanlama için yazılan bir bilgisayar programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Evlilik Uyumu Ölçeğinin puanlanması ve araştırma verilerinin analizi için ise, SPSS for WINDOWS 15 paket programı kullanılmıştır. Veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda Bağımsız Gruplar *t* Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre; evli bireylerin algıladıkları Kendi Yetişkin Ego durumu alt ölçeğinden elde edilen puanlar ile evlilik uyumları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Algıladıkları Kendi Doğal Çocuk Ego durumu alt ölçeğinden elde edilen puanlar ile evlilik uyumu arasındaki ilişki ise negatif yönde anlamlı bulunmuştur. Algıladıkları Kendi Eleştirel Ebeveyn, Kendi Koruyucu Ebeveyn ve Kendi Uygulu Çocuk ego durumu alt ölçeklerden elde edilen puanlar ile evlilik uyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Literatürde evlilik uyumunu eşlerin mizaç, karakter özelliklerinin ve ego durumlarının etkilediğini gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Baba, 2010; Duman, 2012; Erişti, 2010; Harris, 1972; Taycan ve Kuruoğlu, 2014). Harris, (1972) araştırmasında, evlilik uyumu yüksek olan çiftlerin yetişkin ego durumlarının anlamlı derecede yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bu durum evlilik ilişkisinin getirdiği sorumlulukları üstlenebilmek için eşlerin en etkin kullanması gereken ego durumunun Yetişkin Ego durumu olmasıyla açıklanabilir.

Evli bireylerde algıladıkları Eşin Koruyucu Ebeveyn ego durumu alt ölçeğinden ve Yetişkin ego durumu alt ölçeğinden elde edilen puanlar ile evlilik uyumu arasındaki ilişki ise pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Algıladıkları Eşin Doğal Çocuk ego durumu ve Uygulu Çocuk ego durumu

alt ölçeğinden elde edilen puanlar ile evlilik uyumu arasındaki ilişki ise negatif yönde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç

Genel olarak araştırma sonuçları incelendiğinde, evli bireylerin algıladıkları kendi ego durumu ile evlilik uyumu düzeyleri arasındaki ilişkide kendilerini Yetişkin ego durumunda algılama eğilimleri arttıkça evlilik uyum düzeylerinin artığı, buna karşın kendilerini Doğal Çocuk ego durumunda algılama eğilimleri artıkça evlilik uyumu düzeylerinin azaldığı görülmektedir.

Evli bireylerin algıladıkları eş ego durumu ile evlilik uyumu düzeyleri arasındaki ilişkide ise, eşlerini Koruyucu Ebeveyn ego durumunda ve Yetişkin ego durumunda algılama eğilimleri arttıkça evlilik uyum düzeylerinin arttığı, buna karşın eşlerini Eleştirel Ebeveyn, Uygulu Çocuk ve Doğal Çocuk ego durumunda algılama eğilimleri arttıkça evlilik uyum düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma bulguları göz önüne alınarak;

1. Evlilik öncesi evliliğe hazırlayıcı programlarda çiftlere, kişiliğini güçlendirme ve sorunları çözmede yetişkin sorumluluğu alma konularında eğitimler verilmesi
2. Çiftlere kendilerini tanıma ve eşlerini anlama becerilerini geliştirici eğitimlerin verilmesi,
3. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmalarda eşlerin çift olarak alınıp değerlendirilmesi ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Akkoyun, F. (2007). *Transaksiyonel analiz*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2005). Psikolojik danışma kuramları. (2.baskı). Bursa: Aktüel Yayıncılık.

Berne, E. (1986). *İnsanca sevgi ve cinsellik*. (Çev. Emre Kaplın). İstanbul: Yaprak Yayınları.

Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ersevim, İ. (2008). *Aile tedavisi*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Hawkins, D.N. (2005). Unhappily ever after: effects of long term, low quality marriages on well-being. *Social Forces*, 84 (1), 445- 465.

James, M. & Jongeward, D. (1993). *Kazanmak için doğarız*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Jones, R.N. (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları*.(Çev: Füsün Akkoyun). Cassell Educational Limited.

Kalkan, M. (2002). *Evlilik ilişkisini geliştirme programının evlilerin evlilik uyum düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Karney, B. R. & Bradbury, T. N. (1995). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, methods and research. *Psychological bulletin*, *118*(1), 3.

Stewart, I. & Joines, I. (1987). *TA Today*. England: Lifesapace Publishing.

Tarhan. N. (2010). *Aile okulu*. (14. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.

TÜİK, (2012). 2012 Boşanma verileri. (Erişim Tarihi: http://www.tuik.gov.tr. 16.03. 2014).

Whittlesey, R. E. (1967). *Transactional analysis: a theoretical position as an aid in parent counseling.*(*http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED068854.pdf* (Erişim tarihi: 03.05.2014).

PSİKOLOJİK DANIŞMAN VE SINIF REHBER ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ PDR SERVİSLERİNE İLİŞKİN ETKİLİLİK ALGILAMALARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Tuba ÖZTÜRK[1]
Metehan ÇELİK[2]

Problem Durumu

Günümüz ve gelecek toplumların ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip nesilleri yetiştirme görevi verilen okullarda toplumun her kesiminden farklı yeteneklere, ilgilere, ihtiyaçlara sahip; değişik sosyo-kültürel yapıdaki çocuklara hizmet verilmeye başlanmıştır. Gelişme ve değişimlere bağlı olarak, farklı bireysel özelliklere sahip olan bu öğrencilerin akademik faaliyetlerinin yanı sıra onlara, eğitim-öğretim sürecinin en önemli sacayaklarından olan psikolojik danışma hizmetlerinin sunulması gibi bir zorunluluk da ortaya çıkmıştır. Temel olarak öğrencilerin kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki yönelim-gelişimlerinden sorumlu olan okul psikolojik danışmanları aynı zamanda ebeveyn ve yöneticilere de konsültasyon hizmetleri vererek, bu süreçte önemli bir görev üstlenmeye başlamışlar ve bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmişlerdir (Gündüz ve Çelikkaleli, 2009). Zamanla çağdaş eğitim sisteminin ayrılamaz bir parçası haline gelen rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Çağdaş eğitim sistemi ise öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemektedir. Bununla birlikte eğitim sürecinin istenilen sonuca ulaşabilmesi için rehberlik hizmetleriyle desteklenmesi gerektiği kabul edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında çalışan sınıf rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanların psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) servisinin etkililiğine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, Mersin ilinde ilköğretim okullarında çalışan 211 sınıf rehber öğretmeni, 90 psikolojik danışman ve mezuniyet değişkeni için 31 alan dışı bölümlerden mezun rehber öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenlerinin PDR servisinin etkililiğine ait algılarına ilişkin veriler "PDR Servisi Değerlendirme Ölçeği" (Selen, 2008) ile, psikolojik danışmanların denetim odağı "Rotter Denetim Odağı Ölçeği" (Rotter, 1996) ile, bireylerin kişisel bilgileri ise araştırmacı tarafından (psikolojik danışmanlara ve sınıf rehber öğretmenlerine 2 ayrı formda olmak üzere) oluşturulan "Kişisel Bilgiler Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde

[1] Uzman Psikolojik Danışman. tubaozturkpdr@gmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. celmete@cu.edu.tr

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t testi, anlamlı farklılıkları incelemek için de Scheffe testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre, ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların cinsiyetlerine göre PDR servisinin algılanan etkililiğine ilişkin anlamlı fark bulunamazken mezuniyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Psikolojik danışmanların denetim odağına göre PDR servisinin algılanan etkililiğinin anlamlı düzeyde farklılaştığı, psikolojik danışman olarak çalışma sürelerine göre ve bulundukları okuldaki çalışma sürelerine göre ise anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir. Çalıştıkları okuldaki PDR servisinin algılanan fiziki şartlarına göre psikolojik danışmanların algıladığı etkililik anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Çalıştıkları okuldaki psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayısına göre ve psikolojik danışman sayısına göre de anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayısı arttıkça sınıf rehber öğretmenlerinin algıladıkları etkililiğin düştüğü görülmüştür. Dolayısıyla 1500-2000 mevcudu olan ama 1 veya 2 psikolojik danışmanı olan okullarda öğrenci başına düşen psikolojik danışman sayısının arttırılması yararlı olabilir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ise, cinsiyetlerine göre PDR servisinin algılanan etkililiğine ilişkin anlamlı fark görülemezken, öğretmen olarak çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Sınıf rehber öğretmeninin bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre ve okulunda bulunan psikolojik danışman sayısına göre PDR servisinin algılanan etkililiğinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Çalıştığı okulda psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayılarına göre PDR servisine ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ayrıca, PDR servisine ilişkin olumlu algıya sahip psikolojik danışmanların hangi hizmet alanlarında PDR servisini etkili bulduklarına bakıldığında sırasıyla bilgi verme, öğrenciyi tanıma, psikolojik danışma, konsültasyon, koordinasyon, yerleştirme ve izleme hizmet alanlarında etkili buldukları belirlenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ise sırasıyla konsültasyon, koordinasyon, öğrenciyi tanıma, psikolojik danışma, bilgi verme, yerleştirme ve izleme hizmet alanlarında etkili buldukları belirlenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ise, cinsiyetlerine göre PDR servisinin algılanan etkililiğine ilişkin anlamlı fark görülemezken, öğretmen olarak çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Sınıf rehber öğretmeninin bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre ve okulunda bulunan psikolojik danışman sayısına göre PDR servisinin algılanan etkililiğinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Çalıştığı okulda psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayılarına göre PDR servisine ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Aşağıda araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu konuya ilişkin yapılacak uygulama ve çalışmalara yönelik öneriler: Okullardaki PDR servislerinin değerlendirilebilmesi ve etkililiğinin belirlenebilmesi ayrıca okul psikolojik danışmanının da yaptığı işle ilgili farkındalık kazanabilmesi için bir değerlendirilebilirlik ve /veya hesap verilebilirlik sistemi oluşturulmalıdır.

PDR servisi uygulamalarına yönelik bir standart kazandırmak için okul psikolojik danışmanlarına iller bazında hizmet içi eğitim ve süpervizyon çalışmaları uygulanabilir (İlköğretim okullarında psikolojik danışman hangi dönemde hangi çalışmaları yapmalı, sonuçlarını nasıl değerlendirmeli, ne gibi yenilikler getirilebilir vb.).

Araştırmada alan mezunu psikolojik danışmanların alan dışı bölümlerden mezun olanlara göre algıladıkları etkililik daha yüksek çıkmıştır. Buna dayanarak alan dışından yapılan atamaların tekrarlanmamasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Gündüz, B. & Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarında Mesleki Yetkinlik İnancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133

Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*. *26*, 10-16.

Selen, N. (2008). Liselerdeki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin algılanan etkililiğinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

AKILCI DUYGUSAL AİLE EĞİTİM PROGRAMININ ANNE BABALARIN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI VE ANNE BABALIK STRESLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Ali ÇEKİÇ[1]
Turan AKBAŞ[2]
Zeynep HAMAMCI[3]

Problem Durumu

Son yıllarda özellikle batı dünyasında aile üyelerinin sayıları azalmış, hızlı bir şekilde artan boşanma oranları ile aileler istikrarsızlaşmış ve kadınların işgücüne katılım oranı oldukça artmıştır (Kağıtçıbaşı, 2006). Küreselleşme ve modernleşmenin de etkisiyle ailede duygusal yakınlık kavramı değişime uğramış (Poole, 2005), aile üyelerinin duygusal ihtiyaçlarını karşılama konusunda anne ve babalar üzerlerinde baskı hissetmeye başlamışlardır (Kağıtçıbaşı, 2006; Pais, 2006). Nitekim anne babalar, sabırlı ve hoşgörülü olma, ödül ve cezayı etkili kullanma, oyun ve çalışma saatlerini planlama, derslerine yardımcı olma, cinsellikle ilgili sorulara cevap verme ve çocuğa sahip oldukları ile mutlu olmayı öğretme gibi pek çok konuda kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Ulusavaş, 1988; Ataklı, 1999). Bütün bunlar aileler için stres kaynağı olabilmektedir (McKenry & Price, 2005).

Araştırmalar ebeveynlik stresi arttıkça anne babaların ebeveynlik rollerine ilişkin olumlu algılarının azaldığını, fonksiyonel olmayan anne baba tutumlarının arttığını ortaya koymaktadır (Respler-Herman, Mowder, Yasik & Shamah; Abidin, 1992)

Literatürde uygulanan ebeveyn eğitim programlarının büyük çoğunluğu davranışçı yöntemler içermektedir. Düşünceler ve inançların ebeveyn eğitim programlarında yer alması, ebeveynlerin çocuklarının uygun olmayan davranışları ile başa çıkmada davranışçı teknik ve stratejileri daha iyi kavramalarını sağlamaktadır (White, 2003). Ülkemizde Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'ye (ADDT) dayalı bir ebeveyn eğitim programına rastlanmamıştır. Bu konuda yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ADDT' ye dayalı aile eğitimlerinin anne babaların akılcı olmayan inançlarını azalttığı, stres düzeylerini düşürdüğü görülmektedir (Stimac, 1985; Joyce, 1995; Gavita & Joyce, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu Araştırmanın birinci amacı ADDT' ye dayalı olarak geliştirilecek Akılcı Duygusal Aile Eğitim Programının (ADAEP) anne babaların akılcı olmayan inançları ve anne baba olmaya ilişkin stres düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Yöntem

[1] Arş. Gör. Gaziantep Üniversitesi. alicekic1@hotmail.com
[2] Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi. ozan@cu.edu.tr
[3] Prof. Dr. Gaziantep Üniversitesi. hamamci@gantep.edu.tr

Araştırmaya katılacak olan anne ve babaları belirlemek amacıyla çocukları bir devlet ilkokuluna devam eden 277 ebeveyne (anne=182, baba=95) Anne Baba Stres Ölçeği (ABSÖ)' nün Ebeveyn Alt Boyutu ile Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği (ABAOİÖ) uygulanmıştır. Uygulama sonucunda çalışma hakkında bilgi almak istediğini belirten 26 anne ve 15 baba ile bireysel olarak görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda eğitim programa katılmaya gönüllü, herhangi bir psikolojik problemi olmayan veya hâlihazırda psikolojik bir tedavi görmeyen, belirlenen ortak gün ve saatte eğitim programına katılabilen 13 anne ve 2 baba deney grubuna alınmıştır. Eğitim programına katılmayı kabul etmeyen 11 anne ve 2 baba da kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubunda yer alan iki anne çeşitli nedenlerle programa devam etmemiş, çalışma 11 anne ve 2 baba ile tamamlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri anne babaların akılcı olmayan inançları ve stres düzeyleridir. Anne babaların stres düzeyleri araştırmacı tarafından uyarlanan ABSÖ ile değerlendirilirken, anne babaların akılcı olmayan inançları Kaya ve Hamamcı (2011) tarafından geliştirilen ABAOİÖ ile incelenmiştir. Ön-test ölçümlerinin ardından deney grubunda yer alan anne babalarla ADDT' ye dayalı olarak geliştirilen ve 7 oturumdan oluşan ADAEP gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Deney grubu ile uygulamaların bitiminden 1 hafta sonra son-test, 1 ay ve 3 ay sonra ise izleme ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde 2x4 yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda deney grubunda yer alan anne babaların kontrol grubundakilere göre ABSÖ toplam puanı ve ABSÖ' nün Rolün Kısıtlanması alt boyutuna ilişkin stres düzeylerinin azaldığı, ABAOİ' nün toplam puanına ilişkin akılcı olmayan inançlarının, ABAOİÖ' nün Beklentiler alt boyutundan elde edilen çocuklarına ilişkin gerçekçi olmayan beklentilerinin ve ABAOİÖ' nün Mükemmeliyetçilik alt boyutundan elde edilen ebeveynlik rollerine ilişkin mükemmeliyetçi inançlarının azaldığı görülmüştür. Fakat ABSÖ' nün Yeterlik, Bağlanma, Depresyon, Eş İlişkisi, İzolasyon ve Sağlık alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, araştırmacı tarafından geliştirilen ADAEP' nın anne babaların anne babalık streslerinin ve akılcı olmayan inançlarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

ADAEP ilkokulda çocukları olan anne ve babalara yönelik olarak geliştirilmiştir. Program diğer yaş grubu ve farklı sosyo-ekonomik çocukların anne babalarına yönelik olarak yeniden düzenlenebilir. Ayrıca ADAEP' nın etkililiği çocuklarda gözlenen davranış bozuklukları üzerinde de sınanabilir.

Kaynakça

Abidin, R. R. (2012). Parenting stress index. Fourth edition. PAR. Lutz.

Ataklı, A. (1999). Toplumsal Kalkınma Açısından İlköğretimde Çocuğu Olan Ailelerin Eğitim Gereksinimleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı:18 ss.245-255.

Azar, S.T. & Weinzierl, K. M. (2005). Child maltreatment and childhood injury Research: A cognitive behavioral approach. *Journal of Pediatric Psychology Vol.* 30(7), 598-614.

Gavita, O. A., Joyce, M. R. & David, D. (2011). Cognitive behavioral parent programs for the treatment of child disruptive behavior. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly. Volume* 25, (4). 240-257.

Johnston, C. (1996). Adressing parent cognitions in interventions with families of disruptive children. In *Advances in Cognitive-Behavioral Treatment* (Eds.) Keith S. Dobson & Kenneth D. Craig. Sage Publications. London.

Joyce, M. (1995). Emotional reliefs for parents: Is rational emotive parent education effective? *Journal of Rational- Emotive & Behavior Therapy, Vol.* 13,55-75.

Kağıtçıbaşı, Ç. 2006). Theoretical perpectives on family change. In *Families Across Cultures. A 30-Nation Psychological Study.* (Eds.) Georgas, J. et. all. Cambridge University Press. Cambridge.

Kaya, I. & Hamamci, Z. (2011). Development of the parent irrational beliefs scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(3), 1149-1165.

McKenry, P.C. &Price, S. J. (2005). Families coping with change: A conceptual overwiev. Families & change. In *Coping With Stresfull Events and Transitions (Eds.)* McKenry, *P.C. & Price, S. J.* (s.1-25). Sage Publications. California.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Değerlendirme Daire Başkanlığı. (2004). Anne-baba-çocuk eğitimi projesinin değerlendirilmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.

Pais, S. (2006). Globalization and it's impact on families. 4. Vienesse Conference on Mediation. Vienna, Austria.

Poole, M. (2005). Family: Changing families, changing times. Allen & Unwin Press. Australia.

Respler-Herman, M., Mowder, B. A. Yasik, A. E. & Shamah, R. (2011). Parenting beliefs, parental stres, and social support relationships. Journal of Child and Family Studies. Vol. 21, Issue 2, 190-198.

Stimac, T. M. (1985). The ımpact of a cognitively-oriented parent education program on parents' rationality of beliefs and the family environment. Doctor of Philosophy. Division of Counselling and Educational Psychology. University of Oregon.

Ulusavaş, M. (1998). Bursa ili kreşlerinde çocuğu olan anne-babaların öğrenme gereksinimleri ve anne-babalık yeterliliklerine dayalı bir eğitim programı önerisi. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

White, C. (2003). Cognitively enhanced parent training. *Behavioral and Cognitive Psychoterapy, Vol.* 31, 99-102.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ FARKLI ENDİŞELERE SAHİP DANIŞANLARLA ÇALIŞMALARINA YÖNELİK BİR EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Gökhan ATİK[1]
Elif Gülçin ÇELİK[2]
Nihal TUTAL[3]
Ebru GÜÇ[4]

Problem Durumu

Etkili bir psikolojik danışmanın, psikolojik danışma ile ilgili kuramsal yaklaşımlar, terapötik beceriler, müdahale yöntem ve teknikleri konusunda bazı temel yeterliklere sahip olması gerekmektedir (CACREP, 2015). Bu noktada, psikolojik danışman eğitimi programlarının ilgili yeterlikleri karşılamaya yönelik teorik ve uygulamalı dersler sunmak durumdadır. Ancak, ülkemizde psikolojik danışman eğitimi yaklaşık elli yıldır yürütülmesine rağmen, lisans ve lisansüstü düzeydeki eğitim programlarının standartları ve psikolojik danışman yeterlikleri henüz belirlenebilmiş değildir (Doğan, 2000). Psikolojik danışman eğitimi programlarının standart ve yeterlikleri ile ilgili sıkıntıların yanı sıra mevcut eğitim programlarındaki uygulamalı derslerin yürütülmesine ilişkin sorunlar da bulunmaktadır. Bu sorunlarla ilgili olarak Korkut Owen, Acar, Haskan Avcı ve Kızıldağ (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, psikolojik danışma ve rehberlik programlarından mezun olanların aldıkları eğitime yönelik yaptıkları değerlendirmede eğitim süreçlerinde uygulamalı derslerin artırılması, farklı sorunlara ve yaş gruplarına yönelik olarak derslerin oluşturulması yönünde görüş belirtilmiştir. Bu açıdan, psikolojik danışman eğitimi programları kapsamında öğrencilerin farklı endişeleri ve sorunları olan danışanlarla çalışmaya yönelik yeterliklerinin artırılması gerekmektedir. Yapılacak bu tür çalışmalar, psikolojik danışma alanındaki klinik uygulamaların geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, 1970'li yıllardan sonra kültüre duyarlı psikolojik danışmanın ortaya çıkışı ve psikolojik danışma eğitimlerinde kültüre duyarlı danışman yeterliklerinin kazandırılması ile ilgili çalışmaların arttığı da görülmektedir (Sue, Arredondo, & McDavis, 1992). Bu açıdan, psikolojik danışman adaylarına farklı endişeleri ve ihtiyaçları olan danışanlarla çalışma konusunda yeterlik kazandırılması önem kazanmaktadır.

Araştıranın Amacı

Bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarının farklı endişeleri olan danışanlarla (cinsel yönelimi farklı olan, cinsel taciz ve istismara uğramış, madde kullanım sorunu ve bağımlılığı olan ve yas sürecinde olan danışanlarla) psikolojik danışma yapmaya yönelik bilgi düzeylerinin artırılması için geliştirilen bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

[1] Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniversitesi. *gatik@ankara.edu.tr*
[2] Arş. Gör. Ankara Üniversitesi *egcelik@ankara.edu.tr*
[3] Arş. Gör. Ankara Üniversitesi *ntutal@ankara.edu.tr*
[4] Arş. Gör. Ankara Üniversitesi *eguc@ankara.edu.tr*

Çalışmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel bir model kullanılmıştır. Deneysel çalışmada, kontrol ve deney grupları oluşturulmuş, gruplara ön-test ve son-test uygulaması yapılmış ve katılımcılar seçkisiz olarak gruplara atanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu, 14 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubu 7 (5 kadın, 2 erkek), kontrol grubu ise 7 (5 kadın, 2 erkek) katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcıların farklı endişeleri olan danışanlarla (cinsel yönelimi farklı olan danışanlar, cinsel taciz ve istismara uğramış danışanlar, madde kullanım sorunu ve bağımlılığı olan danışanlar ve yas sürecinde olan danışanlar) psikolojik danışma yapmaya yönelik bilgi düzeylerini değerlendirmek üzere araştırmacılar tarafından bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracı, toplam 15 maddeden oluşmakta ve katılımcılar ölçme aracındaki ifadelerle ilgili olarak bilgi düzeylerini ne derece yeterli bulduklarını 9'lu bir derecelendirme (1 = *Hiç yeterli değil*'den 9 = *Tamamen yeterli*'ye kadar) üzerinden belirtmektedirler. Uygulama 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde yapılmıştır. Uygulama öncesinde, deney ve kontrol grubundaki katılımcılara ölçme aracı ön-test olarak verilmiştir. Sonrasında, deney grubuna eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise yaptıkları bireysel danışmalara ilişkin grup süpervizyonu verilmiştir. Eğitim programının içeriği, araştırmacılar tarafından yapılan alan yazın incelemesi sonucunda hazırlanmış ve cinsel yönelimi farklı olan, cinsel taciz ve istismara uğramış, madde kullanım sorunu ve bağımlılığı olan ve yas sürecinde olan danışanlarla psikolojik danışma yapmaya yönelik 4 oturumdan oluşmuştur. Deney grubuyla yürütülen her bir oturum yaklaşık bir saat sürmüş ve aynı gün içerisinde eğitim tamamlanmıştır. Oturumların ilk on beş dakikasında katılımcılar vak'a incelemesi yapmışlardır. Son kırk beş dakika içerisinde de, her bir araştırmacı program içeriğindeki farklı bir konuyu sunmuştur. Kontrol grubuyla yapılan süpervizyon süreci ise deney grubuyla eş zamanlı olarak bir araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Süreç yaklaşık olarak iki saat sürmüştür. Uygulamalar tamamlandıktan sonra katılımcılara son-test uygulaması yapılmıştır. Ön-test ve son-test uygulamasında, katılımcıların ölçme aracına sadece rumuz yazmaları istenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı, ön-test puanlarının kovaryet (covariate) olarak ele alındığı kovaryans analizi (ANCOVA) ile test edilmiştir.

Bulgular

Tek yönlü kovaryans analizi yapılmadan önce, ön bir analiz olarak, regresyon eğimlerinin homojenliği test edilmiştir. Test sonucunda, kovaryet değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin bağımsız değişkenin bir fonksiyonu olarak manidar bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1, 10) = 3.55$, $p = .09$, $\eta^2 = .26$]. Kovaryans analizi için regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının karşılanmasından sonra, tek yönlü kovaryans analizi yapılmıştır. Bulgulardan önce, hata varyanslarının eşitliğine ilişkin Levene testi sonucu incelenmiş ve bu değerin manidar olmadığı bulunmuştur. Tek yönlü kovaryans analizi sonuçlarına göre, ön-test puanlarının etkisi kontrol edildikten sonra, grup değişkeninin (deney ve kontrol grubu) son-test puanları üzerinde manidar bir etkisi bulunmaktadır [$F(1, 11) = 79.68$, $p = .000$, $\eta^2 = .88$]. Ayrıca, kovaryet değişken olan ön-test puanlarının bağımlı değişkenle manidar bir şekilde ilişkili olduğu görülmektedir [$F(1, 11) = 7.58$, $p = .02$, $\eta^2 = .41$]. Kısmi eta-kare değerine göre, grup değişkeni ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin güçlü olduğu görülmekte ve ön-test puanlarının etkisi sabit tutulduğunda, grup değişkeni bağımlı değişkenin %88'ni açıklamaktadır. Deney ve kontrol grubu son-test puan karşılaştırması birinci tip hatayı önlemek için Bonferroni yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu sonuca göre,

deney grubunun puan ortalamasının (*Ort.* = 110.58) kontrol grubunun ortalamasından (*Ort.* = 71.13) manidar şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre, psikolojik danışman adaylarının farklı endişeleri olan danışanlarla (cinsel yönelimi farklı olan, cinsel taciz ve istismara uğramış, madde kullanım sorunu ve bağımlılığı olan ve yas sürecinde olan danışanlarla) psikolojik danışma yapmaya yönelik bilgi düzeylerini artırmayı amaçlayan eğitim programı etkili bulunmuştur. Bu doğrultuda, farklı endişeleri, ihtiyaçları ve sorunları olan danışanlarla psikolojik danışma yapmaya yönelik geliştirilen eğitim programlarının lisans ve lisansüstü eğitim düzeylerinde kullanılmasının psikolojik danışman niteliklerinin ve yeterliklerinin arttırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma bir ön çalışma olarak planlanmıştır. Eğitim programı kapsamında ele alınan konuların sayısı sonraki çalışmalarda artırılabilir. Araştırma kapsamındaki konu başlıklarına; intihar ve kriz durumlarındaki danışanlarla psikolojik danışma, depresyon ve obsesif-kompulsif belirtiler gösteren danışanlarla psikolojik danışma, suç işlemiş bireylerle psikolojik danışma, engelli danışanlarla psikolojik danışma gibi başlıklar eklenebilir.

Kaynakça

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) (2015). *2016 CACREP Standards*. 01.07.2015 tarihinde http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2015/05/2016-CACREP-Standards.pdf adresinden alınmıştır.

Doğan, S. (2000). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(14), 31-38.

Korkut Owen, F., Acar, T., Haskan Avcı, Ö., & Kızıldağ, S. (2013). Psikolojik danışma ve rehberlik programlarının mezunlar tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 354-372.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development, 70*, 477-486.

ÇEVRİMİÇİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA TERAPÖTİK İŞBİRLİĞİ: PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Şerife Gonca ZEREN[1]

Problem Durumu

Son yıllarda teknoloji, yaşamın neredeyse ayrılmaz bir parçası olmuştur. Alış verişten yol sormaya, spor günlüğünden, kalori hesabına, bankacılıktan sosyal yaşama kadar, çok çeşitli amaçlarla insanlar teknolojiyi aktif biçimde kullanmaktadırlar. Bu değişimin bir uzantısı da çevrimiçi psikolojik danışmadır.

Çevrimiçi psikolojik danışma, teknolojinin hızlı değişimiyle birlikte hayatımıza girmiş ancak üzerinde yeterince bilimsel çalışma yapılmamış bir konudur. Bireyler pek çok sebeple yüz yüze yerine çevrimiçi psikolojik yardımı almak isteyebilirler. Shaw ve Shaw (2006) çevrimiçi psikolojik danışmanın yararlarını; "coğrafi olarak izole bölgelerde yaşayanlar, fiziksel yetersizlikleri ya da süreğen hastalıkları nedeniyle evden ayrılamayanlar, yüz yüze oturumlara düzenli katılamayanlar ve kendini yazarak daha rahat ifade edenler için verilebilecek bir hizmet" olarak ifade etmektedir. Murphy ve arkadaşları (2009) ise çevrimiçi danışmanın avantajlarına personel, otopark, yol ve bina gibi masrafların olmamasını eklemektedirler. Diğer taraftan, gençler ve genç yetişkinler sosyal medyayı, interneti çok sık kullanmaktadır. Çevrimiçi danışmanın yukarda söz edilen avantajları, konunun önemini arttırmaktadır.

Çevrimiçi psikolojik danışmada, psikolojik danışman ve danışan arasındaki terapötik ilişki yüz yüze psikolojik danışmadaki gibi kurulmaya çalışılmakta ve danışanın sorununa yönelik çeşitli müdahale türleri internet aracılılığıyla uygulanmaktadır (Barack ve diğ. 2008). Yüz-yüze psikolojik danışmada olduğu gibi çevrimiçi psikolojik danışma oturumlarından önce de oturumların sıklığı, süresi, etik ilkeler ve kurallar gibi konularda (McLaren, 1992; akt Bozkurt, 2013) ve çevrimiçi psikolojik danışmadaki olası riskler ve sınırlılıklar hakkında (Fenichel ve diğ., 2002), danışanlara bilgi verilmektedir. Çevrimiçi oturumlar boyunca psikolojik danışman "şimdi ve burada"ya odaklanmakta; temel psikolojik danışmanlık becerilerini çevrimiçi ortamda uygulayarak danışanın problemini çözmesine yardım etmeye çalışmaktadır (Flores, 2012). Bu aşamada psikolojik danışman aktif dinleme, planlama ve problem çözme becerileri gibi temel psikolojik danışma becerilerini kullanmaktadır (Williams, Bambling, King ve Abbott, 2009; akt. Brown, 2012). Benimsenen kuramsal temele göre farklılık göstermeden danışan ile iyi bir ilişki kurulmaya çalışılmaktadır (Cook ve Doyle, 2002). Özellikle içerik ve duygu yansıtma, özetleme, şimdi ve buradayı kullanma gibi becerilerin terapötik ilişki kurmadaki rolü, çevrimçi psikolojik danışmada da önemli görülmektedir (Haberstoh ve diğ., 2008).

Terapötik işbirliği (terapötik çalışma uyumu), psikolojik danışmanla danışan arasında kurulması beklenen olumlu iletişimi ve bağı ifade etmektedir. Bu olumlu ilişki, danışanın kendisine farklı açılardan bakabilmesini ve objektif bir gözle kendisini gözlemleyebilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan terapötik işbirliği, psikolojik danışma sürecinin başarılı olmasına ilişkin önemli bir öl-

[1] Yrd. Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi *gzeren@yildiz.edu.tr*

çüt olarak alınabilir. Bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının, verdikleri çevrimiçi psikolojik danışmada, danışanları ile aralarında kurulan terapötik işbirliği konusundaki görüşleri ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi psikolojik danışma yardımı veren psikolojik danışman adaylarının, danışanları ile aralarında kurdukları terapötik işbirliği konusundaki görüşlerini anlamaktır.

Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi durum çalışmasına dayanmaktadır. Veriler doküman analizi ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmış; betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya 2014- 2015 Öğretim Yılı Güz Döneminde, bir devlet üniversitesinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışma lisans programı son sınıfta okuyan ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersini alan 13 (10 kadın ve 3 erkek) gönüllü öğrenci katılmıştır. Her bir psikolojik danışman adayı, süpervizyon denetimi altında, en az 15 oturum yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma yardımı vermiş; bu kapsamda toplam 160 oturum yüz yüze ve 77 oturum da çevrimiçi psikolojik danışma oturumu yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form oluşturulurken ilgili alan yazın taranmış, yurtdışında kullanılan ilgili ölçekler incelenmiş, ardından sorulara karar verilmiştir. Bu formda "Danışanlarınızla birlikte amaç belirlerken ne derece işbirliği yapabildiniz?"; "Danışanlarınızla onun sorunlarının çözümü ile ilgili olarak ne derece uzlaşabildiniz?" gibi açık uçlu sorular yer almıştır.

Çalışmalarının verilerini toplamak amacıyla bir de odak grup görüşmesi yapılmış, yazılı olarak daha önceden katılımcılara gönderilen formda yer alan sorular burada yeniden gruba sorulmuştur. Odak grup görüşmesine ait ses kayıtları çözümlenerek yazı dosyasına dönüştürülmüş ve veri setine eklenmiştir.

Süreç

Araştırma başlamadan önce, psikolojik danışman adaylarına çevrimiçi psikolojik danışmanın benzerlik ve farklılıkları, etik kurallar, psikolojik danışma ilke ve teknikleri hakkında eğitim verilmiştir. Ayrıca hem psikolojik danışman adayları süreç ve amaçlar hakkında ayrıntılı biçimde bilgilendirilmiş, danışanlara gönüllü olmaları durumunda araştırmaya dâhil edilecekleri söylenmiş, istedikleri herhangi bir aşamada araştırmayı bırakabilecekleri ifade edilmiştir.

Çevrimiçi oturumlar psikolojik danışman adayı ve danışanın belirlediği ortak saatlerde, bilgisayar aracılığıyla yürütülmüştür. Çevrimiçi oturumlar başlangıçta yazarak ve ardından da görüntü- ses sistemi açılarak sürdürülmüştür ve bu amaçla Skype programı kullanılmıştır. Bu ortamın güvenlik koşulları ile bilgilendirme tüm katılımcılara yapılmıştır. Tüm oturumlar tamamlandıktan sonra görüşme formları psikolojik danışman adaylarına e-posta yoluyla ulaştırılmış ve toplanmış; ardından da odak grup görüşmesi yapılmıştır. .

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri analiz birimi olarak cümleler ve sözcük öbekleri seçilmiştir. Veriler kodlanmaya başlanmadan önce, tasnif edilmiş ve arşivlenmiştir.

Bulgular

Bu çalışmanın sonucunda, psikolojik danışman adaylarının, danışanları ile amaç belirleme ve amaçlara ulaşma sürecinde işbirliği yapabildikleri; güven oluşturabildikleri; açık ve samimi bir ilişki kurabildikleri; danışanları ile sorunlara bakış açısındaki farklılıklar ve sorunların çözümüne ilişkin yaklaşımlar konusunda uzlaşabildikleri sonucuna varılmıştır. Bulgulara göre psikolojik danışman adayları işbirliği ve uzlaşının yüz yüze ya da çevrimiçi ortama göre değil, danışandan danışana farklılık gösterdiğini düşünmektedirler. Terapötik işbirliğini kolaylaştırıcı faktörler olarak empati, saygı, objektif olmak, koşulsuz kabul, yapılama gibi psikolojik danışma ilke ve teknikleri sıralanmıştır. Ayrıca çevrimiçi psikolojik danışmada danışanı görmemek nedeniyle sözel olmayan ipuçlarını değerlendirememenin ve ev ya da yurt gibi bir ortamda danışma yaparken yaşanabilecek ortamdan kaynaklı engellenmelerin danışanla birbirlerini anlamalarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının çevrimiçi psikolojik danışmada danışanla terapötik işbirliği kurulmasına yönelik görüşleri alınmıştır. Bu görüşler çevrimiçi psikolojik danışmada geleneksel yüz yüze psikolojik danışmada olduğu gibi, danışma sürecinde terapötik işbirliğinin kurulabildiği yönündedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak, çevrimiçi psikolojik danışmanın yaygın biçimde kullanılması, psikolojik danışman yetiştiren programlarda bu konuda öğrencilere eğitim verilmesi önerilebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalar terapötik işbirliği konusunda geliştirilecek bir ölçekle daha geniş kitlelere ulaşılacak biçimde planlanabilir.

Kaynakça

Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M., & Shapira, N. (2008). A Comprehensive Review and a Meta-Analysis of the Effectiveness of Internet-Based Psychotherapeutic Interventions. Journal of Technology in Human Services, 26, 2, 109-159.

Bozkurt, İ. (2013). The new trend in psychological support practices: Online therapies Psikolojik yardım uygulamalarında yeni trend: Online terapiler. International Journal of Human Sciences, 10(2), 130-146.

Cook, J.E. & Doyle, C. (2002). Working Alliance in Online Therapy as Compared to Face-to-Face Therapy: Preliminary Results. Cyberpsychology & Behavıor, 5, 2, 95- 105.

Fenichel, M., Suler, J., Barak, A., Zelvin, E., Jones, G., Munro, K., ... & Walker-Schmucker, W. (2002). Myths and realities of online clinical work. CyberPsychology & Behavior, 5(5), 481-497.

Flores, S.A. (2012). Online counselling and counsellor preparation online counselling and online counsellor preparation: a mixed methods investigation Unpublished Doctoral Thesis. Texas A&M University-Corpus Christi: Texas.

Haberstroh, S., Parr, G., Bradley, L., Morgan- Fleming, B., & Gee, R. (2008). Facilitating online counseling: Perspectives from counselors in training. Journal of Counseling & Development, 86, 460- 470.

Murphy, L., Parnass, P., Mitchell, L., Hallett, R., Cayley P., & Seagram, S. (2009). Client satisfaction and outcome comparsions of online and face-to-face counselling methods. British Journal of Social Work, 39(4), 627-640.

Shaw, H. E., & Shaw, S. F. (2006). Critical ethical issues in online counseling: Assessing current practices with an ethical intent checklist. Journal of Counseling & Development, 84(1), 41-53.

İYİMSERLİK İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİDE BENLİK SAYGISININ ARACILIĞI

Mehmet Ali YILDIZ[1]
Baki DUY[2]

Problem Durumu

Öznel iyi oluş, kişinin yaşamının bilişsel ve duygusal bir değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Öznel iyi oluş, yüksek bir yaşam doyumunu, hoşa giden duyguların fazlalığını ve olumsuz duyguların düşük düzeyde olmasını içeren geniş bir kavramdır. Yüksek öznel iyi oluşta somutlaşan olumlu yaşantılar, hayatı yaşamaya değerli kıldığı için pozitif psikolojinin temel bir kavramıdır (Diener ve ark., 2002). Öznel iyi oluş ile yakından ilişkili olan bir kavram da benlik saygısıdır. Rosenberg'e (1979) göre benlik saygısı, bireyin kendisine karşı olan olumlu ya da olumsuz bir tutumudur. Yüksek benlik saygısı, bireyin kendisini yeterince iyi olarak hissetmesidir. Yüksek benlik saygısına sahip bir kişi; sadece, kendisine saygı duyar ve değerli birisi olduğunu hisseder. Böyle bir kişi, diğerlerinden daha üstün olma zorunluluğu duymaz. Diener'a göre (1984) yüksek benlik saygısı, öznel iyi oluşun aynı zamanda en güçlü belirleyicisidir. Yapılan çalışmalarda bireylerin benlik saygısı ile yaşam doyumu ve öznel iyi oluşları arasında olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur (Çevik, 2010; Doğan ve Eryılmaz, 2013; Kocayörük ve Şimşek, 2009; Türkmen, 2012; Yıldız, 2010). Benlik saygısı ve öznel iyi oluşla ilişkili olan diğer bir değişken de iyimserliktir. İyimserlik, gelecekteki olaylara ilişkin olumlu beklentilerle ilişkili sabit bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır. İyimser insanlar, onlar için iyi şeyler olacağını beklerken, kötümserler, kötü şeyler olacağı beklentisi içindedirler (Scheier ve Carver, 1985). İyimserlik pozitif psikolojinin önemli bir kavramıdır ve dolayısıyla benlik saygısı ve öznel iyi oluşla yakından ilişkilidir. Alan yazında yer alan bir çalışmada iyimserlik, benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasında olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur (Eryılmaz ve Atak, 2011). Kuramsal bilgilere ve yapılan çalışmalara göre, iyimserlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık yapabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Alan yazında pozitif psikolojinin temel kavramları olarak sayılabilecek olan iyimserlik, benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki doğrudan ilişkilerin incelendiği çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen bu değişkenler arasındaki aracılık ilişkilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın temel amacı, lise ve üniversite öğrencilerinde iyimserlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolünün olup olmadığını test etmektir.

Yöntem

[1] Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniv. PDR Anabilim Dalı. *maliyildiz@adiyaman.edu.tr*
[2] Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı. *bakiduy@anadolu.edu.tr*

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Adıyaman İlinde bulunan Adıyaman Üniversitesi'nde öğrenim gören, 155 (% 44.8) öğrenci ile İMKB Anadolu lisesi ve Adıyaman Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören, 229 (% 55.2) öğrenci olmak üzere toplam 384 kişi oluşturmuştur. Araştırmaya katılanların 252'si kız (% 65.6), 132'si erkektir (% 34.6), yaş ortalamaları ise 18.57, (Ss= 3.51)'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Scheier ve Carver (1987) tarafından geliştirilen ve Aydın ve Tezer (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yaşam Yönelimi Testi", Laurent ve ark. (1999) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ergenler İçin Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği", Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen ve Çuhadaroğlu (1986) tarafından uyarlanan, "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" ile, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yaşam Doyumu Ölçeği" ve öğrencilerin sınıf, cinsiyet, yaş düzeylerini belirlemek için çalışmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öznel iyi oluş değişkeni, negatif duygu puanlarının tersten puanlanarak, pozitif duygu ve yaşam doyumu ile toplanmasıyla belirlenmiştir. Araştırmada, test edilen modelin aracılık etkilerinin istatistiksel olarak önemli olup olmadığı Hayes (2012; 2013) tarafından geliştirilen yazılım aracılığıyla, Sıradan En Küçük Kareler Regresyona dayalı yaklaşım ve Bootstrap Yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde, IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, iyimserlik ile benlik saygısı arasında r= .50, p<.01 ve öznel iyi oluşla, r= .54, p<.01, düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasında ise r= .47, p<.01, düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan aracılık testi sonucunda iyimserliğin, öznel iyi oluş üzerindeki toplam etkisi (c= .86, SH= .07, t= 12.43, p<.001) anlamlı düzeydedir (Adım 1). Ayrıca iyimserliğin, aracı değişken olan benlik saygısı (B= .35, SH= .03, t=10.84, p<.001) üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı düzeydedir (Adım 2). Aracı değişken olan benlik saygısının öznel iyi oluş üzerindeki (B= .61, SH= .10, t= 5.78, p<.001) doğrudan etkisi anlamlı düzeydedir (Adım 3). İyimserlik ile aracı değişken olan benlik saygısı denkleme eşzamanlı alındığında (Adım 4) doğrudan etki açısından iyimserlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki azalmış; ancak anlamlılık değeri aynı düzeyde kalmaya devam etmiştir (c'= .65, SH= .08, t=8.50, p<.001). Bu sonuca göre, benlik saygısının, iyimserlik ile öznel iyi oluş arasında aracılık yaptığı görülmektedir. Ayrıca, tüm modelin anlamlı düzeyde olduğu ($F_{(5\text{-}378)}$= 43.34, p<.001) ve öznel iyi oluştaki toplam varyansın % 31'ini açıkladığı görülmektedir. Araştırmada test edilen modeldeki dolaylı etkinin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 bootstrap örneklemi üzerinde incelenmiştir. Tahminler % 95 güven aralığında değerlendirilmiştir ve yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlara göre, iyimserliğin, benlik saygısı aracılığıyla öznel iyi oluş üzerindeki dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki

arasındaki fark/*c-c'*) istatistiksel açıdan önemlidir (nokta tahmin= .2151 ve % 95 BCa GA [.1276, -.3254]).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, iyimserlik, benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Aracılık testinde, bireylerin iyimserliğinin benlik saygısı aracılığıyla onların öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu sonuca göre, bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmek için onların benlik saygılarını geliştirebilecek psiko-eğitim, grupla psikolojik danışma, bireyle danışma gibi çalışmaların yapılması faydalı olabilir. Bundan sonraki çalışmalarda ise, çalışmada test edilen modelin bulgularının genellenebilirliği için farklı il veya bölgelerdeki bireyler üzerinde de aynı çalışma yapılabilir. Bu çalışmada benlik saygısının aracılığı bulunmuştur, bunun dışında iyimserlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkilere benlik saygısı ile birlikte aracılık yapabilecek olan duygu düzenleme, baş etme, öz yeterlik, gibi değişkenlerin yer aldığı çoklu aracılık modelleri test edilebilir.

Kaynaklar

Çevik, N. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordayan bazı değişkenler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology*. Chapter: 5, (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.

Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 107-117.

Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun özsaygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(37), 170-181.

Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. 24.02.2014 tarihinde http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf adresinden alınmıştır

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach.* New York: Guilford Press.

Kocayörük, E. ve Şimşek, F. Ö. (2009). Ergenlerde anne-baba bağlanması ile iyi oluş ilişkisinde benlik saygısının aracılık etkisi, *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi,* (1-3 Mayıs), Çanakkale.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner Jr, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., ... & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11*(3), 326-338.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image* (p. 326). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, *4*, 219-247.

Scheier, M. E., & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, *55*(2), 169-210.

Türkmen, M. (2012). Öznel iyi oluşun yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 41-73.

Yıldız, M. A. (2010). *Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı, yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yıldız, M. A. (2014). *Ergenlerde anne-babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve baş etme yöntemlerinin çoklu aracılık rolü.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DOĞUM SIRALARI VE SOSYAL İLGİ DÜZEYLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK DÜZEYLERİNİ YORDAMADAKİ ROLÜNÜN İNCELENMESİ*

Ümre KAYACI[1]
Yaşar ÖZBAY[2]

Problem Durumu

Yaşam boyu insanlar birçok stres durumu, travma ile karşı karşıya kalmaktadır. Travmatik olaylar temel insan ilişkilerinde sorun yaratmaktadır. Fakat yapılan araştırmalar sonucu stres ve travma durumlarında insanların 5% ile 35%'inin bu olumsuz duruma yenik düştüklerini belirtmiştir. Pozitif psikoloji yaşadıkları travmayı gelişimleri için fırsat olarak gören, sıkıntıdan kurtulup, olumlu değişim, rahatlama ve psikolojik gelişim gösteren psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylere odaklanmaktadır (Seligman, 2002).

Bu kapsamda, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin güçlü yönlerine odaklanılmıştır. Literatürdeki araştırmaların sonuçları, sınırlılıkları ve önerilerinden hareketle, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarını incelemek, psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgi düzeylerinin de yordayıcı değişkenler olarak rol alıp almadığını gözlemlemek araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı psikolojik doğum sırası ve sosyal ilginin öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini yordamadaki rolünü ortaya koymaktır. Bu amacın yanı sıra psikolojik dayanıklılığın cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini, gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırası arasında ilişki olup olmadığı incelenecektir.

Yöntem

Bu araştırma genel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada öğrencilerin sosyal ilgi düzeylerini belirlemek amacıyla Greever, Tseng ve Friedland (1973) tarafından geliştirilen, Soyer (2001) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Toplumsal İlgi Ölçeği", psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemek amacıyla Terzi (2013) tarafından geliştirilen "Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği", psikolojik doğum sıralarını belirlemek amacıyla Campbell, White and Stewart (1991) tarafından geliştirilen, Kalkan (2005) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "White-Campbell Psikolojik Doğum Sırası Envanteri" ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Hiyerarşik Regresyon Analizi, t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

* Bu çalışma Arş. Gör. Ümre Kayacı'nın 2014 yılında tamamladığı yüksek lisans tez çalışmasıdır.

[1] Arş. Gör. Gazi Üniversitesi PDR Anabilim Dalı. kayaciumre@hotmail.com
[2] Prof. Dr. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. yozbayy@gmail.com

Bu araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve psikolojik dayanıklılığın alt boyutları olan meydan okuma, kontrol, kendini adama puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Psikolojik dayanıklılık, sosyal ilgi ve psikolojik doğum sırası değişkenleri arasındaki ilişkiyi test etmek için yapılan korelasyon analizi bulguları genel olarak incelendiğinde, meydan okuma, kontrol ve kendini adama değişkenlerinin psikolojik doğum sıralarına göre sosyal ilgi ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Psikolojik dayanıklılık, kendini adama, kontrol, meydan okuma; sosyal ilgi ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Büyük çocuk psikolojik doğum sırası sosyal ilgi ve psikolojik dayanıklılık ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ortanca çocuk psikolojik doğum sırası sosyal ilgi ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Küçük çocuk psikolojik doğum sırası sosyal ilgi ve psikolojik dayanıklılık ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin gerçek doğum sıraları ile psikolojik doğum sıraları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapıla ki-kare testi sonucunda psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası arasında fark olduğu bulunmuştur.

Psikolojik dayanıklılığın meydan okuman alt boyutunun travmatik yaşam olayına sahip olma, psikolojik doğum sırası ve sosyal ilgi ile yordanmasına yönelik hiyerarşik regresyon analizi sonucunda travmatik yaşam olayına sahip olma, büyük çocuk, ortanca çocuk, küçük çocuk ve tek çocuk doğum sıralarının meydan okumayı anlamlı şekilde yordamadığı bulunmuştur. Sosyal ilginin ise, meydan okumayı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Psikolojik dayanıklılığın kontrol alt boyutunun travmatik yaşam olayına sahip olma, psikolojik doğum sırası ve sosyal ilgi ile yordanmasına yönelik hiyerarşik regresyon analizi sonucunda travmatik yaşam olayına sahip olma, ortanca çocuk, küçük çocuk ve tek çocuk doğum sıralarının kontrolü anlamlı şekilde yordamadığı bulunmuştur. Büyük çocuk psikolojik doğum sırası ile sosyal ilginin ise, kontrolü anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Psikolojik dayanıklılığın kendini adama alt boyutunun travmatik yaşam olayına sahip olma, psikolojik doğum sırası ve sosyal ilgi ile yordanmasına yönelik hiyerarşik regresyon analizi sonucunda ortanca çocuk, küçük çocuk ve tek çocuk doğum sıralarının kendini adamayı anlamlı şekilde yordamadığı bulunmuştur. Büyük çocuk psikolojik doğum sırası, travmatik yaşam olayı ile sosyal ilginin ise, kendini adamayı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada sosyal ilginin, meydan okuma için anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, büyük çocuk psikolojik doğum sırası ile sosyal ilginin, kontrol için anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Son olarak; büyük çocuk psikolojik doğum sırası, travmatik yaşam olayı ile sosyal ilginin, kendini adama için anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur. Literatürde psikolojik doğum sırası, sosyal ilgi ve psikolojik dayanıklılık kavramlarının birlikte incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği için yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu durum, genellemelerin diğer gruplara dikkatli bir şekilde yapılmasını gerektirmektedir. Araştırma sonuçlarının tekrarlanabilirliğini test edebilmek için, farklı öğrenim düzeylerine ve farklı demografik değişkenlere sahip bireylerle yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmada psikolojik doğum sırası değişkeni açısından örneklem eşit dağılmamaktadır. Bu durumdan hare-

ketle sonuçların genellenebilirliği için psikolojik doğum sıralarının daha eşit dağıldığı örneklemlerle çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada büyük çocuk psikolojik doğum sırasının psikolojik dayanıklılığın kontrol ve kendini adama boyutları için yordayıcı değişken olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle erken dönem uyumsuz şemalar ve mükemmeliyetçilik değişkenleri ile psikolojik doğum sırası arasındaki ilişkileri araştıran yeni çalışmalar yapılabilir. Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin olaylarla başa çıkma, günlük olaylara ilişkin kontrol algısı içinde olma ve değişimi kendileri için bir öğrenme aracı olarak görme düzeylerinin daha yüksek olacağı beklenir. Herhangi biri daha dayanıklı olması için eğitilebilir. Bu bağlamda; bireylerin psikolojik olarak daha dayanıklı olmaları için olumsuz ve karamsar düşünce kalıplarını değiştirip ve iyimser yaklaşımı desteklemek gerekmektedir. Ayrıca, aile içi ilişkilerin kalitesinin arttırılması, iletişim, stresle başa çıkma açısından özel eğitim verilmesi, spor, düzenli egzersiz gibi etkinliklere olanak yaratılması üniversite öğrencilerinin kendini daha iyi hissetmesine yardımcı olacaktır.

Kaynakça

Campbell, L.,White, J.,Stewart, A. (1991). The relationship of psychological birth order to actual birth order. Individual Psychology. 47,380–391.

Greever, K. B., Tseng, M. S., & Friedland, B. U. (1973). Development of the social interest index. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41(3), 454-458.

Kalkan, M. (2005). White-Campbell psikolojik doğum sırası envanterinin geçerlik ve güvenirliği. 3P Dergisi, 13(3), 169- 174.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. Handbook of positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). Handbook of positive psychology (pp. 3-13). New York: Oxford University Press.

Soyer. M. (2001). Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Terzi, Ş. (2013). Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Terzi, Ş. (Ed.). Pozitif Psikoloji. (Baskıda).

OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİ İLE İNCELENMESİ

İsmail SEÇER[1]
Mücahit DİLEKMEN[2]

Problem Durumu

Okul tükenmişliği son yıllarda dikkat çeken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha çok iş yaşamı ile ilgili bir kavram olarak bilinen ve fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının ön plana çıktığı ve yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterilen olumsuz tutumların ağır bastığı bir olumsuzluk olan tükenmişlik kavramı son yıllarda öğrenciler ile birlikte anılır olmuştur (Salmalo-Aro ve diğ. 2008, 2011; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, Veyis, Halmatov ve Ateş, 2013 ve Aypay, 2012). Okul odaklı görev ve sorumlulukların süreklilik gösteriyor olması ve bireyin bunları yerine getirmesine yönelik beklentilerin bulunması öğrencilik faaliyetinin bir iş olarak ele alınmasına yönelik algılamaları beraberinde getirmiştir (Schaufeli ve diğ. 2002; Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008; Kutsal ve Bilge, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Akçamete (2002) ve Erturgut ve Soyşekerci, (2010) öğrencilerin eğitim yaşatışında diğer öğrenciler ile kurdukları günlük etkileşimler, sürekli eğitim uygulamaları ve diğer öğrenci ve yaşıtları ile yaşadıkları problemler nedeniyle eğitimin stresli ve yorucu bir iş olduğunu belirtmektedirler. Aypay ve Eryılmaz, (2011) ise okul tükenmişliğini, okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının "aşırı" taleplerinin öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratması veya bitkin düşürmesi olarak tanımlamaktadırlar. Okulla ilgili görev ve sorumlulukların aşırı boyuta ulaşmasının öğrencilerin yaşadığı stres düzeyini arttırdığını ve bu stresin öğrencileri duygusal olarak tükettiğini, duyarsızlaştırdığını ve yetkinlik inançlarını sarstığını gösteren birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Yang ve Farn, 2005; Anderman ve Maehr, 1994). Dolayısıyla akademik olarak tükenmişlik yaşayan öğrencilerin bu durumdan öznel iyi oluş bakımından etkilenme olasılıkları yüksek bulunmaktadır.

Bu doğrultuda bu araştırmada okul tükenmişliğinin öğrenciler üzerinde bırakacağı olumsuz etkilerden hareketle okul tükenmişliğinin öznel iyi oluş ile ilişkili olup olmadığı ele alınmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki ele alınmaya ve okul tükenmişliğinin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırma sürecinde aşağıdaki iki soruya cevap aranmıştır.

1. Okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Okul tükenmişliği öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

[1] Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi PDR Anabilim Dalı. *İsmail.secer@atauni.edu.tr*
[2] Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi PDR Anabilim Dalı *dilekmen@atauni.edu.tr*

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama türünde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu Erzurum şehir merkezinde ki ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 370 kız ve 435 erkek olmak üzere (M= 15.45, Ss. = 2,1) toplam 805 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplamak için Salmalo-Aro ve diğ. (2011) ve Seçer ve diğ., (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Eryılmaz (2009) Tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizi için Korelasyon analizi ve Örtük Değişkenler ile Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır.

Ayrıca, araştırma sürecinde toplamda 845 öğrenciye ölçekler uygulanmış ancak toplanan veriler içerisinde 9 tanesinde ciddi düzeyde boşluklar olduğu için 22 tanesinde veri setinin normalliğini etkileyecek düzeyde uç değer taşıdığı için ve 11 tanesi ise Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplandığında veri setinin normalliğini etkilediği belirlendiği için veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan verilerden sonra kalan 805 kişi üzerinde analizler yürütülmüştür. Araştırma sürecinde veri analizleri SPSS 22.00 ve LISREL 9,2 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı algısı alt boyutları ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Öznel iyi oluş ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesinden sonra okul tükenmişliğinin öznel iyi oluşun yordayıcısı olup olmadığı örtük değişkenler ile yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelinden elde edilen bulgular kurulan modelin anlamlı olduğunu ve okul tükenmişliğinin öznel iyi oluşu negatif yönde yordadığını göstermiştir. Ayrıca okul tükenmişliği öznel iyi oluşun % 44'ünü açıklamaktadır. Test edilen modele ilişkin uyum indeksleri ise şu şekildedir: X^2/sd= 2,21, RMSEA: .068, RMR: .042, SRMR: .042, CFI: .98, RFI: .97, GFI: .97. Buna ek olarak araştırmadan elde edilen bulgular yapısal eşitlik modeli için kurulan örtük değişkenlerin kendi gösterge değişkenleri ile iyi düzeyde ilişkiye sahip olduğunu ve okul tükenmişliğinin öznel iyi oluşu doğrudan yordadığını ve öznel iyi oluşun gösterge değişkenleri üzerindeki dolaylı etkisinin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkilere olduğunu ve ayrıca okul tükenmişliğinin öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu doğrultusunda lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin artması durumunda öznel oluşun bu durumdan olumsuz etkileneceği söylenebilir. Okul tükenmişliğinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyan araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmadan elde edilen bulgunun daha da önemli bir nitelik kazanacağı söylenebilir. Bu doğrultuda okul yöneticileri, öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve anne babaların öğrencilerin öznel iyi oluşları üzerinde okul tükenmişliğinin rolünü de göz önünde bulunduracak nitelikte tutum ve davranışlar içerisinde bulunmasının lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak bu araştırmanın sınırlılıklarından da bahsetmekte yarar bulunmaktadır. Bu araştırma yalnızca Erzurum şehir merkezinde öğrenim görmekte olan lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu nedenle araştırma bulgularının genellenebilirliği sınırlıdır. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için daha büyük örneklemler üzerinde araştırmanın benzer araştırmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Akçamete, G. (2002). *Exhaustion, job satisfaction and personality for Teachers*., Ankara: Nobel Publication Distribution

Anderman, E., & Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309

Aypay, A., Eryılmaz, A.*(2011).* Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26–44

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim, 12(2), 782-787*

Erturgut, R. ve Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 1399–1404

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist, 13*(1), 12-23

Salmela-Aro, K., Parker, P.D.(2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of majör developmental models. *Learning and Individual Differences*. 21, 244-248

Schaufeli, W.B., Martinez,, M.I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students - a cross national study, MBI-SS. *Journal Of Cross- Cultural Psychology*. 33 (5), 464-481.

Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*. 1(2). 1-13

Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B.(2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*. 2(2). 16-27

Kutsal, D., Bilge, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*. 37(164), 283-297

McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological Sense of Community and Student Burnout. *Journal of College Student Development, 31*, 211-216

Yang, H.J., Farn, C. K. (2005). An İnvestigation the Factors Affecting MIS Student Burnout in Technical-Vocational College. *Computers in Human Behavior, 21*, 917-932.

GERÇEKLİK TERAPİSİNE DAYALI AKADEMİK ERTELEME ile BAŞA ÇIKMA PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI*

Çiğdem BERBER ÇELİK[1]
Hatice ODACI[2]

Problem Durumu

Durumsal ertelemenin özel bir türü olan akademik erteleme okulla ilgili görevlerin (ödevlerin hazırlanması, sınavlara çalışmak gibi) geciktirilmesi ve bu geciktirmeden ötürü psikolojik olarak stres yaşanması, üzgün olma hali olarak tanımlanmaktadır (Harris ve Sutton, 1983; Solomon ve Rothblum, 1984). Akademik erteleme; öğrencilerin derslere çalışmayı geciktirme, ödevleri hazırlamayı son ana bırakma, önemli projelerin teslim tarihlerini kaçırma ve akademik yaşamla ilgili idari görevlerin geciktirilmesi (kütüphane kitaplarının geri verilmesi, sınava kayıt olma gibi) şeklinde görülmektedir (Scher ve Ferrari, 2000; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Yapılan araştırmalar, yurt dışında üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70'inin; Türkiye' de ise %52' sinin akademik görevlerini erteledikleri göstermektedir (Ellis ve Knaus, 1977; Uzun Özer, 2005). Solomon ve Rothblum (1984) bir grup üniversite öğrenciyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %46'sının ödev/proje yazmada, %30'unun haftalık okuma ödevlerini yapmada, %28'inin sınavlara hazırlanmada, %23'ünün derslere düzenli olarak devam etmede ve %11'in de idari işleri (harç yatırma, kütüphaneye kitapları verme gibi) tamamlamada erteleme yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Akademik erteleme davranışı, üniversite öğrencilerinin akademik yaşamda performanslarını ve başarılarını olumsuz etkilemesi, olumsuz duygusal ve fiziksel tepkilerle sonuçlanması (Milgram, 1991) ve çok sık olarak görülmesi nedeniyle önemli bir sorun haline gelmiştir. Öğrencilerin erteleme sorunu ile başa çıkma stratejilerini bilmemeleri, etkili ders çalışma ve zaman yönetimi konusunda sorunlar yaşamaları da akademik erteleme sorununu daha ciddi boyutlara taşımaktadır.

Literatürde, akademik erteleme ile başa çıkma konusunda, bilişsel-davranışçı yaklaşımların etkili müdahaleler olduğu bilinmektedir (Binder, 2000; Kağan, 2010). Gerçeklik terapisinin bilişsel yaklaşımlara uygun yapısının olması, kısa sürede etki sağlaması ve kullanım alanının geniş olması nedeniyle bu çalışmada üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak görülen akademik erteleme sorunu William Glasser' in Gerçeklik terapisi ve Seçim kuramı temel alınarak incelenmektedir. Seçim kuramının kişinin sadece kendi davranışları üzerinde bir kontrole sahip olduğu; insanın davranışlarını kendisinin seçtiğini ve bu nedenle sadece yaptığı değil, aynı zamanda düşündüğü ve hissettiği tüm şeylerden de sorumlu olduğu varsayımı akademik erteleme davranışının doğasını anlamaya ve erteleme sorunu ile başa çıkmak için gerekli becerileri kazanmaya uygun olacağı

[1] Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, cigdem.berbercelik@erdogan.edu.tr
[2] Prof. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi, PDR anabilim Dalı. hatodaci@hotmail.com

düşünülmüştür. Bu çalışma kapsamında, öğrencilerde akademik erteleme davranışının fark edilmesi, anlaşılması ve başa çıkılması süreçleri Gerçeklik terapisi kavramları ve uygulamaları doğrultusunda geliştirilmiş olan yapılandırılmış bir program çerçevesinde ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları üzerindeki etkililiğini belirlemektir.

Yöntem

Katılımcılar, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören ve eğitim programına katılmaya gönüllü 18 deney ve 18 kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıları belirlemek amacıyla Eğitim Fakültesi' nin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere ölçekler uygulanmış ve öğrenci panolarına ilanlar asılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına üye seçimi için toplamda 179 öğrencinin bulunduğu bir denek havuzu oluşturulmuştur. Akademik erteleme eğilimi yüksek olan öğrenciler çalışma grubuna atanırken denek havuzundaki öğrencilerin puanları dikkate alınmıştır. Ortalamanın üstünde puan alan ve eğitim programına katılmaya gönüllü olan öğrenciler deney ve kontrol gruplarına kura yöntemiyle seçkisiz olarak atanmışlardır.

Araştırmada, 2x4'lük karışık desen (split-plot) kullanılmış olup araştırma yarı-deneysel bir çalışmadır. Bu desende, birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir. Veri toplama aracı olarak Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubuna katılan öğrencilere akademik erteleme sorunları ile başa çıkmalarına yönelik 10 oturumluk psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak Akademik Erteleme Ölçeği uygulanmıştır. Akademik erteleme ölçeğinden alınan puanlar açısından grupların eşitliği test edilmiştir. Programın uygulanmasından 10 gün sonra ise son test olarak yine Akademik Erteleme Ölçeği uygulanmıştır. İzleme ölçümleri ise uygulamaların bitiminden bir ay ve üç ay sonra gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulguların istatiksel analizleri için SPSS 15.00 kullanılmıştır. Uygulanan psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla, karışık desenler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının farklı zamanlarda yapılan ön-test, son-test ve izleme ölçümleri dikkate alınmaksızın, Akademik Erteleme Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark ortaya çıkmıştır ($F_{(1,34)}=64.01$, $p<.05$). Grup ayrımı yapılmaksızın farklı zamanlarda yapılan ön-test, son-test ve izleme testleri ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin ölçüm temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [Wilks'$\lambda=.239$, $F_{(1,34)}=53.24$, $p<.05$]. Bunun yanı sıra, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi akademik erteleme puanlarının ortalamaları arasındaki değişimin farlılaşıp farklılaşmadığını inceleyen grup*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir

[Wilks'λ=.273, $F_{(1,34)}$=71.76, p<.05]. Akademik erteleme puanlarına ilişkin farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, deney grubunda bulunan katılımcıların ön-test puan ortalaması ($\overline{X}$ =68.72) ile son-test puan ortalaması ($\overline{X}$ =44.44) arasındaki farkın (q=24.28; p<.05), ön-test puan ortalaması ile bir aylık izleme testi puan ortalaması ($\overline{X}$ = 45.39) arasındaki farkın (q= 23.33; p<.05) ve ön-test puan ortalaması ile üç aylık aylık izleme testi puan ortalaması ($\overline{X}$ = 47.78) arasındaki farkın (q= 20.94; p<.05) anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen sonuçlar, Gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilen psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları ile başa çıkmada etkili olduğunu göstermektedir. Akademik erteleme ile başa çıkma konusunda farklı terapötik yaklaşımlar kullanılarak hazırlanan psiko-eğitim programlarının etkililiği karşılaştırılması akademik erteleme ile başa çıkma konusunda psikolojik danışmanlara ve öğrencilere alternatifler çözümler sunabilir.

Kaynakça

Binder, K. (2000). Theeffect of an academicprocrastinationtreatment on studentprocrastinationandsubjectivewell-being.Unpublishedmaster'sthesis, CarletonUniversity, Canada.

Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ellis, A. andKnaus, W. J. (1977). *Overcomingprocrastination.* New York: SignetBooks.

Harris, N.N. andSutton, R.I. (1983). Taskprocrastination in organizations: A frameworkforresearch. *Human Relations,* 36, 987-996.

Kağan, M. (2010). Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Milgram, N. A. (1991). Procrastination.In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of Human Biology.* 6 (pp. 149-155). New York: AcademicPress.

Rothblum, E.D., Solomon, L.J., andMurakami, J. (1986).Affective, cognitive, andbehaviouraldifferencesbetweenhighandlowprocrastinators. *Journal*of *CounselingPsychology.* 33,387-394.

Scher, S. and Ferrari, J. (2000). Therecall of completedandnoncompletedtasksthroughdailylogstomeasureprocrastination. *Journal of SocialBehaviourandPersonality,* 15,255-265.

Solomon, L.J. andRothblum, E.D. (1984). Academicprocrastination: Frequencyandcognitive-behavioralcorrelates. *Journal of CounselingPsychology,* 31(4), 503-509.

Uzun Özer, B. (2005). Academicprocrastination: Prevalence, sef-reportedreasons, genderdifferenceandit'srelationwithacademicachievement. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

BAŞARI YÖNELİMLERİNİN AKADEMİK ERTELEME, ÖZNEL İYİ OLUŞ VE OKUL BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ROLÜ*

Hatice ODACI[1]
Çiğdem BERBER ÇELİK[2]

Problem Durumu

Sosyal-bilişsel temele dayalı olarak geliştirilen başarı yönelimleri teorisi, bireylerin kendi performans ve görevlerini nasıl düşündüklerini vurgulamaktadır (Ames, 1992). Bireylerin başarıya yönelik inançlarını ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve standartları inceleyen teori (Pintrich ve Schunck, 1996) kişinin olayları ve kendi yeterliğini nasıl yorumladığını ve ne şekilde tepkide bulunduğunu açıklamaktadır (Dweck ve Leggett, 1988).

Literatürde genellikle iki tür başarı yönelimi ileri sürülmektedir: a) yeteneği geliştirmeye yönelik olan *öğrenme yönelimi* ve b) yeteneği ispatlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınmaya yönelik olan *performans yönelimidir* (Dweck ve Leggett, 1988). Öğrenme yönelimli öğrencilerin öğrenme sürecinde materyali tam olarak öğrenmek istedikleri ve konuya hakim olmayı arzuladıkları (Pajares ve Cheong, 2003); performans yönelimli olanların ise; sosyal karşılaştırmaya önem veren, diğerleriyle kendisini karşılaştırarak başarılı olup olmadığını düşünen ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışan ve yeteneksiz görünmekten kaçınma gibi özellikleri gösterdikleri belirlenmiştir (Dweck ve Leggett, 1988; Jagacinski ve Strickland, 2000).

Başarı yönelimi biçimlerinden öğrenme yönelimi daha işlevsel ve daha arzu edilen bir yönelim olarak karşımıza çıkarken performans yönelimi ise işlevsel olmayan bir yönelim olarak görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, başarı yönelimi biçimlerinin anlaşılmasına yönelik çok sayıda eğitsel ve psikolojik değişkenle ilişkisinin incelendiği araştırmaların (Bong, 2012; Dweck ve Leggett, 1988; Meece ve Holt, 1993; Tanaka ve Ysmauchi, 2001) yapıldığı görülürken başarı yönelimi türlerinin ne tür olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açtığı ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda Türkiye'de anılan konuda yapılan çalışmaların sınırlılığı da göz önünde bulundurulduğunda, başarı yönelimi türlerinin hangi değişkenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisinin olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Öğrencilerin seçtikleri başarı yönelimlerinin etkilerinin farkına varmaları, başarı amaçlılıklarını daha işlevsel hale getirmelerine ve böylece akademik alanda eğitsel verimliliğin ve akademik başarılarının arttırılmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; farklı lise türlerine devam eden öğrencilerin başarı yönelimlerinin akademik erteleme, öznel iyi oluş ve okul başarısını yordayıp yordamadığını tespit etmektir. Ayrıca, farklı lise türlerinde öğrenim görmenin ve cinsiyetin başarı yönelimlerinde farklılığa yol açıp açmadığını belirlemek de araştırmanın diğer bir amacıdır.

[1] Prof. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi, PDR anabilim Dalı. hatodaci@hotmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, cigdem.berbercelik@erdogan.edu.tr

Yöntem

Çalışmanın araştırma grubu, Trabzon il merkezinde ve ilçelerinde bulunan farklı lise türlerinde (Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu, Öğretmen, Sağlık Meslek, Güzel Sanatlar ve Çok Programlı, Teknik Lise) öğrenim gören 492 kız, 360 erkek toplam 852 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Akın (2006) tarafından geliştirilen "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği", Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği" ve Tuzgöl Dost (2004) tarafından geliştirilen "Öznel İyi Oluş Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme araçları öğrencilere gruplara halinde uygulandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir. Veri analizleri SPSS 17.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Bu kapsamda tanımlayıcı ve çıkarımlı istatistik tekniklerinden olan Bağımsız grup *t*-testi, Tek yönlü varyans analizi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Başarı yönelimi alt boyutları ile akademik erteleme, öznel iyi oluş ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğrenme yaklaşma ile akademik erteleme arasında negatif yönde anlamlı (r = -.50, p < .01), öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı (r = .44, p < .01) ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı (r = .12, p < .01) bir ilişki olduğu; öğrenme kaçınma ile akademik erteleme arasında negatif yönde anlamlı (r = -.13, p < .01) bir ilişki olduğu; performans yaklaşma ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı (r = -.08, p < .01) ve akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı (r = -.11, p < .01); performans kaçınma ile akademik erteleme arasında pozitif yönde anlamlı (r = .17, p < .01), öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı (r = -.31, p < .01) ve akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı (r = -.19, p < .01) bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Başarı yönelimi alt boyutlarının akademik erteleme, öznel iyi oluş ve akademik başarıyı yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonucunda, başarı yönelimi alt boyutlarının akademik erteleme toplam varyansının %26'sını ($F_{(4,847)}$ = 75.44, p < .05),öznel iyi oluş toplam varyansının %28'sını ($F_{(4,847)}$ = 81.03, p < .05) ve akademik başarı toplam varyansının %5'ini ($F_{(4,847)}$ = 12.12, p < .05) açıkladığını göstermektedir.

Başarı yönelimi alt boyutlarının cinsiyete göre farklılığını tespit etmek için yapılan bağımsız grup *t* - testi sonucunda, öğrenme yaklaşma (t = 2.08, p < .05) ve öğrenme kaçınma (t = 3.42, p < .05) başarı yönelimi biçimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını; kız öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve kaçınma puan ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir. Bir diğer araştırma bulgusu, öğrenme kaçınma ($F_{(6,845)}$ = 3.11, p < .05), performans yaklaşma ($F_{(6,845)}$ = 12.28, p <. 05) ve performans kaçınma ($F_{(6,845)}$ = .6.70, p < .05) başarı yönelimi biçimlerinin öğrenim görülen lise türüne göre farklılaştığını göstermiştir. Araştırmanın son bulgusunda, performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimi biçimlerinin devam edilen sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları öğrencilerin tercih ettikleri başarı yönelimi biçimlerinin etkilerini ortaya koyarak, okullarda öğrencilerin başarı amaçlılıklarının daha işlevsel hale getirilmesi için yapılacak yönlendirmeler ve müdahaleler konusunda okul rehberlik servisleri ve sınıf öğretmenlerine yol gösterici bazı ipuçları sağlayabilir. Bunun da öğrencilerin akademik anlamda eğitsel verimliliğin artmasına ve akademik başarılarının yükselmesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akın, A. (2006). 2x2 başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlikve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi EğitimFakültesi Dergisi, 12*, 1-13.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, andstudentmotivation. *Journal of EducationalPsychology, 84*(3), 261-271.

Bong, M. (2012). Academicmotivation in self-efficacy, taskvalue, achievementgoalorientations, andattributionalbeliefs. *TheJournal of EducationalResearch, 97*(6), 287-298.

Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dweck, C.S. &Leggett, E.L. (1988). A social-cognitiveapproachtomotivationandpersonality. *PsychologicalReview, 95*(2), 256-273.

Jagacinski, C.M. &Strickland, O.J. (2000). Taskand ego orientationthe role of goalorientations in anticipatedaffectivereactionstoachievementoutcomes. *LearningandIndividualDifferences, 12*, 189-208.

Meece, J.L. &Holt, K. (1993). A patternanalysis of students' achievementgoals. *Journal of EducationalPsychology, 85*, 582-590.

Pajares, F. &Cheong, Y.F. (2003). Achievementgoalorientations in writing: A developmentalperspective. *International Journal of EducationalResearch, 39*, 437-455.

Pintrich, P.R. &Schunck, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, andapplications.*EnglewoodCliffs, NJ: PrenticeHall.

Tanaka, A. &Ysmauchi, H. (2001). A model forachievementmotives, goalorientations, intrinsicinterest, andacademicachievement. *PsychologicalReports, 88,* 123−135.

Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YAŞAM BOYU KARDEŞ İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN YETİŞKİNLERDE GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

F.Selda ÖZ[1]
Aslı Uz BAŞ[2]
İrfan YURDABAKAN[3]
Ferda AYSAN[4]

Problem Durumu

Kardeş ilişkisi, en küçük kardeşin doğumundan başlayarak hayatın sonuna dek devam eden, diğer pek çok ilişkiden daha uzun süren bir ilişkidir (Cicirelli, 1991). Hayat boyunca kardeşler arası ilişkideki samimiyet ve yakınlık güçlenip zayıflayabilse de kardeş ilişkisi genel anlamda bireylerin psikolojik iyi oluşunu ve psikososyal işlevselliğini güçlü bir biçimde etkilemektedir (Noller, 2005; Sherman, Lansford ve Volling, 2006). Çocukluk döneminde kardeşler birbirleri için oyun arkadaşları, bakıcı, destek veya rahatsızlık kaynağı olabilmektedirler (Furman ve Giberson, 1995). Kardeşler büyüdükçe ilişkileri gelişimsel dönüşümlere uğrayarak giderek daha eşitlikçi ve daha simetrik hale gelmektedirler (Buhrmester ve Furman, 1990). Ergenlik dönemi boyunca kardeş ilişkileri daha az arkadaşlık, daha az samimiyet, daha az şefkat ve daha fazla eşitlik içeren bir yapıya dönüşmektedir (Updegraff, McHale ve Crouter, 2002). Yetişkinlik döneminde ise bu ilişki okulun bitmesi, evden ayrılma, işe yerleşme, evlilik, çocuk yetiştirme gibi bu döneme özgü yaşam olaylarından etkilenmektedir (Conger, ve Little, 2010). Yetişkinlik yıllarında kardeşlere karşı yakınlık, rekabet ve çatışma gibi birbirinden zıt duygular devam etmekle birlikte (Stocker, Lanthier ve Furman,1997), ergenlik dönemine göre çatışma ve rekabet duygularında azalma görülmektedir. Diğer yandan kardeşler arasında yakınlık artmakta ve birbirleri için sosyal destek kaynağı olmaya başlamaktadırlar (Seginer, 1998; Tucker, Barber ve Eccles, 1997; Schart, Shulman ve Avigad-Spitz ,2005). Kardeş ilişkilerini inceleyen yurtdışındaki araştırmaların büyük bir çoğunluğunun çocukluk ve ergenlik dönemlerine odaklandıkları görülmektedir (Noller, 2005; Steinberg ve Morris, 2001; Vogt Yuan, 2009; Buist, Dekovic ve Prinzie, 2013). Bununla birlikte Türkiye'de ise alan yazında, yetişkinlik yıllarında kardeş ilişkilerinin niteliğini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Yaşam Boyu Kardeş İlişkileri Ölçeği'nin (YBKİÖ) genç yetişkinler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

[1] Öğretim Görevlisi, Dokuz Eylül Üniversitesi seldaoz.oz@gmail.com
[2] Doç Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi. asliuzbas@gmail.com
[3] Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi. , irfan.ybakan@gmail.com
[4] Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi. aysanferda@gmail.com

Yöntem

Çalışmanın katılımcıları 2014 - 2015 akademik yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan ve yaşları 21-38 arasında değişen 403 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 271'i kız, 132'si erkektir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Riggio (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye ilk kez ergenler üzerinde uyarlaması Öz (2015) tarafından yapılan Yaşam Boyu Kardeş İlişkileri Ölçeği (YBKİÖ) kullanılmıştır. YBKİÖ bir bireyin çocukluk ve yetişkinlik döneminde kardeş ilişkilerine yönelik tutumunu ölçen bir özbildirim aracıdır. YBKİÖ 40'ı düz 8'i ters olmak üzere toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Her madde 1 (tamamen katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında puanlanan likert tipi ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 48 ile 240 arasındadır. Yüksek puanlar kardeş ilişkilerinin iyi, düşük puanlar ise kardeş ilişkilerinin kötü olmasının göstergesidir. Veri toplama işlemi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ölçekleri tamamlaması 30 ila 35 dakika arası sürmüştür.

Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (Jöreskog ve Sörbom, 1993) yapılmıştır. Faktör yüklerine ilişkin t değerleri incelendiğinde tümünün anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$, $t>1.96$). ($\chi^2/sd=51.12$, NFI=0.94, NNFI=0.95, AGFI=0.60, SRMR=0.077, GFI=0.64, CFI=0.95, RMSEA=0.10). Ölçeğin güvenirliğine test-tekrar ve iç-tutarlılık yöntemleriyle bakılmıştır. 120 kişi üzerinde iki hafta arayla uygulanan ölçeğin test-tekrar güvenirlik katsayısı 0.95 ($p<0.01$) bulunmuştur. Ölçeğin iç-tutarlılık güvenirlikleri hem toplam ölçek hem de altı alt ölçek için ayrı ayrı ele alınmış ve sırasıyla şu değerler elde edilmiştir: Yetişkin duyguları alt ölçeği 0.88, yetişkin davranışları alt ölçeği 0.86, yetişkin bilişselliği alt ölçeği 0.88, çocukluk duyguları alt ölçeği 0.80, çocukluk davranışları alt ölçeği 0.78, çocukluk bilişselliği alt ölçeği 0.87 ve toplam ölçek 0.96 olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar, YBKİÖ'nin altı faktörlü yapısının Türkiye'deki yetişkinler üzerinde doğrulandığını ortaya koyarak, ölçeğin konuyla ilgili araştırmalarda kullanılabileceğini göstermektedir. Türkiye'de alan yazında kardeş ilişkilerinin niteliğini inceleyen araştırmaların yetersizliği göz önüne alınarak, kardeş ilişkilerinin cinsiyet, doğum sırası, kardeş çiftleri (kız kardeşler, erkek kardeşler, karşıt cinsten kardeşler), kardeş türleri (üvey, öz), aile yapıları ve ebeveynlik stilleri açısından incelenmesi, ayrıca kardeş ilişkilerinin, gelişimsel ve psikososyal doğurguları açısından araştırılması önerilebilir.

Kaynakça

Buhrmester, D. ve Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Dev*. 61: 1387–1398.

Buist.L.K. , Deković.,M ve Prinzie.P (2013). Sibling relationship quality and psychopathology of children andadolescents: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review* 33 . 97–106

Cicirelli,V.G.(1991). What is meant by a connection between siblings? *Marriage and Family Review*,16,291-310.

Conger, K. J. ve Little. W. M. (2010). Sibling relationships during the transition to adulthood. *Child Development Perspectives*. 4(2), 87-94.

Furman, W. ve Giberson, R. S. (1995). Identifying the links between parents and their children's

sibling relationships. In S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socioemotional developmen*t .7, 95-108.

Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with SIMPLIS command language. Lincolnwood: Scientific Software International.

Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence: Learning and growing together. *Personal Relationships*, 12, 1–22.

Öz ,F. S. (2015). An Adaptation, Validity and reliability of the lifespan sibling relationship scale to the Turkish adolescents. *Education Research and Reviews*.10(2),203-209.

Riggio, H. R. (2000). Measuring attitudes toward adult sibling relationships: The lifespan sibling relationship scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, 707-728.

Ross, H. S. (1996). Negotiating principles of entitlement in sibling property disputes. *Developmental Psychology*, 32, 90-101.

Scharf, M., Shulman, S. ve Avigad-Spitz, L. (2005). Sibling relationships in emerging adulthood and in adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 20, 64–90.

Seginer, R. (1998). Adolescents' perception of relationships with older siblings in the context of other close relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 287–308.

Sherman, A. M., Lansford, J. E. ve Volling, B. L. (2006). Sibling relationships and best friendships in young adulthood: Warmth, conflict, and well-being. *Personal Relationships*,13, 151–165,

Steinberg, L. ve Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annu.Rev. Psychol*. 52:83–110.

Stocker, C. M., Lanthier, R. P. ve Furman, W. (1997). Sibling relationships in early adulthood. *Journal of Family Psychology*, 11, 210–221.

Tucker, C. J., Barber, B. L.,ve Eccles, J. S. (1997). Advice about life plans and personal problems in late adolescent siblings relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 63-76.

Updegraff, K. A., McHale, S. M. ve Crouter, A. C. (2002). Adolescents' sibling relationship and friendship experiences: Developmental patterns and relationship linkages. *Social Development*, 11, 182-204

Vogt Yuan, A. S. (2009). Sibling relationships and adolescents' mental health: The interrelationship of structure and quality. *Journal of Family Issues*, 30, 1221–1244.

İLİŞKİLERDE GÜÇ ALGISI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Gökçen AYDIN[1]
Pınar ÇAĞ[2]

Problem Durumu

İlişkilerde doyum ve mutluluğu etkilediği düşünülen pek çok kavrama alan yazında rastlamak mümkündür (Brezsnyak ve Whisman, 2004; Panunzio ve DiLillo, 2010). Buna ek olarak özellikle romantik ilişkilerde doyumu açıklayan pek çok teori bulunmaktadır. Önceki çalışmalar kendini açma, açıklık, dürüstlük, çatışma çözmede başarı gibi pek çok kavramın ilişki doyumunu etkilediğini göstermektedir (Guerrero, Anderson ve Afifi, 2011). Ancak çalışmalar aynı zamanda yakın ilişkilerde genel ilişki doyumunda bir kavramın daha öne çıkan bir değişken olduğunu göstermektedir; bu da yakın ilişkilerde güçtür (Howard, Blumstein ve Schwartz, 1986). 1930'lu yıllardan beri yakın ilişkilerde güç algısı üzerinde durulmaktadır (Goldhamer ve Shils, 1939). İlk zamanlarda güç kavramı daha çok kişinin statü, ekonomik kuvvet ve sosyal yapı ile sahip olduğu bir kavram olarak ele alınırken özellikle son yıllarda bütün bu kazanımların haricinde kişinin kendinde algıladığı güç kavramına odaklanılmaktadır (Bandura, 1999; Akt. Anderson, John ve Kentler, 2012). Bireylerin bu gücü algıladığı alanlara bakıldığında; daha çok sosyal ilişki ağlarında ortaya çıkan güç kavramı alan yazında merak edilmekte ve araştırılmaktadır.

Sosyal ilişkilerde psikolojik bir durum olarak kavramsallaştırılan güç; bir kişinin diğerlerini etkileyebilme kapasitesidir (Anderson, John ve Keltner, 2012). Bu kapasite, kişinin hem psikolojik hem duygusal anlamda yaşadıkları üzerinde etkili olabilmektedir. Araştırmalara göre, yüksek kişisel güç algılayan bireyler ile düşük kişisel güç algılayan bireyler arasında stres, merhamet ve duygu düzenleme açısından farklılıklar vardır (van Kleef, Oveis, Löve, LuoKogan, Goetz ve Keltner, 2008). Kendisinde yüksek güç algılayan bireylerin daha olumlu duygular taşırken (Anderson ve Berdahl, 2002), daha düşük algılayan bireylerin partnerinin duygularına karşı daha tepsisel olduğu görülmektedir (Anderson, John ve Keltner, 2003).

Anderson, John ve Keltner (2012)'in belirttiği gibi bireylerin güç algısı ilişkiler üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Gücün duygular ve düşünceler üzerine olası etkisi, kişilerin güç algısının nereden kaynaklandığı ve gücün kişilik yapısıyla ilişkisi gibi konular alan yazında sıklıkla sorulmasına rağmen az çalışılan konular arasında yer almaktadır. Bu bilgiler ışığında, özellikle de arkadaşlık ilişkileri, kişisel arası ilişkiler veya belirli bir grupla ilişkiler gibi çeşitli sosyal yapılardaki kişisel güç üzerine derinlemesine ve kapsamlı çalışmalara gerek duyulmaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında, ilişkilerde önemli bir unsur olan güç algısını kavramsallaştırmak için çeşitli ölçme araçları geliştirmeye ya da uyarlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada da, bu amaç doğrultusunda pek çok ilişki türündeki güç algısını (arkadaşlık, evlilik, anne-çocuk, süpervizör-öğrenci, flört ilişkisi, vb) ölçmeye yarayan "İlişkilerde Güç Algısı Ölçeği" Türk kültürüne

[1] Arş. Gör. ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, *agokcen@metu.edu.tr*
[2] Uzman, ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, *cpinar@metu.edu.tr*

uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin orijinal geliştirme çalışmasında 5 farklı çalışma ile 9 ayrı örneklem grubunda 1141 katılımcıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Alan yazın güç algısının evlilik doyumunda eşler arasında önemli bir faktör olduğunu gözler önüne sermektedir (Schwarzwald, Koslowsky ve Izhak-Nir, 2008). Bütün bu nedenler doğrultusunda bu çalışmada evli bireyler çalışma grubu olarak ele alınmıştır ve evlilikte güç algısı kavramının ölçümünü sağlayacak ölçme aracının uyarlama çalışması yapılmıştır. Buna ek olarak gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı örneklem gruplarında güç algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak Türk kültürüne kazanım alanları genişletilebilir.

Araştırmanın Amacı

İkili ilişkilerde güç kavramı son yıllarda fazlasıyla çalışılmaktadır. Özellikle flört ve evlilik ilişkilerinde eşler arasındaki güç dengesi ilişkinin kalitesi, ilişkiden alınan doyum gibi genel ilişki mutluluğu üzerinde etkili olmaktadır. Bu amaçla ülkemizde ikili ilişkilerdeki güç dengesini ölçmeye yönelik bir araç bulunmaması nedeniyle bu çalışmada Anderson, John ve Keltner (2005) tarafından geliştirilen "İlişkilerde Güç Algısı Ölçeği" (Sense of Power Scale) Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu ölçek uyarlama çalışmasına Ankara'da yaşayan en az lise mezunu ve çalışan evli bireyler katılmıştır. Katılımcıların % 66'sı kadın ve % 34'ü erkektir. Ayrıca katılımcıların öğrenim durumlarına bakıldığında, % 5'i lise mezunu, % 69'u üniversite ya da yüksekokul mezunu ve %26'sı lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Katılımcıların yaşı 25 ila 60 arasında değişmektedir. Ölçek orjinalinde 8 madde ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek maddeleri 7'li Likert tipi (1.Kesinlikle katılmıyorum; 7.Kesinlikle katılıyorum) üzerinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. AMOS 18 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenirliliğini test etmek için iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır.

Bulgular

Orjinalinde tek faktörlü olan ölçek, 103 evli bireyden toplanan veri üzerinde uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu olarak bulunmuştur. Buna göre, bu çalışmada ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır (Chi-square $\chi 2/df=1.61$; RMSEA=.076; GFI=.94; CFI=.98). Ölçeğin geneli için Cronbach alpha değeri .88 olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçları evli bireylerde "İlişkilerde Güç Algısı" ölçeğinin psikometrik açıdan kabul edilebilir düzeyde güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Toplamda 8 maddesi olan ölçek, 7'li likert tipi derecelemeye sahiptir. Ölçeğin Türkçe formu elde edilen "olumlu" ve "olumsuz" başlıklı iki faktör yapısıyla evlilik ilişkisinde eşlerin algıladıkları gücü iki boyutlu olarak geçerli ve güvenli bir şekilde ölçebilmektedir. Yurtdışı çalışmaların birçoğunda sosyal ilişki ağlarındaki güç algısını ölçmeye yönelik geliştirilmiş olan bu ölçek, pek çok çalışmada kullanılmıştır. Geçerliği ve güvenirliği yüksek olan bu ölçeği Türk kültürüne kazandırmak ilgili alan yazında yapılacak diğer ilişki çalışmalarına ışık tutacaktır.

Kaynakça

Anderson, C., & Berdahl, J.L. (2002). The experience of power: Examining the effects of power on approach and inhibition tendencies. *Journal of Personality and Social Psychology, 83,* 1362– 1377.

Anderson, C., Keltner, D., & John, O. P. (2003). Emotional convergence between people over time. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,* 1054–1068.

Anderson, C., John, O. P., & Keltner, D. (2005). *The subjective sense of power: Structure and antecedents. Manuscript in preparation.*

Anderson, C., John, O.P. & Keltner, D. (2012). The Personal Sense of Power. *Journal of Personality, 80*(2), 313-344.

Brezsnyak, M., & Whisman, M. A. (2004). Sexual desire and relationship functioning: The effects of marital satisfaction and power. *Journal of Sex and Marital Therapy, 30,* 199–217.

Goldhamer, H. & Shils, E. A. (1939). Types of power and status. *American Journal of Sociology, 45,* 171-182.

Guerrero, L. K., Anderson, P. A. & Afifi, W. A. (2011). *Close encounters: Communication in relationships* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.

Howard, J. A., Blumstein, P. & Schwartz, P. (1986). Sex, power, and influence tactics in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 102–109.

Panuzio, J., & DiLillo, D. (2010). Physical, psychological, and sexual intimate partner aggression among newlywed couples: Longitudinal prediction of marital satisfaction. *Journal of Family Violence, 25,* 689 - 699.

Schwarzwald, J., Koslowsky, M. & Izhak-Nir, E.B. (2008). Gender role ideology as a moderator of the relationship between social power tactics and marital satisfaction. *Sex Roles, 59,* 657–669.

V an Kleef, G. A., Oveis, C., van der Löwe, I. K., LuoKogan, A., Goetz, J., & Keltner, D. (2008). Power, distress, and compassion: Turning a blind eye to the suffering of others. *Psychological Science, 19,* 1315-1322.

ÖFKE KONTROLÜ PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖFKE KONTROLÜ BECERİLERİNE ETKİSİ

Murat CANPOLAT[1]
Meral ATICI[2]

Problem Durumu

Ergenlik döneminde yaşanan duyguların tanınması, davranışların kontrol edilmesi kısacası bu dönemin sağlıklı geçirilmesi, kişinin sonraki yaşamında toplumdaki yerinin belirlemesinde, yetişkinler arasında yerini ve konumunu alabilmesinde önemli bir yere sahiptir (Duran ve Eldelekoğlu, 2005).

Bu dönemde yaşanabilen önemli duygulardan biri de öfkedir. Öfke; sosyal yaşamda incinme, kötü muamele görme ve haksızlığa uğrama gibi dış olaylardan ve bireyin iç dünyasında yaşadığı çelişki ve çatışmalardan kaynaklanan, hoş olmayan ve rahatsızlık veren, belli bir sıklığı, yoğunluğu, süresi, ifade ediliş tarzı ve tolerans eşiği olan bir duygu durumudur (Schiraldi ve Kerr, 2002). Öfke uygun ifade edildiğinde, son derece sağlıklı ve doğal bir duygudur. Ancak kontrolden çıkıp da yıkıcı hale dönüştüğünde okul ve iş hayatında, kişisel ilişkilerde ve genel yaşam kalitesinde sorunlara yol açabilmektedir (Karataş, 2009).

Yapılan araştırmalar öfke duygusunun tam olarak tanınmasının, öfke ile sağlıklı bir şekilde başa çıkılmasının önemli olduğunu, aksi takdirde bireyin hem kendinin hem de çevresinin bu durumdan olumsuz etkileneceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Türkiye'de ve yurt dışında öfke, şiddet ve saldırganlık konularında yapılan araştırma bulguları incelendiğinde ergenlerin öfkeyle baş etmede sorun yaşadıkları, duygularının farkında olmadıkları, duygularını kontrol etmede zorlandıkları, sorunları çözmede yetersiz kaldıkları ve öfkelerini uygun olmayan yöntemlerle ifade ettikleri ve bu durumla başa çıkmada bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı öfke kontrolüne yönelik programların etkili olduğu görülmektedir (Aytek, 1999; Bilge, 1996; Cenkseven, 2003; Deffenbacher ve Stark, 1992).

Son yıllarda okullarımızda meydana gelen şiddet ve zorbalık olaylarına bakıldığında çocuklarımızın ve gençlerimizin öfkelerini kontrol edemedikleri görülmektedir. Bundan dolayı gerek yazılı basında gerekse görsel basında sık sık şiddet, kavga, adam yaralama, öldürme gibi haberlere rastlanmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, ortaokul öğrencilerinin öfke düzeylerini azaltmaya ve öfke ifade becerilerini geliştirmeye yönelik bir "Öfke Kontrolü Programı" hazırlanmıştır. Bu programın ortaokul öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

[1] Öğrt. Gör. *muratcanpolat444@hotmail.com*
[2] Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi, *matici@cu.edu.tr*

Grup rehberliği programının ortaokul öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma, Kontrol Gruplu Ön-Test, Son-Test Modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada 2x2'lük split-plot karışık desen kullanılmıştır. Deney öncesi her iki gruba Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖ-ÖİTÖ) uygulanmıştır. Deney sürecinde deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Grup Rehberliği Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise hiçbir işlem uygulanmamıştır. Programın sonunda Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Bu araştırmanın evrenini Hatay ilinde bulunan bir ortaokulda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 7. Sınıfa devam eden 85 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise 85 öğrenci arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada Spielberger tarafından geliştirilen, Özer (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dörtlü likert türü bir ölçek olup, sürekli öfke (10 madde) ve öfke ifade tarzını ölçen (24 madde) 34 maddeden oluşmaktadır.

Programın hazırlanması sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Literatür ışığında (Acar, 2007; Cenkseven, 2003; Erkan, 2006; Hermann ve McWhirter, 2003; Nelson ve Jones, 1995) grup rehberliği programı hazırlanmıştır. Hazırlanan programa dair PDR alanından 3 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşü dikkate alınarak programda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından uygulamaya geçilmiştir.

Bulgular

Deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin Sürekli Öfke Ölçeği'nden, Öfke-içe Ölçeği'nden, Öfke-dışa Ölçeği'nden ve Öfke-kontrol Ölçeği'nden aldıkları ön-test, son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla İlişkili Tekrarlı Ölçümler İçin Çift Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin sürekli öfke düzeyi puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. [$F_{(1\text{-}18)}$= 51.840, p<.05]. Bu bulgu deneysel işleme tabi tutulmanın ve tutulmamanın sürekli öfke puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(1\text{-}18)=}$ 70.560, p<.05]. Aynı şekilde grup ana etkisinin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır [$F_{(1\text{-}18)}$= .997, p<.05]. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sürekli öfke düzeyi puanları uygulanan programa bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin öfke-içe düzeyi puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. [$F_{(1\text{-}18)}$= 6.433, p<.05]. Bu bulgu deneysel işleme tabi tutulmanın ve tutulmamanın öfke-içe puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(1\text{-}18)=}$ 9.117, p<.05]. Aynı şekilde grup ana etkisinin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır [$F_{(1\text{-}18)}$= .436, p<.05]. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öfke-içe düzeyi puanları uygulanan programa bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin öfke-dışa düzeyi puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. [$F_{(1\text{-}18)}$= 12.039, p<.05]. Bu bulgu deneysel işleme tabi tutulmanın ve tutulmamanın öfke-dışa puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test puanları arasında

anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(1-18)=}$ 15.870, p<.05]. Aynı şekilde grup ana etkisinin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır [$F_{(1-18)}$=.976, p<.05]. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öfke-dışa düzeyi puanları uygulanan programa bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin öfke-kontrol düzeyi puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. [$F_{(1-18)}$= 10.160, p<.05]. Bu bulgu deneysel işleme tabi tutulmanın ve tutulmamanın öfke-kontrol puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(1-18)=}$ 22.337, p<.05]. Aynı şekilde grup ana etkisinin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır [$F_{(1-18)}$= .229, p<.05]. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öfke-kontrol düzeyi puanları uygulanan programa bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; bilgi verici ve grup yaşantısına dayalı olarak geliştirilen grup rehberliği programının öğrencilerin öfke düzeylerinin azaltılmasında, öfkenin uygun yolla ifade edilmesinde ve kontrol becerisinin kazandırılmasında anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

Buradan hareketle bazı öneriler getirilebilir:

1. İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan psikolojik danışmanların bu konuya daha duyarlı yaklaşmaları, öfke duyguları bulunan öğrencilere bu ve benzeri şekilde hazırlanmış programlarla yardım edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Öfke kontrolü yaşayan öğrencilerin grup rehberliği yaşantısı ile öfke kontrolü sağlamaları, öfkelerini uygun yollarla ifade etmeleri sağlanabilir.
3. Okullarda sürdürülen buna benzer çalışmalar için oturumların süresi 60 dakika olarak düşünülürse oturumlar daha da zenginleştirilebilir.
4. Yapılan eğitimin kalıcılığının tespit edilmesi için izleme çalışmaları da yapılabilir.

Kaynaklar

Acar, N. V. (2007). *Grupla psikolojik danışmada alıştırmalar deneyler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akgül, H. (2000). *Öfke denetimi eğitiminin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin öfke denetimi becerilerine etkisi,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ankay, A. (1992). *Ruh sağlığı ve davranış bozuklukları*. Ankara: Turhan Kitabevi Adalet Matbacılık.

Arenofsky, J. (2001). *Control your anger before ıt controls you*. Current Healt, *7,* 6-12.

Aytek, H. (1999). *Grup rehberliğinin ortaöğretim basamağındaki öğrencilerin öfkeli davranışlarının kontrolü üzerindeki etkisi.* Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Batıgün, D. A. (2002). *Gençler ve intihar: diğer yaş gruplarıyla farklılaşan Özellikler.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Batıgün, D. A. ve Utku, Ç. (2006). Bir grup gençte yeme tutumu ve öfke arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *21* (57), 65-78

Bilge, F. (1996). *Danışandan hız alan ve bilişsel yaklaşımlarla yapılan grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin kızgınlık düzeyleri üzerindeki etkileri.* Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Bitti, P.E.R., Gremingni, P., Bertolotti, G. & Zotti, A.M. (1995). Dimension of anger and hostility in cardiac patients hypertensive patients and controls. *Psychotherapy and Psychosomatic, 64,* 162-172.

Blum, P. (2001). *A teacher's guide to anger management.* London: Routledge Falmer.

Böddeker, I. & Stemmler, G. (2000). Who responds how and when to anger? the assessment of actual anger response styles and their relation to personality. *Cognition and Emotion, 14* (6), 737-762.

Calamari, E. & Pini, M. (2003). Dissociative experiences and anger proneness in late adolescent females with different attachment styles. *Adolescence, 38* (150), 287-303.

Cenkseven, F. (2003). Öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2* (4), 153-167.

De Moja, C.A. & Spielberger, C.D. (1997). Anger and drug addiction. *Psychological Reports, 81,* 152-154.

Deffenbacher, J.L. & Stark, R.S. (1992). Relaxation and cognitive – relaxation treatments of general anger. *Journal of Counseling Psychology, 39* (2), 158-167.

Deffenbacher, J.L., Oetting, E.R., Lynch, R.S. & Morris, C.D. (1996).Consequences. *Behavior Research and Therapy, 34* (7), 575 – 590.

Duran, Ö. ve Eldelekoğlu, J. (2005). Öfke kontrol programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkiliğinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (3), 267-280.

Erkan, S. (2006). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri.* Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Geçtan, E. (1999). *İnsan Olmak (*20. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gottlieb, M.M. (1999) *The Angry Self.* Arizona: Zeig Tucker and Co. Publishers.

Güçray, S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (8), 106- 121.

Hagiliassis, N., Gülbenkoğlu, H., Marco, D. M., Young, S., Hodso, A. (2005). The anger management project: a group intervention for anger in people with physical and multiple disabilities, *Journal of Intellectual & Developmental Disability. 30* (2), 86–96.

Hermann, D.S. and McWhirter, J.J. (2003). Anger and agression management in young adolescents: an experimental validation of the scare program. *Education Treatment of Children, 26* (3), 273 – 302.

Horesh N,, Rolnick T. and Lancu, I. (1997). Anger, impulsivity and suicide risk. *Psychother Psychosom. 66* (2), 92-96.

Karataş, Z. (2009). Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan öfke yönetimi programının ergenlerin saldırganlığını azaltmadaki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,* 12-24.

Kısaç, İ. (2005). Gençlerin öfkelerini ifade ettikleri hedef kişiler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (2), 71-81.

Koh, K. B. (2003). Anger and somatizasyon. *Journal of Psychosomatic Research. 55* (2), 113-113.

Kökdemir, H. (2004). *Öfke ve öfke kontrolü. Pivolka, 3* (12), 7-10.

Lane, C. and Hobfoll, S.E. (1992). How loss affects anger and alienates potential supporters. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60* (6), 935-942.

Lopez, F.G. and Thurman, C.W. (1993). High -trait and low-trait angry college students: a comparison of family enviroments. *Journal of Counseling Development, 77,* 524-527.

McKay, M. and Rogers, P. (2000). *The anger control workbook.* Oakland: New Harbinger Publications, Inc.

Nelson-Jones, R. (1995). *Danışma psikolojisi kuramları* (Çev. Ed. F. Akkoyun). Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti.

Oral, N (2006). *Yeme tutum bozukluğu ve kişilerarası şemalar, bağlanma stilleri, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Özer, A.K. (1994). Sürekli öfke ve öfke ifadesi tarzı ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9* (31), 26-35

Özkamalı, E. ve Buğa, A. (2010). Bir öfke denetimi eğitimi programı'nın üniversite öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (2), 50-59.

Retzinger, S.M. (1991). *Violent emotions: shame and rage in marital quarrels*. London: Sage Publicationas.

Schiraldi, G.R. ve Kerr, H.M. (2002). *The anger management sourcebook*. United States of America: McGraw Hill Companies.

Serin, N. B. ve Genç, H. (2011). Öfke yönetimi programının ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36* (159), 237-254.

Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi, 11* (2), 19-27.

Şahin, H. (2004). *Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tarazon, A. (2003). *The effects of the student created aggression replacement program on aggression and anger of fifth and sixth grade students*. Doctoral Dissertation: Arizona State University. Arizona.

Yavuz, K. (2004). *Duygusal zeka gelişimi* (2. Basım). Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları Eğitim Dizisi 4.

Yılmaz, N. (2004). *Öfke ile başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın ergenlerin öfke ile başa çıkabilmeleri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ziegler, D.J. & Smith, P.N. (2004). Anger and the ABC model underlying rational – emotive behavior therapy. *Psychologial Reports, 94,* 1009-1014.

DİNAMİK YÖNELİMLİ KISA-YOĞUN-ACİL BİREYSEL PSİKOLOJİK DANIŞMA OTURUMLARININ ETKİSİ*

Taşkın YILDIRIM[1]
Abdullah ATLİ[2]
Canan ÇİTİL[3]

Problem Durumu

İnsanlar hayatları boyunca onları fiziksel ya da psikolojik olarak zorlayan sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Sorunların çözümünde kişi kendi baş etme becerilerini kullanabildiği gibi kimi zaman da başkalarının yardımına gereksinim duymaktadır. Baş etme becerisi; biyolojik, toplumsal, etnik, ailesel özelliklerle ilişkilidir ve bu alanlara ait değişkenler kişinin ruh sağlığını olumsuz etkileyen belirtiler olarak dış dünyaya çıkmaktadır. Ruh sağlıklarını koruma arzusuyla insanlar, çözüm arayışında farklı yöntemler denemektedir ve günümüzde en çok kullanılan yöntemlerden biri de psikolojik danışmadır. Ruh sağlığı hizmet mesleklerinden biri olan psikolojik danışma, danışanı ve onun yaşamını anlamaya ve anlamlandırmaya destek veren profesyonel bir yardım sürecidir.Sosyo-ekonomik sıkıntılar, daha fazla sayıda bireye hizmet sunma isteği ve zorunluluğu, güncel olarak niceliksel değerlendirilebilirlik konusunda zorlamalar, II. Dünya Savaşından dönen gazilere ve hastalara sigorta şirketlerinin de destekleyebileceği psikolojik danışma desteğini sunma gerekliliği, 1960'lı yıllarda halk sağlığı hareketleriyle başlayan ve günümüze kadar devam ihtiyaçlar kısa süreli psikolojik danışma yöntemlerine olan ilgiyi artırmıştır.

Dinamik yönelimli ve kısa süreli bir psikolojik danışma yöntemi olan Kısa-Yoğun-Acil Psikolojik Danışma (BEP), Leopold Bellak tarafından geliştirilmiştir. BEP altı oturumdan oluşmaktadır. Psikolojik danışma sürecinde; psikolojik danışman, danışanın yakınmalarını bireysel psikolojik öykü, ailenin psikolojik hikâyesi bağlamında kapsamlı şekilde sorguladıktan sonra dinamik bir formülasyon oluşturur. Danışanın mevcut sorunları; yaşamın erken dönem kökleri, savunma mekanizmaları, öğrenmeleri, nesne ilişkileri oluşumu ve ego gelişimi kapsamında incelenir ve danışma sürecinin çalışma evresinde yoğun bir şekilde gündem edilir. Son oturumda psikolojik danışman, danışanı ile tüm süreci değerlendirerek danışanın kazanımları ve farkındalıklarını tartışır. Bu sonlandırma oturumundan bir ay sonra izleme görüşmesi düzenlenir. Bu çalışmada, dinamik yönelimli kısa yoğun acil psikolojik danışma oturumlarının etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

* Bu makale "Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı" kapsamında 2014 YILI 1. dönem TÜBİTAK 1001-SOBAG 114K170 numaralı proje tarafından desteklenmektedir.
1 Yrd. Doç. Dr. İnönü Üniversitesi *taskin.yildirim@inonu.edu.tr*
2 Yrd. Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, *abdullah.atli@inonu.edu.tr*
3 Psk. Dan. *canancitil@gmail.com*

Sağlık Bakanlığı'nın 2020 yılı hedef ve stratejileri arasında yer alan 8. madde; Madde 8.b.5: Bireylerin sorunlarla başa çıkma becerilerinin arttırılmasına yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması ile, Madde 8.b.4: Kreş, yuva, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında bireylerin psiko-sosyal izlenimlerinin yeterince yapılması, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi ve bu hizmetler için uygun programların geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır maddeleri yer almaktadır. Sağlık Bakanlığı'nın 2020 hedef ve stratejileri göz önünde bulundurulduğunda deneysel çalışmaların ve uygulamaların artırılması için araştırmaların yapılması önemlidir. Bu çalışmada da, Leopold Bellak tarafından geliştirilen dinamik yönelimli Kısa-Yoğun-Acil psikolojik danışma uygulamasının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın beklenen katkısı dinamik yönelimli kısa-yoğun-acil psikolojik danışma uygulamasının etkililiğini ortaya koymak ve çalışmada mevcut sorunundan/yakınmasından kurtulmak amacıyla İnönü Üniversitesi Psikolojik Danışma Birimine başvuru yapan kişilerin sorununun tanımlanması, değerlendirilmesi, müdahale yönteminin seçilmesi, seçilen yöntemin uygulanması ve süreç etkilerinin değerlendirmesi aşamalarını vaka çalışması üzerinden sunmaktır.

Yöntem

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi PDR Uygulama Birimine bireysel psikolojik danışma yardımı almak isteyen 43 kişiden (20'si deney grubu-23'ü kontrol grubu) oluşmaktadır.

Araştırma Modeli: Araştırmada, yarı deneysel desenlerden "ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır. Bu desende hazır gruplardan ikisi (deney grubu-kontrol grubu) belli değişkenler (bu çalışmada, semptom tarama listesi puanları) üzerinden eşleştirilmeye çalışılır.

Veri Toplama Araçları: Kısa Semptom Tarama Listesi, "hiç" ve "çok fazla" seçenekleri arasında 0,1,2,3 ve 4 değerleri alan Likert tipi bir ölçek gibi puanlanmaktadır. Her alt ölçek için belirlenen toplam puan, alt ölçeğin madde sayısına bölünerek o boyut için bir puan elde edilmektedir. Somatizasyon, obsesif-kompulsif belirtiler, kişilerarası duyarlık, depresyon, anksiyete, öfke düşmanlık, fobik-anksiyete, paranoid düşünce, psikotizm ve ek skaladan oluşan on alt boyutu vardır.

İşlem: Bu desen doğrultusunda dinamik yönelimli kısa yoğun acil bireysel psikolojik danışma için talepte bulunan bireylere yaklaşık olarak yedi oturumdan oluşan bireysel psikolojik danışma oturumları süpervizyon alan İnönü Üniversitesi PDR lisans öğrencileri tarafından uygulanmıştır. Dinamik yönelimli kısa yoğun acil psikolojik danışma oturumları şu şekildedir:

1.Oturum: Ana yakınmayı irdeleyen, kısa-yoğun-acil psikolojik danışma formülasyonuna uygun kapsamlı anamnez alınır.

2.Oturum: Önceki oturumla bağ kurulduktan sonra yakınma ve tarihçenin devamına danışanın duygu-düşünceleri alınarak devam edilir.

3.Oturum: Oturumlar arası bağlantının kurularak, ilk iki oturumun ayrıntılı özeti yapıldıktan sonra dinamik formülasyon için hipotez kurulur.

4.Oturum: Önceki içgörüler ışığında derinlemesine çalışma yapılır ve danışma sürecinin sonlandırılmasına ilişkin ön hazırlık başlatılır.

5.Oturum: Önceki iç görüler ışığında derinlemesine çalışma yapılır ve sonlandırmaya ilişkin ayrılık kaygısı çalışılır.

6.Oturum: Psikolojik danışman-danışan ilişkisinden eşitler ilişkisine geçiş yapıldıktan sonra tüm danışma süreci için süreç değerlendirilir. Olumlu değişim vurgulanır ve sonlandırma yapılır.

7. Oturum: İzleme görüşmesi kapsamında bir ay içerisinde olanlar paylaşılır. Terapötik başarıların ve daha uzun süreli bir psikolojik danışma hizmetine ihtiyaç olup olmadığı değerlendirilir. Olumlu transferansla danışandan ayrılık gerçekleştirilir.

Verilerin Analizi: Deney ve kontrol gruplarına seçilen bireylere danışma oturumları öncesi Semptom Tarama Listesi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde (basıklık çarpıklık değeri, etki büyüklüğü, normallik varsayımı, t-testi) SPSS - Windows 20 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre dinamik yönelimli kısa-yoğun-acil psikolojik danışma alan (deney grubu) bireylerin Kısa Semptom Listesi tüm alt boyutlarında son-test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düştüğü ($p<.05$) belirlenmiş; ancak, kontrol grubundaki üyelerin Kısa Semptom Listesinin somatizasyon, obsesif-kompülsif belirtiler, kişilerarası duyarlık, depresyon, anksiyete, fobik anksiyete, psikotizm ve öfke/düşmanlık alt boyutlarında son-test puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Deney ve kontrol grubu üyelerinin son-test puan ortalamaları incelendiğinde ise, somatizasyon, obsesif-kompülsif belirtiler, kişilerarası duyarlık, depresyon, anksiyete, fobik anksiyete, paranoid düşünce ve ek skala alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ($p<.05$) saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile dinamik yönelimli kısa-yoğun-acil psikolojik danışma uygulamasının yarı deneysel bir çalışmada danışanlar ve sorunlar (semptomlar) üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda, bu uygulama modelinin avantajları (sistemli, kısa süreli, kendilik algısını ve egoyu düzenleyici vb.) ve dezavantajları (içgörü düzeyi yüksek bireylere uygulanabilmesi, tüm süreçte uygulayıcının dikkatli, hızlı ve dinamik müdahaleleri yapma zorunluluğu vb.) dikkate alınarak başka araştırmalarla desteklenip psikolojik yardım hizmeti profesyonellerine öğretilmesi önerilebilir. Aynı zamanda deneysel yöntemlerle diğer psikolojik danışma yaklaşımlarının da kullanıldığı çalışmalarla etkililik düzeyleri karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Ardalı, C. ve Erten, Y. (1999). *Psikanalizden dinamik psikoterapilere.* İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Bellak, L. & Siegel, H. (1983). *Handbook of intensivebrief and emergency psychotherapy (B.E.P).* USA: C.P.S. INC.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitativeinquiry and researchdesign* (2nd Edition). ThousandOaks: Sage Publications.

Doğan, B. Y. (2014). *Kısa acil psikoterapi (BEP).* Ankara: Kurgu Kültür Merkezi Yayınları.

Levenson, H. (2011). *Süresi sınırlı dinamik psikoterapi (klinik uygulama rehberi).* İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.

Öztek, Z., vd. (2001). *Herkese sağlık- Türkiye'nin hedef ve stratejileri*. Ankara: Barok Matbaacılık.

Yıldırım, T. (2006). Sosyal kaygısı yüksek üniversite öğrencilerine uygulanan kısa-yoğun-acil psikoterapinin etkililiği, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, T. (2007). Sosyal kaygı bozukluğunda kısa-yoğun-acil psikoterapinin kullanımı: Vak'a sunumu. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 137-147.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNİN MESLEKİ SONUÇ BEKLENTİ DÜZEYİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Arzu GÜLBAHÇE[1]
Semanur KODAN ÇETİNKAYA[2]

Problem Durumu

İnsan yaşamı boyunca birçok seçimle karşı karşıya kalmaktadır . Bu seçimlerden birisi bireyin tüm yaşamını etkileyecek olan meslek seçimidir. Meslek, belirli bir eğitim ve beceri sonucu diğer insanlara yardım etmek ve yaşamını kazanmak için sürdürülen ve toplumca belirli kuralları olan etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Yeşilyaprak, 2011:5). Meslek seçimi ise istenilen meslek gruplarından birisine hazırlık süreci olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 2006: 5). Meslek seçimini ailenin eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, cinsiyet ve toplumun verdiği değer vb. faktörler etkilemektedir (Yeşilyaprak, 2011). Bu bağlamda meslek seçimini ve kariyer gelişim sürecini etkileyen faktörlerden birisinin cinsiyet faktörü olduğu söylenebilir (Kuzgun, 2006: Pişkin, 2011). İfade edilenler doğrultusunda toplumsal cinsiyet rollerinin bireylerin meslek seçimlerini ve mesleki beklentilerini etkilediği söylenebilir (Pişkin, 2011: 70). Gençler, meslek sürecine ilişkin planlarını içinde bulunduğu toplumsal cinsiyet rolleri algısına göre yapma eğilimindedir (Parmaksız, 2007: 478). Bireyin içinde yaşadığı toplumun farklı cinsiyetlere bakış açısını anlamak aynı zamanda bireyin mesleki sürecini anlama açısından önemlidir (Pişkin, 2011: 70). Geçmişe göre daha az rol oynamakla birlikte cinsiyet kavramı yine iş yaşamında önemli bir etkiye sahiptir. Kadın ve erkek cinsiyetleri ile ilişkili olarak kariyer/meslek seçiminde farklı değerleri önemsemektedirler. Bir diğer ifade ile meslek seçiminde kadın ve erkekler farklı davranışlar ve farklı beklentilere sahiptirler. Bu durum toplumsal beklentiler sonucu oluşan kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkilidir (Pilavcı, 2007).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada cinsiyete bağlı olarak mesleklere farklı açılardan bakılması ve son yıllarda toplumsal cinsiyet rollerinde meydana gelen hızlı değişimlerin meslek beklentilerine yönelik yansımaları araştırılmak istenmiştir (Pişkin, 2011:70). Bu amaç doğrultusunda cinsiyet rolleri ile mesleki beklentiler birlikte ele alınmıştır. Çalışma meslek seçimini yapmış ve buna ilişkin eğitim alan farklı bilim dallarında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. 18-25 yaşlarını ele alan ve yetişkinliğe geçiş basamağı olarak bilinen bu dönem işe sahip olmak için eğitim alınan, bağımsızlığa doğru adım atılan dönemi içermektedir. Çalışmada üniversite öğrencilerinin seçilmesinin nedeni artık meslek seçimi yapmış gençlerin mesleklerine yönelik inançlarını ya da beklentilerini görebilmektir. Bir diğer ifade ile bu dönem içerisinde gençlerin geleceklerine ve mesleklerine ilişkin beklentilerinin ve planlarının daha fazla olması, mesleki beklentiyi etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır (Akman, 1992, 125).

[1] Yrd. Doç. Dr.. Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, *arzugulbahce@atauni.edu.tr*
[2] Arş. Gör. Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, *semanurkodan@bozok.edu.tr*

Yöntem

Araştırmanın evreni Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 299 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 350 öğrenciye uygulanmıştır ancak 51 tanesi eksik ya da hatalı doldurulduğu için işleme alınmamış ve 299 öğrencinin verileri işleme alınmıştır.

Öğrenciler ölçek sınıf ortamında gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır ve öğrencilerden kendilerine en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen veriler Spss 20 programına girilmiştir ve gerekli anazliler yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve cinsiyet rollerinin mesleki sonuç beklenti düzeyleri üzerinde ortak etkisini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için iki faktörlü anova analizi uygulanmıştır. Sınıf düzeyine göre mesleki sonuç beklenti düzeyleri arasında farklılaşmayı belirlemek için Kruskal Wallis h testi ve farklılaşmanın nedenini belirlemeye yönelik Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin mesleki sonuç beklenti düzeyleri puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin mesleki sonuç beklentileri puanına ait ortalamalarının erkek öğrencilerin mesleki sonuç beklentileri puanlarına ait ortalamaya göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu üniversite öğrencilerinin mesleki sonuç beklenti düzeylerinde cinsiyetin önemli bir etken olduğunu gösterir. Üniversite öğrencilerinin mesleki sonuç beklenti düzeyleri puanlarının cinsiyet rollerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin mesleki sonuç beklenti puanlarının cinsiyet ve cinsiyet rolleri etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bağlamda cinsiyet ve cinsiyet rollerinin mesleki sonuç beklenti düzeyinde ayrı ayrı etkileri olmakla birlikte ortak bir etkilerinin olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda sınıf düzeylerine göre mesleki sonuç beklenti puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın nedenini anlamak amacıyla Mann Whitney U analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda 1.,2.,3. ve 4. sınıf üniversite öğrencileri arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılaşma 2. ve 3. sınıf üniversite öğrencileri lehine anlamlıdır. Bu bağlamda 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin mesleki sonuç beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin mesleki sonuç beklentileri puanlarının cinsiyet, cinsiyet rolleri ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Cinsiyetin üniversite öğrencilerinin mesleki sonuç beklentileri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yapılan çalışma sonucunda kız öğrencilerinin mesleki sonuç beklenti puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlik mesleğinini kızlar tarafından daha çok tercih edilen bir meslek olması ve kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha istekli olmaları ile açıklanabilir (Akman, 1992).

Araştırma sonucunda cinsiyet rollerine göre mesleki sonuç beklentileri açısından androjen cinsiyet rolüne sahip üniversite öğrencileri lehine anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bu durum üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri meslek grubu ile açıklanabilir.

Araştırma sonucunda sınıf düzeylerine göre mesleki sonuç beklentileri açısından anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Üniversite 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin mesleki sonuç beklenti puanlarının 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son sınıf öğrencilerinin mesleki beklentilerinin düşük olması öğrencilerin mesleğe atanma süreci içerisinde bulunması ile birlikte meslekte başarılı olup-olamayacağına ilişkin kaygıları ile ilişkili olabilir (Ünaldı-Eser ve Alaz, 2008).

Araştırma sonuçları doğrultusunda 1. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinin mesleki sonuç beklenti düzeylerini artırmaya ilişkin öğrencilerin mesleklerine yönelik kaygılarını azaltma açısından konferanslar ve sempozyumlar düzenlenebilir. Bununla birlikte 1. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinin mesleki beklentilerinin düşük olmasının nedeni farklı bir araştırma ile incelenebilir ve bu nedenleri azaltmaya yönelik etkinlikler yapılabilir. Bununla birlikte cinsiyet ve cinsiyet rollerinin mesleki sonuç beklentisi üzerindeki etkisini azaltmak için üniversite öğrencileri toplumsal cinsiyet rolleri ve iş yaşamındaki kadın ve erkek eşitliği hakkında bilgilendirilebilir.

Kaynakça

Akman, Y. (1992). Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek, evlilik ve geleceğe yönelik beklentileri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7.

Kuzgun, Y. (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pilavcı, D. (2007). Bilgi çağında değişen kariyer anlayışı ve üniversite öğrencilerinin kariyer tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir uygulama. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Mersin.

Pişkin, M. (2011). Kariyer Gelişim Sürecini Etkileyen Faktörler. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş* (s.2-39). Ankara: Pegem Akademi.

Ünaldı Eser, Ü. ve Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 1-13.

Yeşilyaprak, B. (2011). Mesleki Rehberlik Ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş* (s.2-39). Ankara: Pegem Akademi.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGILARI İLE BENLİK SAYGILARI VE YALNIZLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Özlem KARAKUŞ[1]
Mehmet KILIÇ[2]

Problem Durumu

Tarih boyunca fiziksel görünüm, insanların yaşamında önemli bir yer tutmuştur. Farklı sosyal ortamlarda farklı fiziksel görünümler ön planda olmuştur. Günümüzde insanlar hem kendilerinin, hem de başkalarının fiziksel görünüşleriyle eskiden olduğundan çok daha fazla ilgi duymaktadırlar. Mülazımoğlu (2002)' na göre bu genel dürtü insanların kendi vücutlarını olumlu veya olumsuz şekilde algılamasına neden olmaktadır. Birey beden imajına ve görünüşüne yönelik olarak olumsuz algılamalarının ve değerlendirmelerinin sonucu sosyal görünüş kaygısı yaşamaktadır. Çeşitli bozukluklarla beraber seyreden ve bireyin günlük sosyal aktivitelerini olumsuz yönde etkileyen sosyal görünüş kaygısı, bireyin fiziksel görünüşü ile ilgili kendi kaygılarını ve başkalarının onu değerlendirmesi ile ilgili yaşanan kaygıları ifade etmektedir (Doğan, 2009).

Bireyin görünüşüne ilişkin algılarının önemli bir belirleyicisi benlik saygısıdır. Benliğe ilişkin olumlu ya da olumsuz duygular sosyal görünüşe ilişkin duyguları da aynı yönde etkilemektedir (Gümüş Eren, 2000). Yörükoğlu (2007)'na göre benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Benlik saygısının düşük olması toplumsal yaşamda çeşitli uyum bozukluklarına neden olmakta ve giderek bireyin psikolojik sağlığı bozmaktadır (Çuhadaroğlu, 1989). Coopersmith (1981)'e göre benlik saygısı düşük olan bireyler, kendilerini değersiz görme eğilimindedirler. Benlik saygısı düşük kişiler çoğu zaman kendilerini yalnız ve zayıf olarak algılamakta, yakın ilişkilerden kaçınmaktadırlar.

İnsanın yaşamını sürdürmesi için başkalarıyla iletişim halinde olması gerekmektedir**. E**rgenlik döneminde birey yakın insan ilişkileri kurabilme olgunluğuna erişemezse, bu dönem yalnızlık ve diğer insanlardan yalıtılma ile sonuçlanabilmektedir. Orzeck ve Rokach (2004), yalnızlığın ergenlik ve ilk yetişkinlik döneminde yaygın bir durum olduğunu söylemektedir.

Ergenlik döneminin başlangıcından itibaren yaşanan biyopsikososyal değişimin, sosyal görünüş kaygısı, benlik saygısı ve yalnızlığın birbiriyle ilişkisinin ve açıklayıcılığının önemi büyüktür. Özellikle ülkemiz gibi genç nüfusun yoğunlukta olduğu ülkelerde bu durumların ilişkisine dair çalışmalar neticesinde sorunun tam olarak ne boyutta olduğunun belirlenmesi gençlerin özsaygılarını kazanmalarına, iletişimlerinin ve birbirleri ile ilişkilerinin güçlenmesine yönelik bireysel, aile ve toplumsal programların harekete geçirilmesiyle gençlerin özellikle ruh sağlığını olumlu yönde etkileyeceği ve onların gelecek yaşamlarında daha mutlu ve sağlıklı bireyler olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

---

* "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygıları ile Benlik Saygıları ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

1 Doç. Dr. *ozikarakus@gmail.com*
2 *shumkilic@gmail.com*

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sosyal görünüş kaygısının benlik saygısı ve yalnızlığı açıklayıp açıklamadığının belirlenmesidir. Alt amaçları ise; cinsiyet, yaşamının önemli bir kısmını geçirdiği yer, ayda harcadığı para miktarı, kilosundan ve boyundan memnun olup olmama durumu ve marka giyinme değişkenlerine göre sosyal görünüş kaygısı puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde (İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Eğitim, Sağlık Bilimleri, Hukuk, Fen, Edebiyat, Tıp, İlahiyat, İletişim, Diş Hekimliği, Eczacılık, Mimarlık, Orman Fakültesi ve Turizm Otelcilik Meslek Yüksek Okulu) öğrenim gören ve devlet yurdunda kalan toplam 1386 (629 kadın, 756 erkek) öğrenci katılmıştır.

Yöntem

Araştırmada veri toplama araçları olarak; "Kişisel Bilgi Formu", "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği", "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Ucla Yalnızlık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SSPS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada bağımsız gruplar için t-Testi, bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkın kaynağına bakmak amacıyla da Tukey testine başvurulmuştur. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin, sosyal görünüş kaygısı ölçeğinden elde ettikleri ortalamalar açısından sosyal görünüş kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı puanlarıyla; cinsiyet, hayatının önemli bir kısmını geçirdiği yer, kilosundan memnun olma durumu ve boyundan memnun olma durumu değişkenleri açısından yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sosyal görünüş kaygısı puanlarıyla; bireysel olarak aylık harcanan para miktarı ve marka giyinme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Ayrıca bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında, sosyal görünüş kaygısı ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu, sosyal görünüş ile yalnızlık arasında da pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında benlik salgısı ile yalnızlık arasında da negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Sosyal görünüş kaygısı ile benlik saygısı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal görünüş ile yalnızlık arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında benlik saygısı ile yalnızlık arasında da negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal görünüş kaygısı, benlik saygısı ve yalnızlık ile açıklanabilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

- Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla görünüş kaygısı yaşadıkları,

- Büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin, köyde ve şehirlerde yaşayan öğrencilerden daha az sosyal görünüş kaygısı yaşadıkları,
- Şu anki kilosundan hiç memnun olmayanlar; memnun olmayanlar, kararsız olanlar, memnun olanlar ve çok memnun olanlardan daha çok sosyal görünüş kaygısı yaşadıkları ve ayrıca şu anki kilosundan memnun olmayanlar; karasız olanlar ve memnun olanlardan daha fazla sosyal görünüş kaygısı yaşadıkları,
- Şu anki boyundan çok memnun olanlar; hiç memnun olmayanlar, memnun olmayanlar, kararsız olanlar ve memnun olanlardan daha az sosyal görünüş kaygısı yaşadıkları, ayrıca şu anki kilosundan memnun olmayanlar memnun olanlardan daha fazla sosyal görünüş kaygısı yaşadıkları,
- Kız-erkek arkadaşı olmayan üniversite öğrencileri, kız-erkek arkadaşı olan üniversite öğrencilerinden daha fazla sosyal görünüş kaygısı yaşadıkları bulunmuştur.

Öğrencilerin daha az sosyal görünüş kaygısı yaşamaları, benlik saygısının güçlendirilmesi ve yalnızlık duygusunun giderilmesi için, onları fiziksel ve sosyal aktivitelere katılmaları ve uzman kişiler tarafından bilgilendirilmeleri sağlanabilir.Öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerini artırmak için gerekli çalışmalar (seminerler, projeler vb.) yapılabilir. Sosyal görünüş kaygısı, benlik saygısı ve yalnızlık düzeyi algısının birlikte incelendiği benzer çalışmaların sayısının artırılması bu alandaki eksikliğin giderilmesi sağlanabilir.Sosyal görünüş kaygısı ve benlik saygısı noktasında, ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarına paralel olarak toplum sağlığı açısından benlik saygıları yüksek çocuk yetiştirmek için ailelere bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.Araştırmanın farklı üniversitelerde (özellikle vakıf üniversitelerinde) öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmasının yaralı olacağı düşünülebilir.

Kaynakça

Bozdoğan, İ.B.S. (2011). *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Algıladıkları Sosyal Destek ve Yalnızlık Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Erzurum.

Coopersmith S, (1981). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.

Çuhadaroğlu, F. (1989). Üniversite gençliğinde kimlik bocalamaları. *Üniversite Genliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları*. Ankara.

Doğan, T. (2009). *Bilişsel ve Kendini Değerlendirme Süreçlerinin Sosyal Anksiyete Açısından İncelenmesi.*Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Gümüş, E. A. (2000). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve beden imgelerinden doyum düzeylerinin sosyal kaygı düzeyleri ile ilişkisini incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33, 99-108.

Mülazımoğlu, Ö., Kirazcı, S. ve Aşçı, F.H. (2002). Sporcu ve sporcu olmayan bayanların sosyal fizik kaygı ve beden imgesinden hoşnut olma düzeyleri. *7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongre*, Antalya, Türkiye.

Orzeck, T., & Rokach, A. (2004). Men who abuse drugs and their experience of loneliness. *European Psychologist*, 9, 163-169.

Yörükoğlu, A. (2007). *Gençlik çağı*, İstanbul: Özgür.

SOSYAL VE DUYGUSAL SAĞLIK ANKETİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI

Bülent Baki TELEF[1]
Michael J. FURLONG[2]

Problem Durumu

Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarında daha çok riskli ve problemli öğrencileri belirlemeye ve bu öğrencilerin yaşamış oldukları sorunları ortadan kaldırmaya odaklanılmış, öğrencilerin pozitif sosyal ve duygusal gelişimlerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik çok fazla çalışma yapılmamıştır. Patoloji odaklı ölçümler önemli problemlere sahip %15-%20'lik öğrenci grubunu belirlemek amacıyla dizayn edilmiştir. Pozitif özellikleri ölçen güç temelli değerlendirmeler ise öğrencilerin fonksiyonlarını kapsamlı şekilde anlamak için kullanılmakta ve bütün öğrenciler için kullanılabilecek veriler sağlamaktadır (Furlong, Dowdy, Carnazzo, Bovery ve Kim, 2014). Araştırmacılar pozitif mental sağlığı değerlendirmek için "covitality" olarak adlandırılan yeni bir yapı ortaya koymuştur. Weiss ve arkadaşları (2002) covitality kavramını pozitif özellikler arasındaki ilişkiyi tanımlamak için kullanmışlardır. Furlong ve arkadaşları (2013) ise birçok pozitif psikolojik yapı arasındaki karşılıklı etkileşimin sonucundaki pozitif mental sağlığı etkileyen sinerjiyi "covitality" olarak belirtmişlerdir. Yılmazlık Genç Gelişim Modülü'ne (Furlong, Ritchey ve O'Brennan, 2009; Hanson ve Kim, 2007) dayalı olarak geliştirilmiş olan sosyal ve duygusal sağlığın oluşturmuş olduğu covitality yapısı dört mental sağlık alanı ve 12 alt boyuttan oluşmaktadır. İlk alan kendine inançtır. Bu alan öz-yeterlik, öz farkındalık ve sebattan oluşmaktadır. İkinci alan başkalarına inançtır. Okul desteği, akran desteği ve aile desteğinden oluşmaktadır. Üçüncü alan duygusal yeterlik olup duygu, davranış düzenleme ve empatiden oluşmaktadır. Son alan yaşama bağlanma ise, minnettarlık, yaşam coşkusu ve iyimserliktir. Sosyal ve Duygusal Sağlık Anketi ergenlerin olumlu ruh sağlığını inşa eden sosyal ve duygusal alandaki birçok yapıyı toplu olarak ölçme imkanı sağlamaktadır. Sosyal ve Duygusal Sağlık Anketi ile okuldaki tüm öğrenciler hedeflenmiş olacak ve pozitif gelişimsel beceriler değerlendirilip ve geliştirildiğinde problemli davranışların önlenmesine katkı sağlayacaktır (Kim, Furlong, Dowdy ve Felix, 2014).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Furlong ve arkadaşları (2013) tarafından ergenlerin olumlu ruh sağlığını inşa eden psikolojik blokları ölçmek için geliştirilmiş olan Sosyal ve Duygusal Sağlık Anketi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

Yöntem

Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'de Çanakkale ilinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı sosyo-ekonomik düzeyden dört lisede öğrenim gören 402 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 182'si (%45) erkek, 220'si (%55) kızdır. Katılımcıların 167'si

[1] Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ***bakitelef@gmail.com***
[2] Prof. Dr. University of California Santa Barbara, *mfurlong@education.ucsb.edu*

(%41) 9. sınıf, 133'ü (%33) 10. sınıf, 76'sı (%19) 11. sınıf, 26'sı (%7) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal ve Duygusal Sağlık Anketi (Furlong ve ark., 2013), Güçler ve Güçlükler Anketi (Goodman, 1997; Güvenir, Özbek ve Baykara, 2008) ve Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Liebenberg, Ungar ve Vijver, 2012; Arslan, 2015) kullanılmıştır. Anketin yapı geçerliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Uyum geçerliği için Sosyal ve Duygusal Sağlık Anketi ile Güçler ve Güçlükler Anketi ve Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Anketin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 16 ve LISREL 8.7 programları ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 36 madde ve 12 alt boyuttan oluşan modele ait uyum indeksleri; $\chi 2/sd$= 1.56 (823/528= 1.56), RMSEA= 0.03, SRMR= 0.04, NFI= 0.93, RFI= 0.92, CFI= 0.97 ve IFI= 0.97 olarak bulunmuştur. Uyum geçerliği çalışması sonuçları sosyal ve duygusal sağlığın psikolojik sağlamlık (r=.66, p<.01) ve prososyal davranışlar (r=.40, p<.01) ile pozitif; dışsallaştırılmış (r=-.28, p<.01), içselleştirilmiş (r=-.18, p<.01) davranışlar ve toplam güçlük (r=-.25, p<.01) puanı ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı kendine inanç için .76, başkalarına inanç için .77, duygusal yeterlik için .74, yaşama bağlanma için .80 ve toplam sosyal ve duygusal sağlık için .89 olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Sosyal ve Duygusal Sağlık Anketi okul psikolojik danışmanları tarafından ergenlerin pozitif ruh sağlığını inşa eden faktörleri belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir. Sosyal ve Duygusal Sağlık Anketi'nin liselerde öğrencilerin pozitif özelliklerini belirlemeye yönelik teorik ve uygulamaya dönük yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Arslan, G. (baskida). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Journal of Education*.

Furlong, M. J., Ritchey, K. M., & O'Brennan, L. M. (2009). Developing norms for the California Resilience Youth Development Module: Internal assets and school resources subscales. *California School Psychologist*, 14, 35–46.

Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2013). Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Social Indicators Research.* doi:10.1007/s11205- 013-0373-0

Furlong, M. J., Dowdy, E., Carnazzo, K., Bovery, B., & Kim, E. (2014). Covitality: Fostering the building blocks of complete mental health. *NASP Communiqué*, 42, 8.

Goodman, R. (1997). *The strengths and difficulties questionnaire: A research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Güvenir, T., Özbek, A., & Baykara, B. (2008). Güçler ve güçlükler anketinin Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Çocuk Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 15, 65-74.

Hanson, T. L., & Kim, J. O. (2007). *Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey.* (Issues & Answers Report, REL 2007–No.034). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs

Kim, E. K., Furlong, M. J., Dowdy, E., & Felix, E. D. (2014). Exploring the relative contributions of the strength and distress components of dual-factor complete mental health screening. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 127–140.

Weiss, A., King, J. E., & Enns, R. M. (2002). Subjective well-being is heritable and genetically correlated with dominance in chimpanzees (Pan trogolodytes). *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1141–1149. doi:10.1037/0022-3514.83.5.1141.

TÜRK VE AMERİKAN ERGENLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞ VE SOSYAL-DUYGUSAL FAKTÖRLER: KÜLTÜRLERARASI KARŞILAŞTIRMA

Bülent Baki TELEF[1]
Michael J. FURLONG[2]

Problem Durumu

Öznel iyi oluş kişinin kendi yaşamını bilişsel ve duygusal değerlendirmesidir (Diener, 1984). Bilişsel değerlendirme yaşam doyumu ile ilgili yargıları; duygusal değerlendirme ise memnun edici ve memnun edici olmayan duygusal tepkileri içerir (Diener ve Diener, 1996). Öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olan yaşam doyumu, kişinin yaşamının tümünü ya da spesifik bir alanında kalite veya olumluluğunu bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır (Haranin, Huebner ve Suldo, 2007). Öznel iyi oluşun duygusal boyutunu oluşturan olumlu ve olumsuz duygu ise kişinin yaşamında süregelen olaylar ile ilgili temel yaşantıları yansıtır (Diener, Scollon ve Lucas, 2004). Öznel iyi oluş üzerinde kültürün etkisinin önemli olduğu kabul edilmektedir. Çünkü kültür öznel iyi oluşun sadece spesifik belirleyicisi değil aynı zamanda onun gerçekleşmesi için özel yollar da sunmaktadır (Lu, 2008). Farklı ülke ve kültürlerde yetişkinlerin öznel iyi oluşları ile ilgili kültürlerarası çalışmalar incelendiğinde öznel iyi oluş ile ilişkili faktörlerin kültürlere göre değiştiği saptanmıştır (Diener ve Diener, 1995; Lu ve Gilmour, 2004; Pflug, 2009). Bireyselci kültürde bireylerin mutluluğunda kişisel başarı ve benlik saygısı önemliyken (Diener ve Diener, 1995; Oishi, Diener, Suh ve Lucas, 1999), kollektivist kültürde kişilerarası bağlanma ve sosyal ilişkilerin önemli olduğu görülmüştür (Kang, Shaver, Sue, Min ve Jing, 2003; Uchida ve Ogihara, 2012). Literatüre bakıldığında yetişkinlerin öznel iyi oluşlarını etkileyen faktörler ile ilgili kültürlerarası çok sayıda araştırma olmasına rağmen ergenler ile yapılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Park ve Huebner, 2005). Sosyal ve duygusal faktörler farklı kültürlerde ergenlerin öznel iyi oluşunu farklı şekilde etkileyebilir. Farklı kültürlerde ergenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkili olan pozitif psikolojik yapıları belirlemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Khan, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türk ve Amerikan ergenlerin öznel iyi oluşları ile sosyal ve duygusal faktörler arasındaki ilişkileri incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma tarama modeline dayanmaktadır. Çalışmada iki veri kullanılmıştır. Araştırmanın Türkiye örneklemi Türkiye'nin batısında yer alan 3 farklı il merkezinde 6 lisenin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 1123 ergenden oluşmaktadır. Katılımcıların 685'i (%61) kız, 438'i (%39) erkektir. Araştırmanın ABD örneklemini Kaliforniya Eyaleti'nin, Santa Barbara şehrinde bulunan liselerin 10. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 1119 ergen oluşturmaktadır. Katılımcıların 538'i (%48) kız, 581'i (%52) erkektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği (Kaya, 2011), Çocuklar için Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Laurent ve ark., 1999),

[1] Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ***bakitelef@gmail.com***
[2] Prof. Dr. University of California Santa Barbara, *mfurlong@education.ucsb.edu*

Sosyal ve Duygusal Sağlık Anketi (Furlong ve ark., 2013; Telef & Furlong, 2015) kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde *t*-testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ve çoklu regresyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 16 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonuçları Türk ve Amerikan ergenlerin sosyal ve duygusal sağlıkları ile öznel iyi oluşları arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde Türk ergenler için öz-yeterlik (β = .17, p<.01), öz farkındalık (β = .09, p<.01), aile uyumu (β = .22, p<.01), akran desteği (β = .07, p<.01), yaşam coşkusu (β = .15, p<.01) ve iyimserlik (β = .06, p<.01) öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcılarıdır. Amerikan ergenler için ise öz-yeterlik (β = .11, p<.01), öz farkındalık (β = .18, p<.01), aile uyumu (β = .19, p<.01), akran desteği (β = .06, p<.01), empati (β = .12, p<.01), minnettarlık (β = .08, p<.01), yaşam coşkusu (β = .12, p<.01) ve iyimserlik (β = .33, p<.01) öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcılarıdır. Sosyal ve duygusal faktörler Türk ergenlerin öznel iyi oluşlarının %29'unu açıklarken, Amerikan ergenlerin öznel iyi oluşlarının %59'unu açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda Türk ve Amerikan ergenlerin sosyal ve duygusal sağlıkları ile öznel iyi oluşları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Sosyal ve duygusal sağlık Amerikan ergenlerin öznel iyi oluşlarını Türk ergenlerden daha güçlü düzeyde yordamaktadır. Türk ergenler için aile uyumu, öz-yeterlik, yaşam coşkusu, öz farkındalık, akran desteği ve iyimserlik öznel iyi oluşun önemli yordayıcılarıyken; Amerikan ergenler için iyimserlik, aile uyumu, öz farkındalık, empati, yaşam coşkusu, öz-yeterlik, minnettarlık ve akran desteği öznel iyi oluşun önemli yordayıcılarıdır. Bulgular her iki kültürde ergenlerin öznel iyi oluşlarını inşa eden sosyal ve duygusal faktörlerin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Kültüre özgü ergenlerin öznel iyi oluşlarını arttırmaya yönelik müdahale programları hazırlanırken elde edilen sonuçlardan yararlanılabilir.

Kaynakça

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653–663.

Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.

Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2004). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. In P. T. Costa & I. C. Siegler (Eds.), *Advances in cell aging and gerontology*: Vol. 15 (pp. 187-220). Amsterdam: Elsevier.

Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2013). Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Social Indicators Research*. doi:10.1007/s11205-013-0373-0.

Haranin, E., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 127–138.

Kang, S., Shaver, P. R., Sue, S., Min, K., & Jing, H. (2003). Culture-specific patterns in the prediction of life satisfaction: Roles of emotion, relationship quality, and self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1596-1608.

Kaya, Ö. (2011). Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *KHO Bilim Dergisi*, 21(2) 173-184.

Khan, A. (2013). Predictors of positive psychological strengths and subjective well-being among north ındian adolescents: Role of mentoring and educational encouragement. *Social Indicators Research*, 114, 1285–1293 DOI 10.1007/s11205-012-0202-x

Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E, Jr, Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., et al. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11, 326–338.

Lu, L., & Gilmour, R. (2004). Culture and conceptions of happiness: Individual oriented and social oriented subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 5, 269–291.

Lu, L. (2008). Culture, self, and subjectıve well-beıng: Cultural psychikigical and social change perspectives. *Psychologia*, 51, 290–303.

Oishi, S., Diener, E., Suh, E., & Lucas, R. E. (1999). Value as a moderator in subjective well-being. *Journal of Personality*, 67, 157–184.

Park, N., & Huebner, E. S. (2005). A Cross-Cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 444-456.

Pflug, J. (2009). Folk theories of happiness: A cross-cultural comparison of conceptions of happiness in Germany and South Africa. *Social Indicators Research*, 92, 551-563.

Telef, B. B., & Furlong, M. J. (2015). Adaptation and validation of the Social and Emotional Health Survey-secondary into Turkish Culture. *Manuscript under review.*

Uchida, Y., & Ogihara, Y. (2012). Personal or interpersonal construal of happiness: A cultural psychological perspective. *International Journal of Wellbeing*, *2*(4), 354-369. doi:10.5502/ijw.v2.i4.5

ANNE VE BABA EBEVEYN TUTUMLARININ BENLİK SAYGISINA ETKİSİ

Hamide GÖZÜ[1]
Elif GÖK[2]

Problem Durumu

Yapılan araştırmalar anne ve babaların farklı ebeveyn davranışları sergilediğini ortaya koymaktadır (Conrade & Ho, 2001). Anneler daha demokratik algılanırken (Milevsky, Schkechter, Klem, & Kehl, 2008) babalar ise daha otoriter (Conrade & Ho, 2001), ihmalkar (Milevsky vd., 2008), daha az ilgili (Shek, 1995) ve az açıklamalar yapan olarak algılanmaktadır (Russell vd., 1998). Çalışmalar, ebeveyn tutumları ile çocukların benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Buri, Louiselle, Misukanis, & Mueller, 1988). Demokratik ebeveyn tutumunun benlik saygısı üzerinde olumlu yönde etkili olduğu (Filiz, 2009; Sümer & Güngör, 1999; Tunç & Tezer, 2006); öte yandan otoriter ebeveyn tutumunun ise benlik saygısı üzerinde olumsuz yönde etkili olduğu bulunmuştur (Buri vd., 1988; Heaven & Ciarrochi, 2008). Yapılan araştırmalar, müsamahakâr ebeveyn tutumunun benlik saygısı üzerindeki etkisine ilişkin çelişkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalar müsamahakâr ebeveyn tutumunun benlik saygısı üzerinde bir etkisi olmadığını ifade ederken (Buri vd., 1988), diğerleri bu tutumun benlik saygısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Milevsky vd., 2008; Sümer & Güngör, 1999; Tunç & Tezer, 2006). Diğer taraftan DeHart, Pelham, ve Tennen (2006) müsamahakâr ebeveyn tutumunun benlik saygısı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın Amacı

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışma, anne baba ebeveyn tutumlarının benlik saygılarına etkisini araştırmayı hedeflemiştir.

Yöntem

Araştırmanın örneklemini 195 (95 erkek ve 100 kız) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Buri Ebeveyn Otorite Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe ’ye çevrilen Buri Ebeveyn Otorite Ölçeği’ni anne ve babaları için ayrı ayrı cevaplamaları istenmiştir. Her iki ölçek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Rosenberg Benlik Ölçeği’nin iç tutarlılık katsayısı .82, anne ve baba ebeveyn tutumlarınım iç tutarlılık katsayısı sırasıyla müsamahakâr tutum için .72 ve .74, otoriter tutum için .75 ve .76, ve demokratik tutum için .76 ve .80’dir.

Anne ve baba ebeveyn tutumlarının sınıflandırılması için ilk olarak her bir ebeveyn tutumunun standart sapması hesaplanmıştır. Sınıflandırmanın yapılabilmesi için ilgili puanın ortalamanın

[1] Arş. Gör. Univercity at Albany, Suny, yilmazhamide06@gmail.com,
[2] Öğrenci, Hacettepe üniversitesi, sonmusmelek@gmail.com

üzerinde ve diğer ebeveyn tutumu puanlarından ½ standart sapma daha yüksek olması gerekmektedir (Smetana, 1995). Böylelikle 52 anne müsamahakâr (%30), 68 anne otoriter (%39) ve 55 anne demokratik (%31), 65 baba müsamahakâr (%37), 51 baba otoriter (%29) ve 58 baba demokratik (%33) olarak sınıflandırılmıştır.

Bulgular

Bu çalışma anne ebeveyn tutumlarının üniversite öğrencilerinin benlik saygıları üzerindeki etkilerinin farklı olduğunu ortaya çıkarmıştır ($F(2, 166)=3.52$, $p=.032$). Benlik saygısı en yüksek grup annelerini demokratik olarak tanımlayan öğrencilerdir ($X=23.25$). Bu öğrencilerin benlik saygısı annelerini otoriter olarak tanımlayan öğrencilerin benlik saygılarından ($X=20.89$) istatiksel olarak daha yüksek bulunmuştur (2.35, $p=.049$). Baba ebeveyn tutumlarının üniversite öğrencilerinin benlik saygıları üzerindeki etkilerinin de farklı olduğu ortaya çıkmıştır ($F(2, 166=5.32$, $p=.006$). Beklenenin aksine benlik saygısı en yüksek grup babalarını otoriter olarak tanımlayan öğrencilerdir ($X=23.16$). Bu öğrencilerin benlik saygıları babalarını müsamahakâr olarak tanımlayan öğrencilerin benlik saygılarından ($X=20.34$) istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur (2.51, $p=.030$).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma annelerin daha çok otoriter, babaların ise daha çok müsamahakâr olarak algılandığını ortaya çıkarmıştır. Bu durum, babanın zamanın büyük bir kısmını ev dışarısında işte geçirmesi nedeniyle, annenin babanın yokluğunda çocuklarla daha çok zaman geçirmesi ve disiplini sağlayan görev edinmeleriyle açıklanabilir. Anne disiplini sağlamak için daha otoriter davranması gerektiğini hissedebilir. Bilir ve diğerleri (1991) yaptıkları çalışmada, bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Annelerin babalardan daha çok fiziksel ceza uyguladığı bulunmuştur. Ayrıca baba zamanını ev dışarısında geçirmesi nedeniyle çocuklarıyla ilişkilerini telafi etmek için kurallar koymadan çocuklarının isteklerine karşı hoşgörülü olma ihtiyacı hissediyor olabilirler.

Anne ve babanın farklı ebeveyn tutumları göstermelerinin yanı sıra, bu çalışma anne ve baba ebeveyn tutumlarının kişilerin benlik saygıları üzerindeki etkilerinin farklı olabileceğini göstermektedir. Bu durum anne ve babanın aile içerisinde üstendiği rollerin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Geçmişte yapılan çalışmalarla uyumlu olarak annenin demokratik ebeveyn tutumu üniversite öğrencilerinin benlik saygıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu kanıtlamaktadır. Demokratik ebeveyn tutumu gösteren anne-babalar çocuğun ihtiyaçlarını karşılayıp uyması gereken kuralları nedenleriyle açıklar. Ebeveyn çocuk ilişkisinde çocuğun da söz hakkı vardır. Bu ebeveyn tutumu ile yetişen çocukların sorumluluk sahibi, duygularını yönetebilen, daha sabırlı ve anlayışlı**,** öz güvenli **ve** benlik saygılarının yüksek olduğu görülür (Steinberg, 2001). Öte yandan, geçmişteki çalışmaların aksine (Buri vd, 1988; Heaven & Ciarrochi, 2008) otoriter ebeveyn tutumunun benlik saygısı üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği bulunmuştur. Bu çalışma otoriter ebeveyn tutumunun değişik kültürlerde farklı anlamlar taşıyabildiğini kanıtlamaktadır. Kağıtçıbaşı (1970) çalışmasında otoriter ebeveyn tutumu sergileyen anne-babaların Batı'dakinin aksine aynı zamanda sevecen ve şefkatli olarak algılandığını bulmuştur. Bu sonuca benzer olarak Chao (1994) Uzakdoğu toplumları için otoriterlik ve katı kuralcılığın anne-babanın sevgisinin bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışma annenin demokratik ve babanın otoriter ebeveyn tutumlarının üniversite öğrencilerinin benlik saygısı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymakla birlikte bazı sınırlılıkları da barındırmaktadır. Öncelikle, bulgular sadece üniversite öğrencilerine genellenebilir. Bu nedenle diğer yaş grupları üzerinde de araştırma yapılması gerekmektedir. Ayrıca, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına yönelik algıları ölçülmüştür. Anne ve babaların gerçekte göstermiş olduğu davranışlar (gözlemler) ya da kendilerinin rapor ettiği davranışlar çocukların algıladıklarından farklı olabilir (Atzaba-Poria & Pike, 2008). Bu sebeple, gelecekteki çalışmaların ebeveyn tutumlarını farklı yöntemlerle ölçüp çocukların psikososyal gelişimlerine etkisini araştırmaları yararlı olacaktır.

Kaynakça

Atzaba-Poria, N. & Pike, A. (2008). Correlates of parental differential treatment: Parental and contextual factors during middle childhood. *Child Development, 79*(1), 217-232.

Bilir, S., Arı, M., Dönmez, N. B., Atik, B., & Şan, P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuga fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Aile ve Toplum*, *1*(1), 57-70.

Buri, J. R., Louiselle, P. A, Misukanis, T. M., & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin, 14*, 271-282.

Chao, R.K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*, 1111–1120.

Conrade, G. & Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers: Differential treatment for sons and daughters. *Australian Journal of Psychology*, *53*, 29-35.

DeHart, T., Pelham, B. W., & Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, *42*, 1–17.

Filiz, Z. (2011). Determining the parenting styles of university students through discriminant analysis and evaluating its relationship with self-esteem. *Journal of Theory and Practice in Education, 7*, 124-141.

Heaven, P. & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality, 22*, 707-724.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1970). Social norms and authoritarianism: A Turkish-American comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, *16*, 444-451.

Milevsky, A., Schlecther, M., Klem, L., & Kehl, R. (2008). Constellations of maternal and paternal parenting styles in adolescence: Congruity and well-being. *Marriage & Family Review, 44*(1), 81-98.

Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H., & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, *50*, 89-99.

Shek, D. T. L. (1995). Chinese adolescents' perceptions of parenting styles of fathers and mothers. *Journal of Genetic Psychology, 156*(2).175-190.

Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development, 66,* 299-316.

Steinberg L. 2001. We know some things: Adolescent-parent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1–19.

Sümer, N. & Güngör, D. (1999). The impact of perceived parenting styles on attachment styles, self-evaluations and close relationships. *Turkish Journal of Psychology, 14,* 35-58.

Tunç, A., & Tezer, E. (2006). The relationship between parenting style and self-esteem. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 25,* 37-44.

KADINLARA YÖNELİK PSİKOLOJİK ŞİDDET ÖLÇEĞİNİN (PSYCHOLOGICAL MALTREATMENT OF WOMEN INVENTORY) TÜRKÇEYE UYARLANMASI

Senem Ezgi DEDEKORKUT[1]
Zeynep HATİPOĞLU SÜMER[2]

Problem Durumu

Yakın ilişkilerde şiddet, ya da eş şiddeti, tüm dünyadaki kadın ve erkekleri etkileyen oldukça yaygın bir sorundur. Fiziksel, cinsel ve psikolojik olmak üzere üç temel başlık altında incelenen eş şiddeti, çoğu zaman birden fazla türü aynı anda barındırırken, bazen de tek bir türde daha baskın olarak gözlemlenmektedir. Fiziksel şiddet, daha somut bir şekilde gerçekleşmesi ve gözle görünür sonuçlara sahip olması nedeniyle en çok dikkat çeken, dolayısıyla yakın geçmişe kadar en çok ciddiye alınan şiddet türü olmuştur. Cinsel şiddet bazen fiziksel şiddet ile birlikte incelenmiş, fakat çoğu zaman dile getirilmediği için daha az ele alınmıştır. Psikolojik şiddet ise, bir şiddet türü olarak nispeten yakın geçmişte tanınmaya başlamış olmasına rağmen, günümüzde en yaygın görülen şiddet türü olarak bilinmektedir (Follingstad, 2007; Hortaçsu, Kalaycıoğlu & Rittersberger-Tiliç, 2003; Marshall, 1996; Toplu & Hatipoğlu-Sümer, 2011; Toplu-Demirtaş, Hatipoğlu-Sümer & White, 2013). Üstelik psikolojik şiddetin, diğer şiddet türleriyle kıyaslandığında, kaygı, korku, utanç, özgüven düşüklüğü, ruhsal çöküntü, depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu gibi çok daha ciddi durumlara yol açtığı ifade edilmektedir (Arias & Pape, 1999; Dutton, Goodman & Bennet, 1999; Kasian & Painter, 1992; Katz & Arias, 1999; Marshall, 1996; Pico-Alfonso, 2005; Sackett & Saunders, 1999; Tolman, 1999).

Şiddet kurbanı olma ya da şiddet uygulama açısından cinsiyet, tartışmalı bir konudur. Bu alanda yürütülen çalışmalar, genellikle kadınların kurban, erkeklerin ise saldırgan olduğunu varsaymışsa da aksinin de mümkün olduğunu gösteren çalışmalar oldukça fazladır (Archer, 2000; Chan, 2011; Drijber, Rejinders & Ceelen, 2013; Dutton & Nicholls, 2005; Kasian & Painter, 1992; Kimmel, 2001; Hatipoğlu-Sümer & Toplu, 2011; Hughes, 2004; Rhatigan, Moore, & Stuart, 2005; The Mankind Initiative, 2008; Toplu & Hatipoğlu-Sümer, 2011). Bazı çalışmalar kadınlarla erkeklerin şiddet kurbanı olma bakımından tamamen eşit olduğunu savunurken (Hatipoğlu-Sümer & Toplu, 2011; Hughes, 2004; Rhatigan ve ark., 2005) bazıları kadınların (Chan, 2011; Dutton & Nicholls, 2005), bazıları da özellikle psikolojik şiddet bakımından erkeklerin (Drijber ve ark., 2013; Kasian & Painter, 1992; The Mankind Initiative, 2008; Toplu & Hatipoğlu-Sümer, 2011) daha fazla mağdur olduğunu göstermektedir.

Özetle, yakın ilişkilerde şiddet fiziksel, cinsel ve psikolojik yollarla gerçekleşebilen, kadınların yanı sıra erkeklerin de maruz kaldığı, tüm dünyada yaygın olarak görülen ciddi bir sorundur ve psikolojik şiddet hem kadınların hem de erkeklerin en çok muzdarip olduğu ve en çok zarar veren şiddet türüdür. Bilindiği kadarıyla psikolojik şiddeti ölçen tek Türkçe ölçek Turhan, Güraksın ve İnandı (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Yeniden Gözden Geçirilen Çatışma Taktikleri Ölçeğidir (ÇTÖ-2). Psikolojik şiddetin yanı sıra fiziksel ve cinsel şiddeti de ölçen ÇTÖ-2, ölçtüğü

[1] Arş. Gör. *senezde@artvin.edu.tr*
[2] Doç. Dr. ODTÜ, *zeynep@metu.edu.tr*

davranışların bağlamını, davranışı kimin başlattığını ve niyeti göz ardı ettiği gerekçesiyle eleştirilmektedir (Kimmel, 2002). Bu nedenle psikolojik şiddeti ölçmek için yeni bir Türkçe ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma bu ihtiyacı gidermeyi ve psikolojik şiddetle ilgili daha fazla bilgi edinmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma Kadınlara Yönelik Psikolojik Şiddet Ölçeği'ni (Psychological Maltreatment of Women Inventory; Tolman, 1989) Türkçeye uyarlamak ve bu ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonunda Türkiye'de hem kadınlar hem de erkekler için psikolojik şiddet mağduriyetini ölçmeye yarayacak geçerli ve güvenilir bir envanterin elde edilmesi ve psikolojik şiddetin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çalışma durumu, evlilik süresi ve çocuk sayısı gibi demografik değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Çalışmada kesitsel korelasyonel tarama modeli kullanılmıştır. Tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden yargısal örnekleme, kolayda örnekleme ve kartopu örneklemesi yoluyla 18-65 yaş arası (M=37.30, SD=8.66) 505 evli katılımcıya ulaşılmıştır. Bu katılımcılardan %46'sı kadın (n=234), %54'ü erkektir (n=271). Katılımcılara verilen ankette cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çalışma durumu, evlilik süresi ve çocuk sayısı ile ilgili soruların yanı sıra Tolman (1989) tarafından geliştirilen ve mevcut çalışmada Türkçeye uyarlanan Kadınlara Yönelik Psikolojik Şiddet Ölçeği (KYPŞÖ) maddelerine yer verilmiştir. Önce KYPŞÖ'nin psikometrik özellikleri incelenmiş, daha sonra korelasyon analizi ve t-test yoluyla ölçek skorları demografik değişkenler açısından incelenmiştir.

Bulgular

Uyarlama aşamasında ilk olarak ölçeğin çeviri ve geri çevirisi yapılmış ve maddelerin Türkçe karşılıkları belirlenmiştir. Daha sonra geçerlilik ve güvenirlik testleri yapılmış, ölçeğin faktör yapısı orijinaliyle karşılaştırılmış ve mevcut örneklemdeki faktör yapısının orijinalinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı maddeler çıkarıldığında ve faktör yapısı yeniden oluşturulduğunda KYPŞÖ hem kadınlarda hem de erkeklerde geçerli ve güvenilir, dört alt boyutlu bir ölçek olarak son halini almıştır: (1) kötü davranma, (2) kısıtlama, (3) kıskançlık ve (4) eleştiri. Her bir alt boyutun güvenirlik değeri sırayla α=.96, α=.90, α=.85, α=.70 ve ölçeğin genel güvenirliği α=.97'dir.

Psikolojik şiddet alt boyutları birçok demografik değişken ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler göstermiştir. Kötü davranışa maruz kalma yaş, evlilik süresi ve çocuk sayısıyla birlikte artmakta, erkekler kadınlara oranla daha fazla kıskançlık ve eleştiriye maruz kalmakta ve üniversite mezunu olmayan bireyler en az üniversite mezunu olanlara oranla daha fazla kıskançlığa maruz kalmaktadırlar.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak KYPŞÖ Türkiye'de, Amerika'da olduğundan daha farklı bir yapıda kullanılabilmektedir. Psikolojik şiddetin kültürden kültüre ve hatta zamandan zamana farklılıklar gösterdiği dikkate alındığında bu anlaşılabilir bir bulgudur (Kocacık & Çağlayandereli, 2009). Çıkarılan maddeler ve oluşan yeni yapı incelendiğinde bu farklılıklar daha iyi açıklanabilmektedir.

Çalışmadan çıkarılan önemli bir sonuç KYPŞÖ'nin erkeklerde de geçerli ve güvenilir bir ölçek olması ve erkeklerin de en az kadınlar kadar psikolojik şiddete maruz kalmasıdır. Üstelik yaş, evlilik süresi, çocuk sayısı ve eğitim düzeyi de bireylerin psikolojik şiddete maruz kalma seviyeleriyle ilişkilidir.

Bu bulgular ışığında gelecekte bu konuda çalışacak olan araştırmacılara farklı popülasyonlarla çalışmaları, erkekleri de şiddet çalışmalarına dahil etmeleri ve diyadik çalışmalar yapmaları önerilmiştir. Psikolojik danışmanlara ise psikolojik şiddetin karmaşık yapısının farkına varmaları, risk faktörlerini bilmeleri ve kurbanlara yönelik çalışmaları planlamaları önerilmiştir. Psikolojik danışman eğitmenlerine tüm şiddet türlerine karşı duyarlı olmaları ve bu duyarlılıklarını öğrencilerine aktarmaları ve ders programlarını öğrencileri bu konuda kapsamlı olarak donatacak şekilde düzenlemeleri önerilmiştir. Politika yapıcılara psikolojik şiddet de dahil olmak üzere tüm şiddet türleriyle ilgili açık ve somut kanunlar ve yürütmeler düzenlemeleri önerilmiştir. Son olarak kamuoyuna bazı önerilerde bulunulmuştur. Bunlar şiddete neden olan ilişki normları ve cinsiyet rollerine eleştirel yaklaşmaları, erkeklerin de şiddete maruz kalabileceğini kabul etmeleri ve şiddete tolerans göstererek onu kanıksamamalarıdır.

Kaynakça

Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 126*(5), 651-680.

Arias, I. & Pape, K. T. (1999). Psychological abuse: Implications for adjustment and commitment to leave violent partners. *Violence and Victims, 14*(1), 55-67.

Chan, K. L. (2011). Gender differences in self-reports of intimate partner violence: A review. *Aggression and Violent Behavior, 16,* 167-175.

Drijber, B. C., Rejinders, U. J. L., & Ceelen, M. (2013). Male victims of domestic violence.*Journal of Family Violence, 28,* 173-178.

Dutton, M.A., Goodman, L. A., & Bennet, L. (1999). Court-involved battered women's responses to violence: The role of psychological, physical, and sexual abuse. *Violence and Victims, 14*(1), 89-104.

Dutton, D. G. & Nicholls, T. L. (2005). The gender paradigm in domestic violence research and theory: Part 1 – The conflict of theory and data. *Aggression and Violent Behavior, 10,* 680-714.

Follingstad, D. R. (2007). Rethinking current approaches to psychological abuse: Conceptual and methodological issues. *Aggression and Violent Behavior, 12,* 439-458.

Hatipoğlu-Sümer, Z. ve Toplu, E. (2011, October). *Flört İlişkisinde Şiddete Maruz Kalma ve Şiddet Uygulama: Güç Algısı ve Güç Doyumunun Rolü (Dating Violence Victimization and Perpetration: The Role of Power Perception and Power Satisfaction).* Paper presented at the meeting of the XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (XI.National Congress of Counseling and Guidance, 2011, İzmir, Turkey.

Hortaçsu, N., Kalaycıoğlu, S., & Rittersberger-tiliç, H. (2003). Intrafamily aggression in Turkey: Frequency, instigation, and acceptance. *The Journal of Social Psychology, 143*(2),163-184.

Hughes, D. (2004). *Domestic violence against men.* Retrieved 25.12.2012 from http://therightsofman.typepad.co.uk/the_rights_of_man/files/domestic_violence_against_men_by_david_hughes.doc

Kasian, M. & Painter, S. L. (1992). Frequency and severity of psychological abuse in a dating population.*Journal of Interpersonal Violence, 7*(3), 350-364.

Katz, J. & Arias, I. (1999). Psychological abuse and depressive symptoms in dating women: Do different types of abuse have differential effects? *Journal of Family Violence, 14*(3), 281-295.

Kimmel, M. S. (2001). Male victims of domestic violence: A substantive and methodological research review. *A Report to the Equality Committee of the Department of Education and Science.* Retrieved December 26, 2012 from http://www.amen.ie/Downloads/26013.pdf

Kimmel, M. S. (2002). "Gender symmetry" in domestic violence: A substantive and methodological review. *Violence Against Women, 8*(11), 1332-1363.

Kocacık, F. ve Çağlayandereli, M. (2009). Ailede kadına yönelik şiddet: Denizli ili örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 24-43.

Marshall, L. L. (1996). Psychological abuse of women: Six distinct clusters. *Journal of Family Violence, 11*(4), 379-409.

Pico-Alfonso, M. A. (2005). Psychological intimate partner violence: The major predictor of posttraumatic stress disorder in abused women. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 29,* 181-193.

Rhatigan, D. L., Moore, T. M., & Stuart, G. L. (2005). An investment model analysis of relationship stability among women court-mandated to violence interventions.*Psychology of Women Quarterly, 29,* 313-322.

Sackett, L. A. & Saunders, D. G. (1999). The impact of different forms of psychological abuse on battered women.*Violence and Victims, 14*(1), 105-117.

The Mankind Initiative (2008). The A to Z of D. V. Retrieved December 26, 2012 from http://www.mankind.org.uk/pdfs/AtoZofDV.pdf

Tolman, R. (1989). The development and validation of a non-physical abuse scale. *Violence and Victims, 4*, 154-177.

Tolman, R. M. (1999). The validation of the psychological maltreatment of women inventory.*Violence and Victims, 14*(1),25-37.

Toplu, E., Hatipoglu-Sumer, Z., (2011, October). Flort iliskisinde siddetin yayginligi ve turleri (Prevalence and Types of Dating Violence). *Paper presented at the meeting of the XI. Ulusal Psikolojik Danisma ve Rehberlik Kongresi (XI.National Congress of Counseling and Guidance,* 2011, Izmir, Turkey.

Toplu-Demirtaş, E., Hatipoğlu-Sümer, Z., & White, J. W. (2013). The relation between dating violence victimization and commitment among Turkish women: Does the investment model matter? *International Journal of Conflict and Violence, 7*(2), 203-215.

Turhan, E., Guraksin, A., & Inandi, T. (2006). Validity and reliability of the Turkish version of the revised Conflict Tactics Scales.*Turkish Journal of Public Health, 4*(1), 1-12.

ERGENLER İÇİN SOSYAL KAYGI ÖLÇEĞİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNE UYARLANMASI*

Osman ZORBAZ[1]
Meliha TUZGÖL DOST[2]

Problem Durumu

Sosyal kaygı, kişinin dikkat odağı olmaya ve diğer bir kişi veya kişiler tarafından olumsuz değerlendirilmeye, değersiz sayılmaya karşı olan korkusudur (Beck, 2005). Sosyal kaygının oluşmasında kişinin başkaları tarafından algılanma ve değerlendirilme biçiminin yanı sıra değerlendirilme olasılığının varlığı da etkili olmaktadır. Diğer insanlar tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaygının anlaşılmasında temel noktadır. Bu durumun en belirgin davranışsal belirtisi sosyal ortamlardan "kaçınmaktır" (Leary ve Kowalski, 1995). Buna göre sosyal kaygısı olan birey olumsuz değerlendirilme korkusu yaşaması nedeniyle içinde yaşanılan ortamdan huzursuzluk duyar ve kaçınır. Bu kaçınmanın altında yatan neden de bireyin reddedilme ihtimalinin olmasıdır (Teachman ve Allen, 2007). Sosyal kaygının oluşumunda hem kalıtsal hem de çevresel etmenler rol oynamaktadır (Yüksel, 2000). Çevresel faktörler aile, arkadaş ortamı, okul ve diğer sosyal ortamları kapsamaktadır. Bunların yanında sosyal kaygının sosyal beceri eksikliğinden kaynaklandığı da yapılan araştırmalar yoluyla bilinmektedir. Sosyal beceri eksikliği kavramı sosyal kaygı kavramıyla genellikle eşdeğer olarak kullanılmaktadır. Diğer bir deyişle sosyal becerisi eksik olduğu için sosyal ortamlara girmekten endişe duydukları ve korkuya kapıldıkları söylenebilir (Bacanlı, 1999). Son yıllarda Türkiye'de sosyal kaygı ile yapılan çalışmaların sayısındaki artış dikkat çekmektedir. Bu nedenle özellikle gelişimsel görev olarak kimlik gelişimi döneminde bulunan ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada yanıt aranacak soru; Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) lise öğrencilerinde sosyal kaygıyı ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, çocuklarda sosyal kaygıyı ölçmek amacıyla LaGreca, Dandes ve Wick (1988) tarafından geliştirilen ve daha sonra LaGreca ve Lopez (1998) tarafından ergen örnekleminde test edilen; Türkçe'ye Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından 12-15 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerine uyarlanan Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)'nin lise öğrencilerinde geçerlilik ve güvenirliğini incelenmektir.

Yöntem

* Bu çalışma Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür. "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygıları ile Benlik Saygıları ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur. "Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı" kapsamında 2014 YILI 1. dönem TÜBİTAK 1001-SOBAG 114K170 numaralı proje tarafından desteklenmektedir
[1] Uzm. Psk. Dan.Adalet Bakanlığı, Ankara 1. Çocuk Mahkemesi, *osmanzorbaz07@gmail.com*
[2] Doç. Dr. Hacettepe Üniv. PDR anabilim Dalı, *mtuzgoldost@gmail.com*

ESKÖ çocuklarda sosyal kaygıyı ölçmek amacıyla LaGreca, Dandes ve Wick (1988) tarafından geliştirilmiş, daha sonra LaGreca ve Lopez (1998) tarafından ergenlere uyarlanmıştır (Akt. Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007). ESKÖ, çocuk formunda olduğu gibi 4'ü ilişkisiz olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK), Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) ve Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından 12-15 yaş arasındaki 1242 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu orijinal formu gibi üç faktörlü bir yapı göstermiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ODK için .83, G-SKHD alt boyutu için .68, Y-SKHD için .71 ve ölçeğin tamamına ilişkin .88'dir. Ölçeğin iki yarım güvenirlik katsayıları .67 ile .85 arasında değişmektedir. Alt boyutlar arası korelasyon değerleri .51 ile .89 arasında bulunmuştur. ESKÖ, Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği (ÇESFÖ) (r =.75) ve Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri- Sürekli Kaygı Formu (ÇDSKE-SK) (r =.66) ile istatistiksel olarak ilişkili bulunmuştur (Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007). Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından ortaokul öğrencilerine uyarlanan ESKÖ'nün, lise öğrencilerine uyarlama çalışmaları Ankara Çankaya Lisesi ve Ankara Çankaya Anadolu Lisesi'nde 2012-2013 Öğretim Yılı Güz Döneminde 9. 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören 183'ü (% 56) kadın, 145'i (% 44) erkek olmak üzere 328 öğrenciden toplanan veriler ile yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 14-17, yaş ortalaması 15,41 (Ss = 0,94)'dir. Çalışmada ölçeğin 22 maddelik 3 faktörlü orijinal formunun yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları; GFI (uyum iyiliği indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), RMSEA (ortalama kareli yaklaşım hatalarının karekökü) ve SRMR (standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü) gibi uyum indeksleri göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları üç boyutlu modele ait uygunluk istatistiklerinin uyum indekslerine göre kabul edilebilir aralıkta olduğunu göstermektedir: [χ^2 (132) = 399,78, p < .0001; χ^2/df-ratio = 3.02; GFI = .89, CFI = .90, RMSEA = .07, SRMR= .06]. Ölçekte yer alan 22 maddenin faktör yüklerinin .40'dan yüksek ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yükleri .41 ve .79 arasında değişmektedir. ESKÖ'nün güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır. ESKÖ'den alınan puanlara göre tüm testin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach alfa katsayısı .91 ve maddelerin toplam test puanları ile korelasyonu .42 ile .72 arasında bulunmuştur. ESKÖ'nün test tekrar test çalışması Ankara Çankaya Lisesinde 2012-2013 Öğretim Yılı Güz Döneminde öğrenim gören 9. 10. ve 11. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış ve 60 öğrenciye iki hafta arayla ölçeğin uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda, Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından ortaokul öğrencilerine uyarlanan ölçeğin üç faktörlü yapısının istenen uyum değerleri verdiği ve lise öğrencilerinde de geçerli ve güvenilir ölçme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek bu haliyle lise öğrencilerinde sosyal kaygı değişkenini konu edebilecek araştırmalarda kullanılabilecek durumdadır.

Kaynakça

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Beck, A. T. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar.* (Çev. A. Türkcan). Litera Yayıncılık: İstanbul.

Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1995). *Social Anxiety.* The Guilford Press, New York.

Teachman, B. A. & Allen, J. P. (2007). Development of social anxiety: Social interaction predictors of implicit and explicit fear of negatif evaluation. *Abnorm Child Psychology*, 35, 63–78.

Aydın, A., ve Tekinsav-Sütçü, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14*(2), 79–89.

Yüksel, N. (2000). *Ruhsal Hastalıklar*. Çizgi Tıp Kitabevi: Ankara

PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN PSİKOLOJİK DANIŞMADA ŞİİR KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Ersun ÇIPLAK[1]
Meral ATICI[2]

Problem

Psikolojik danışmada şiir kullanımının öncüleri, Blanton, Griefer ve Leedy'dir. Şiir terapi ve bibliyoterapiyi eş anlamlı kabul eden Greifer ve Leedy'e göre, şiir terapinin temeli grup terapisi ve bibliyoterapidir (McArdle ve Byrt, 2001). Günümüzde ise şiirin, Mazza başta olmak üzere birçok araştırmacı tarafından farklı amaçlarla psikolojik yardım sürecinde etkili bir biçimde kullanıldığı görülmektedir (Bolton, Field ve Thompson, 2006; Conlon, 2012; Furman, 2012; Roe ve Garland, 2011; Mazza, 2003; Thomas ve León, 2012). Bu çalışmalarda terapötik bir araç olarak şiire, okuma ve yazma boyutunda yer verildiği görülmektedir (Sargent, 1979). Açıkçası danışma ilişkisinde danışanın kendini açmasına yardımcı olmak amacıyla şiir kullanıldığı anda süreç, şiir terapi olarak adlandırılmaktadır (McCulliss, 2012). Psikolojik danışmada şiir, kuralcı, yaratıcı ve sembolik (törensel) olmak üzere üç farklı şekilde kullanılmaktadır.

Literatür incelendiğinde şu an kadar yapılmış olan araştırmaların, psikolojik danışmada şiir kullanımının farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak bakımından belli bir nicelik ve niteliğe ulaşılmış olduğu söylenebilir. Ülkemizde ise bu konudaki araştırma sayısı neredeyse yok denecek kadar azdır (Keser Özcan, Bilgin ve Eracar, 2011; Kırlangıç, 2000). Oysa psikolojik danışmanların terapötik ilişkinin kurulması, sürdürülmesi ve etkili olması konusunda kendilerini geliştirmelerinin ve farklı olanakları araştırmalarının hem kişisel gelişimleri hem de mesleğin gelişimi açısından vazgeçilemez bir önemi vardır. Şiir bu noktada farklı ufuklar açma potansiyeline sahip olan önemli bir değişkendir. Bu nedenle, ülkemizde alanda çalışan psikolojik danışmanların psikolojik yardım ilişkisinde şiir kullanımına yönelik görüşlerini açığa çıkarmaya ve var olan durumu görmeye yönelik bir araştırma yapmaya karar verilmiştir. Bu çalışmanın, psikolojik danışmanların ufuklarını genişletmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar, psikolojik danışmanların yeni bir yaklaşımla tanışmalarını ve bu konuda kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmelerini sağlayabilir.Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışmanların psikolojik danışmada şiir kullanımına yönelik görüşlerini açığa çıkarmaktır.

Araştırmanın Amacı

Psikolojik danışmanların psikolojik danışmada şiir kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

[1] Dr., MEB. ersunciplak@gmail.com
[2] Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Anabilim Dalı. matici@cu.edu.tr

Bu çalışma, niteliksel araştırma desenlerinden olgubilim temelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma sürecinde kolay ulaşılabilirlik kriterine göre şiirle okuma ya da yazma düzeyinde ilgili olduğu bilinen dört psikolojik danışmana ulaşılmıştır. Böylece derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplamak amaçlanmıştır. Psikolojik danışmanlardan üçü Adana'da biri ise Ankara'da çalışmaktadır. İkisi kadın, ikisi erkek olan katılımcıların görev süresi 1 ile 17 yıl arasında değişmektedir.

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Psikolojik Danışman Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda, araştırmanın amacına uygun beş açık uçlu soru, bir de evet-hayır sorusu yer almaktadır. Bu sorular aracılığıyla, psikolojik danışmanların danışmada şiir kullanımına yönelik görüşlerini, danışmada şu ana kadar şiir kullanıp kullanmadıklarını, hangi amaçlarla psikolojik danışmada şiir kullandıklarını ve ne gibi sonuçlara ulaştıklarını açığa çıkarmak amaçlanmıştır.

Her psikolojik danışmanla kendi odalarında ortalama 15 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formundaki sorular sırasıyla psikolojik danışmanlara yöneltilmiş, onları yönlendirmemeye, rahat konuşmaları için uygun ortam yaratmaya özen gösterilmiştir.

Görüşmeler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2009). Öncelikle görüşmelerin ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. İlk okumada, yapılabilecek kodlamalarla ilgili notlar alınmıştır. İkinci okumada ise literatürden yararlanılarak kodlamalar yapılmış ve ardından temalar belirlenmiştir. Elde edilen kod ve temalar tez danışmanının görüşüne sunulmuş ve iki farklı işlem arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç, geçerlilik ve güvenirlik açısından oldukça önemlidir.

Bulgular

İçerik analizi sonucunda danışmanların psikolojik danışmada şiir kullanımına ilişkin görüşlerinin tek tema (olumlu) altında toplandığı görülmüştür. Bu tema altında yer alan kodlar şunlardır: "Gerekli", "yararlı", "isabetli", "verimli", "etkili", "eğlenceli", "kullanılabilir", "kısa zamanda "sonuca ulaştırabilir". Buna ek olarak danışmanların psikolojik danışmada şiirin kullanımının uygun olmayacağı durumlara ilişkin görüşleri de açığa çıkarılmıştır. Örneğin danışmanlar; psikolojik danışmanın deneyimsiz olduğu durumda, küçük çocuklarla çalışılırken, danışanın şiire yönelik ilgisinin yeterli düzeyde olmadığı durumda ve ilk oturumda şiir kullanımının uygun olmayacağını düşünmektedirler.Danışmanların psikolojik danışmada şiirin nasıl kullanılabileceğine ilişkin görüşlerine ilişkin kodlara üç farklı tema altında yer verilmiştir: Danışanın yapacakları, danışmanın yapacakları ve danışman ile danışanın birlikte yapacakları. Danışmanlar süreçte şiiri en çok danışanın duygu ve düşüncelerini ifade etmesini teşvik etmek amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu amaçla oturumlarda danışana şiir okuttukları ve yazdırdıkları bilgisine ulaşılmıştır. Danışanın yazdığı şiir üzerine konuşmanın ve çözümleme yapmanın danışan ve danışanın birlikte yapabileceği bir etkinlik olduğunu düşündükleri ortaya çıkarılmıştır.

Danışmanların tamamı, psikolojik danışma sürecinde gerek spontane gerekse de planlı olarak şiir kullandıklarını belirtmişlerdir. Atölye çalışmaları ve şiir dinletisi düzenleyerek, grupla psikolojik danışmada danışanlara bir konu vermek suretiyle ortak şiir yazdırarak şeklinde cevap verdikleri görülmüştür.

Psikolojik danışmanların, danışanların sosyal beceri, çatışma çözme ve öfke kontrolü, özgüven, iletişim becerisi, mesleki ve kişisel farkındalık düzeylerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla psikolojik danışmada şiir kullanımına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Danışmanların, psikolojik danışmada şiir kullanımının, danışanlarla empatik ilişki kurmalarına yardımcı olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ayrıca danışmada şiir kullanımının danışanların kendini açma, etkili iletişim kurma, gruba güven, benlik saygısı, güvengenlik, empati, duygusal rahatlama ve hedef belirleme açısından kazanım elde etmelerine yardımcı olduğunu gözledikleri bulgulanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, danışmanların psikolojik danışmada şiir kullanımına yönelik görüşleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuçta, psikolojik danışmanların, danışma sürecinde şiiri spontane veya planlı şekilde kullandıkları ve bu tekniğe ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Psikolojik danışmanların, danışmada okuma ve yazma düzeyinde şiir kullanımının danışanlarını anlamalarına yardımcı olduğunu düşündükleri açığa çıkarılmıştır. Ayrıca, danışmanların danışma sürecinde şiir kullanımının danışanların sosyal beceri, etkili iletişim, özgüven başta olmak üzere sosyal ya da kişisel kazanım elde etmelerine yardımcı olduğunu ve bu düşüncelerinin uygulama sürecinden elde ettikleri sonuçlarla desteklendiğini gözledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde, psikolojik danışmada şiirin kuralcı (okuma) ve yaratıcı (yazma) düzeyde kullanılabileceğine yönelik verilere rastlanmaktadır (Mazza, 2014). Psikolojik danışmada şiir kullanımı, danışanların empati (Farley, 2000; Shapiro, Morrison ve Boker, 2004), sosyal beceri (Sassen, 2012), etkili iletişim (Shapiro, Duke, Boker ve Ahearn, 2005), duygusal rahatlama (Luber, 1978), benlik saygısı (Stainbrook, 2011) kavramlarına yönelik kazanım elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Buna rağmen alanda çalışan danışmanların, danışmada şiir kullanımına yönelik

görüşlerinin gerekli kuramsal dayanaklara sahip ve yaptıkları uygulamaların sistematik olduğunu söyleyebilmek oldukça zordur.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, danışmanların psikolojik danışmada şiir kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, daha geniş bir örneklem üzerinde çalışılabilir. Tarama modelinde yapılacak araştırmalarla danışmada şiir kullanımının farklı değişkenlerle ilişkisi incelenebilir. Geliştirilecek psikoeğitim programları aracılığıyla psikolojik danışmada şiir kullanımının farklı değişkenler üzerindeki etkisi sınanabilir. Buna ek olarak, etkileşim gruplarında şiir kullanımının farklı değişkenler üzerindeki etkisi de test edilebilir.

Kaynakça

Bolton, G., Field, V., & Thompson, K. (Eds.). (2006). *Writing works: A resource handbook for therapeutic writing workshops and activities*. London: Jessica Kingsley.

Conlon, A. (2012). The use of poetry in reconciling unfinished business near end-of-life. *Journal of Poetry Therapy, 28 (1),* 1-20.

Farley, L. V. (2000). The use of poetry to enhance sixth-graders' empathy. Unpublished doctoral thesis, University of Wyoming.

Furman, R. (2012). A poetry group for cognitively impaired older adults: a brief report. *Journal of Poetry Therapy, 25 (3),* 173-178.

Keser Özcan, N., Bilgin, H., & Eracar, N. (2011). The use of expressive methods for developing empathic skills. *Mental Health Nursing, (32),* 131-136.

Kırlangıç Şimşek, B. (2000). Psikodramada şiiri temel alan bir yaklaşım ile şiirin rol gelişimine, rol örüntülerine ve grup sürecine etkileri. Psikodrama terapistlik tezi, Grup Psikoterapileri Derneği Dr. Abdülkadir Özbek Enstitüsü, Ankara.

Luber, R. F. (1978). Recurrent spontaneous themes in group poetry therapy. *Art Psychotherapy, 5,* 55-60.

Mazza, N. (2003). *Poetry therapy: theory and practice.* New York: Brunner-Routledge.

Mazza, N. (2014). *Şiir terapi: Teori ve pratik.* (E. Çıplak, Çev.) İstanbul: OkuyanUs.

McArdle, S., & Byrt, R. (2001). Fiction, poetry and mental health: Expressive and therapeutic uses of literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, (8),* 517-524.

McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy, 25 (1),* 23-38.

Roe, C., & Garland, A. (2011). The use of poetry in the construction of meaning in cognitive behavioural psychotherapy and mental health studies. *Mental Health Review Journal, 16 (3),* 93-101.

Sargent, L. (1979). Poetry in therapy. *Social Work, (March),* 157-159.

Sassen, G. (2012). Drums and poems: An intervention promoting empathic connection and literacy in children. *Journal of Creativity in Mental Health, (7),* 233-248.

Shapiro, J., Duke, A., Boker, J., & Ahearn, S. (2005). Just a spoonful of humanities makes the medicine go down: Introducing literature into a family medicine clerkship. *Medical Education, (39),* 605-612.

Shapiro, J., Morrison, E. H., & Boker, J. R. (2004). Teaching empathy to first year medical students: Evaluation of an elective literature and medicine course. *Education for Health, 17 (1),* 73-84.

Stainbrook, S. L. (2011). Interactive bibliotherapy: A case for implementation in the elementary classroom. *Journal of Poetry Therapy, 24 (3),* 187-194.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Thomas, N. D., & León, R. J. (2012). Breaking barriers: using poetry as a tool to enhance diversity understanding with youth and adults. *Journal of Poetry Therapy, 25 (2),* 83-93.

ERGENLERİN OKUL YAŞAM KALİTESİ İLE YAŞAM DOYUMUNUN PROBLEM ÇÖZME VE SOSYAL DESTEKLE İLİŞKİSİ

Gülşen BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK[1]
Güler YAVUZ[2]
Sibel GÜZEL YÜCE[3].

Problem

Öğrenciler yaşamının büyük bir bölümünü okulda geçirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okulda nasıl vakit geçirdikleri önemli bir konudur. Sadece öğretim programları değil aynı zamanda boş zaman etkinliklerini nasıl geçirdikleri, okuldaki yönetici, öğretmenlerin ve okuldaki akranların buna yönelik desteği öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini etkilemektedir. Okul yaşam kalitesi yaşam kalitesi kavramına dayandığı (Sarı, 2007), öğrencilerin okula yönelik algı ve değerlendirmelerine dayalı bir iyilik hali olarak tanımlanmıştır (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson 2001). Okul iklimi okuldaki genel yapıyı içermekle beraber, bu yapı öğrenme uygulamalarını, öğretmeyi kişiler arası ilişkileri, değerleri, amaçları, normları yansıtmaktadır (Zhang ve
Wang, 2015). Okul yaşantısı açısından önemli olan bir diğer değişken ise problem çözme becerisidir. Problem çözme becerileri çocukluktan itibaren anne ve babanın desteği ile öğrenilmekte, okul yıllarında da geliştirilmektedir (Miller ve Nunn, 2001). Dolayısıyla okul yaşamını aile ve öğretmenden algılanan sosyal destekle problem çözmeyi etkilemektedir.

Öte yandan yaşam doyumu ise, bireyin yaşamına yönelik algı ve değerlendirmelerini kapsamaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Diener, Suh, Lucas ve Smith'e (1999) göre, yaşam doyumu yaşamı değiştirme isteği, geçmiş ve gelecekten doyum, kişinin yakın çevresinin ve bireyin yaşamı hakkındaki görüşlerini içermektedir. Yaşam doyumu ile ilişkili olabilecek bir değişken ise problem çözmedir. Mayers (1978), problem çözme becerisinin ruh sağlığı için önemli bir değişken olduğunu rapor etmiştir. Yaşam dönemleri ile ilgili problemler insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini gerektirmektedir (Demirtaş ve Dönmez, 2008). Problem çözme becerisi ile sosyal destek, stres ile pozitif yönde ve intihar ile arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Pakaslahti, Keltikangas 1998, Joffe ve ark, 1990, Clum ve Febbraro, 1994, Pakaslahti, 2002). Yaşam doyumunun ergenlik döneminde önemli bir psikolojik değişken olduğu (Leung ve Leung, 1992) çevresel faktörlerden de etkilendiği bildirilmiştir (Dewt ve Huebrer, 1994). Çevresel değişkenlerin içerinde arkadaş, aile ve öğretmen desteği gösterilebilir. Ergenlik döneminde arkadaş desteği ve arkadaşlık ilişkileri bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyebildiği (Büyükşahin-Çevik, Atıcı, 2009), destekleyici anne baba tutumunun (Flouri ve Buchanan, 2002; Shek, 1999) yaşam doyumunu yordadığı ve okula bağlılığın yaşam doyumu (You ve ark, 2008) ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yukarıda da alan yazında da ortaya konulan bilgiler ışığında çağdaş okul sistemi içerisinde okul yaşam kalitesi, yaşam doyumu,

[1] Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi PDR Anabilim Dalı. gbcevik@adiyaman.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi, *gyavuz2010@gmail.com*
[3] Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *sibelguzelyuce@gmail.com*

problem çözme ve sosyal desteğin ergenlerde incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu değişkenlerle yapılan bir çalışmanın bir göçmen okulunda (Afganistan'dan göç eden Özbekistan asıllı ailelerin çocukları) yapılmadığı ve bu değişkenlerin beraber nasıl bir ilişki gösterdiklerinin yapısal eşitlik modeli ile sınanmadığı görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

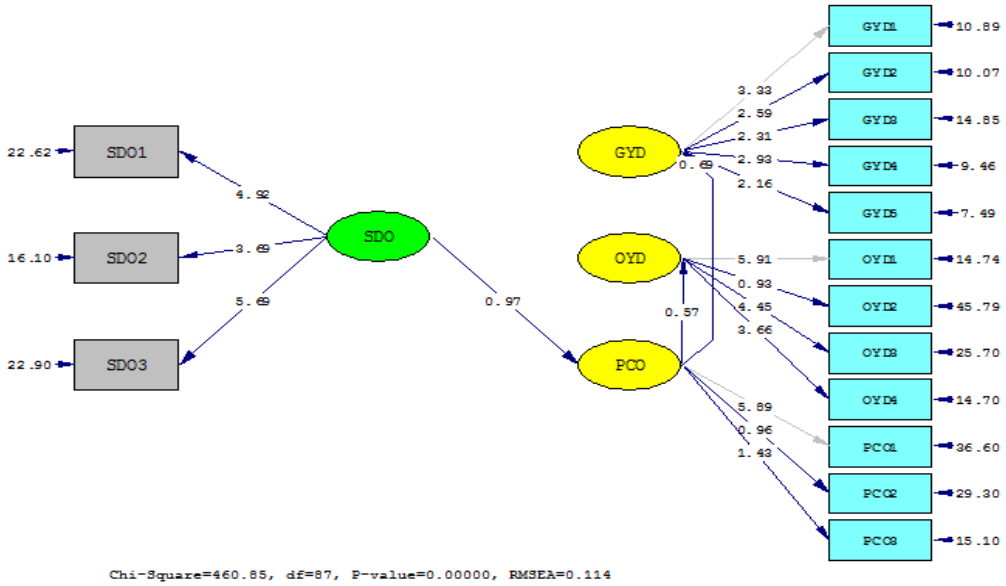
Bu.araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu, okul yaşam kalitesi, problem çözme ve sosyal destek ile ilgili alan yazından yararlanılarak ortaya konulan modelin sınanmasıdır.

Yöntem

Araştırmaya katılan öğrenciler Hatay ili Ovakent Yıldırım Beyazıt Ortaokulu'nda yer alan yörenin büyük bir çoğunluğunun Afganistan'dan göç eden Özbek asıllı ailelerin çocuklarından oluşan 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileridir. Araştırmaya yaş ortalamaları 13 olan 187'si kız ve 143'ü erkek olmak üzere toplam 330 öğrenci katılmıştır. Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2012), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Yıldırım, 2004), Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010), Günlük Yaşamı Değerlendirme Formu (Çivitci 2009) kullanılmıştır. Verilerin analizinde Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır.

Bulgular

Verilerin analizinde LISREL 8.80 programı kullanılmıştır. Tasarlanan modele ilişkin path diyagramı Şekil 1'de hata ve uyum istatistikleri ise Tablo1'de verilmiştir. İlk olarak path diyagramının altında verilen ve "gözlenen kovaryans matrisi ile faktör kovaryans matrisi arasında fark yoktur" şeklindeki hipotezi test eden ki-kare istatistiğinin değerinin 460.55 olduğu ve serbestlik derecesinin ise 87 olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007) tarafından özellikle büyük örneklem gruplarında kikarenin serbestlik derecesine oranının kriter olarak alınması önerilmektedir. Bulunan χ^2/ Sd değerinin 5'in altında olması iyi uyuma işaret etmektedir. Tablo 1'de verilen bu oran incelendiğinde 5.29 olduğu görülmektedir. Bu değer 5'in çok az üstünde modelin kabul edilebilir sınırlarda olduğu ifade edilebilir. Ayrıca modelin uyumuna ilişkin hata ve uyum indeksleri incelenmiştir. Yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA) ile artık ortalamaların kare kökü (RMR, SRMR) şeklinde verilen hata indeks değerlerinin ise 0' a yaklaştıkça iyi uyumun olduğu ifade edilmektedir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablodan bu değerler incelendiğinde ise yine modelin iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Son olarak örneklem büyüklüğüne bağlı olarak değeri değişen $\chi^{2'}$ye alternatif olan ve model uyumunun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilmesini sağlayan iyilik uyum indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve normlaştırılmış uyum indeksi (NFI, NNFI) değerleri gibi uyum indeksleri 1'e ne kadar yaklaşırsa modelin veriye o kadar uyumlu olduğu ifade edilmektedir. Uyum iyiliği indeksleri için 0.90-0.95 aralığı kabul edilebilir, 0.95 üzerinde olması ise yüksek uyumun göstergesidir. Tablodaki değerler incelendiğinde tüm uyum indeksi değerlerinin 0.90 civarında olduğu (NFI:0.85, NNFI:0.85, CFI:0.87, GFI:084, IFI:0.87) ve bu değerlerin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Ergenlerin Okul Yaşam Kalitesi ile Yaşam Doyumunun Problem Çözme ve Sosyal Destek ile İlişkisi Modeli

Tablo 1: Uyum Ve Hata İndeksleri

χ2/ Sd(=87)	SRMR	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	GFI	IFI
5,29	0.088	0.11	0.85	0.85	0.87	0.84	0.87

Ayrıca değişkenler arasındaki Std parametre tahmin değerleri ve t değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Faktörler arasındaki ilişkilere dair standartlaştırılmış parametre ve t değerleri*

Faktörler arası ilişkiler	**Standartlaştırılmış parametre tahmin değerleri**	**t değerleri**
SDO→PCO	0.97	12.64
PCO→GYD	0.69	8.46
PCO→OYD	0.57	7.81

**OYD: Okul yaşam kalitesi ölçeği, PCO: Çocuklar için problem çözme envanteri, GYD: Günlük yaşamı değerlendirme formu, SDO: Sosyal destek ölçeği*

Tablo 2'de verilen değerlere yönelik eşitlikler sırasıyla aşağıdaki gibidir:

PCO = 0.97*SDO, Errorvar.= 0.054 , R^2 = 0.95

OYD = 0.57*PCO, Errorvar.= 0.68 , R^2 = 0.32

GYD = 0.69*PCO, Errorvar.= 0.52 , R^2 = 0.48

Bu eşitliklerden hareketle, sosyal desteğin problem çözmenin %95'ini açıkladığı, problem çözmenin ise okul yaşam kalitesinin %32'sini açıkladığı, yine problem çözmenin günlük yaşamı değerlendirmenin %48'ini açıkladığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak tasarlanan modelin doğrulandığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin problem çözmeyi kolaylaştırabileceği söylenebilir. Öte yandan problem çözmenin okul yaşam kalitesini ve yaşam doyumunu artırdığı söylenebilir. Bu nedenle öğrencilere problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik okullarda psiko-eğitimsel grup rehberliği programlarının uygulanması önerilebilir.

Kaynakça

Büyükşahin Çevik, G. Atıcı, M. (2009) An investigation of third graders' self-esteem characteristics regarding some variables. *International Journal of Human Sciences*, 6 (1) 339-352

Clum GA, Febbraro GAR. (1994) Stres, social support, and problem-solving appraisal/skills: prediction of suicide severity within a college sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*,16(1), 69-83.

Demirtaş, H., Dönmez, B., (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 9(19), 177–198.

Dew, T. & Huebner, E. S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal Of School Psychology*, 32, 185–199.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale, *Journal of Personality Assessment,* 49(19), 71-75.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302. doi: 10.1037/0033 2909.125.2.276.

Flouri, E. & Buchanan, A**.** (2002) Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 2002, 28, 126-133

Joffe RD, Dobson KS, Fine S, Marriage K, Haley G. (1990) Social problem solving in depressed, conduct-disordered, and normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(5):565-575

Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement, 12*(3), 265-284

Leung, J. P. & Leung, K. (1992). Life Satisfaction, Self-Concept, And Relationship With Parents İn Adolescence. *Journal Of Youth An Adolescence*, 21, 653–65

Mayers, P. (1978). *Flow in Adolescents and its relation to the school experience*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Chicago.

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

Pakaslahti L, Keltikangas L. (1998) Social acceptance and the relationship between aggressive problem-solving strategies and aggressive behaviour in 14-year- old adolescents. *European Journal of Personality* 10(4): 249 -261.

Pakaslahti L. (2002) Relationships between adolescent prosocial problem solving strategies, pro-social problem solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development* 26(2):137-144.

Shek, D. T. L. (1999). Parenting characteristics and adolescent psychological well-being: A longitudinal study in a Chinese context. Genetic, *Social and General Psychology Monographs*, 125 (1), 27-55.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazananımı sürecinde örtük program:Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesine" sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., ve Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 446- 460.

FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMI İLE PSİKOLOJİK SEMPTOMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zöhre KAYA[1]
F.Ebru İKİZ[2]
Esra ASICI[3]

Problem Durumu

Günümüzde problemli internet kullanımı, yarattığı etki ve sonuçları ile birlikte buna eşlik eden sosyal ve psikolojik ihtiyaçlar nedeniyle son zamanlarda dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. Kuramsal olarak problemli internet kullanımının sosyal, akademik ve mesleki açıdan olumsuz sonuçlar yaratan bilişsel ve davranışsal semptomları içeren çok boyutlu bir sendrom olarak tanımlandığı görülmektedir (Caplan, 2003, 2005). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, özellikle genç yaştaki bireylerin önemli risk grubu içinde bulunduğu; sosyal anksiyete, düşük benlik saygısı ve yalnızlık ile problemli internet kullanımının ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Ergenlik dönemi gençlerin ruhsal açıdan duygu dalgalanmaları yaşadığı, çabuk demoralize olabildiği, kendini beğenmeme veya yetersiz olduğuna ilişkin endişeleri yoğun yaşayabildiği bir gelişim dönemidir. Kimlik arayışının bir yansıması olarak riskli davranışlara yönelme eğilimi daha fazla artmaktadır. Ergenin çevresi ve etkileşimlerin niteliği onu sağlıksız internet kullanımına yöneltebilir. Türkiye'de hem yatılı hem gündüzlü olarak eğitim veren ve sayıları diğer lise türlerine oranla daha az olan fen liselerinde okuyan oldukça başarılı ve akademik oryantasyonu yüksek ergen grubunun ruhsal açıdan sorun yaşayabilecekleri göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle problemli internet kullanımı ile psikolojik semptomlar arasındaki ilişkinin fen lisesinde okuyan ergenlerde incelenmesi araştırmaya değer bulunmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı fen lisesi öğrencilerinin problemli internet kullanım düzeyleri ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve öğrencilerin gündüzlü ve yatılı olma durumu ile cinsiyete göre psikolojik semptomlarının ve problemli internet kullanımlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Belirlenen amaç çerçevesinde, bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Fen lisesi öğrencilerinin problemli internet kullanım düzeyi ile psikolojik semptomları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

2) Fen lisesi öğrencilerinin problemli internet kullanım düzeyi ile psikolojik semptomları gündüzlü ve yatılı okuma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3) Fen lisesi öğrencilerinin problemli internet kullanım düzeyi ile psikolojik semptomları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

[1] Yrd. Doç. Dr. , zohrekaya@hotmail.com
[2] Doç. Dr. ikizef@gmail.com
[3] Arş. Gör. *esraasici01@gmail.com*

Yöntem

İlişkisel tarama modeline dayanan araştırmanın örneklemi Van ve İzmir illerinde bulunan iki fen lisesinde okumakta olan 255'i (%47,39) kız, 283'ü (%52,60) erkek olmak üzere toplam 538 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 308'i gündüzlü, 230'u ise yatılı olarak okumaktadır. Araştırmanın verileri Şahin ve Durak (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan Kısa Semptom Envanteri ve Ceyhan ve Ceyhan (2014) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilen Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği ergen formu kullanılmıştır. Öğrencilerin gündüzlü ve yatılı olma durumu, cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyleri, duygusal ilişki yaşama, yardım arama, psikolojik sorun yaşama ve psikolojik yardım alma durumu ile genel mutluluk algılarına ilişkin bilgiler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizi SPSS 15 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlerde non-parametrik yöntemlerden Spearman Brown korelasyon katsayısı ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bulgulara göre araştırmaya katılan fen lisesi öğrencilerinin anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite düzeyleri düşük bulunmuştur. Problemli internet kullanımı açısından ise, öğrencilerin sadece aşırı kullanım alt boyutundan aldıkları puanın orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin problemli internet kullanımları ile psikolojik semptomları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Buna göre, problemli internet kullanımı ile anksiyete ($r=.40$, $p<.01$), depresyon ($r=.36$, $p<.01$), olumsuz benlik ($r=.38$, $p<.01$), somatizasyon ($r=.30$, $p<.01$) ve hostilite ($r=.35$, $p<.01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Yatılı ve gündüzlü okuma durumuna göre öğrencilerin olumsuz benlik ($U= 31463$, $p<.05$) ve somatizasyon ($U=29412$,$p<.05$) puan sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yatılı okumakta olan fen lisesi öğrencilerinin olumsuz benlik ve somatizasyon puan sıra ortalamaları gündüzlü okumakta olan öğrencilerden daha yüksektir. Problemli internet kullanımı açısından incelendiğinde; yatılı ve gündüzlü okuma durumuna göre öğrencilerin internetin olumsuz sonuçları ($U=27973.5$, $p<.05$), aşırı kullanım ($U=27811$, $p<.05$), sosyal fayda ($U=31786.5$, $p<.05$) ve problemli internet kullanımı ($U=28341$, $p<.05$) puan sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Gündüzlü gruptaki öğrencilerin internetin olumsuz sonuçları, aşırı kullanım, sosyal fayda ve problemli internet kullanımı puan sıra ortalamaları yatılı gruptaki öğrencilerden daha yüksektir. Cinsiyete göre öğrencilerin anksiyete ($U=30033$,$p<.05$), depresyon ($U=26970$,$p<.05$), olumsuz benlik ($U=32435.5$, $p<.05$) ve somatizasyon ($U=32265.5$,$p<.05$) puan sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.. Buna göre, kız fen lisesi öğrencilerinin anksiyete, depresyon, olumsuz benlik ve somatizasyon puan sıra ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Problemli internet kullanımı açısından incelendiğinde; cinsiyete göre fen lisesi öğrencilerinin sadece sosyal fayda ($U=38491$, $p<.05$) puan sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin sosyal fayda puan sıra ortalamaları kız öğrencilerden daha yüksektir.

Sonuç ve Öneriler

Literatürde yer alan diğer araştırma sonuçlarına paralel olarak bu çalışmada da erkek ergen grubunda problemli internet kullanımının daha yaygın olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bütün öğrencilerde çok yüksek düzeyde olmamasına rağmen, gündüzlü öğrencilerde problemli internet kullanımının daha yaygın olduğu tespit edilmiştir. Özellikle erkek öğrencilerin sosyal açıdan fayda sağlamak amacıyla interneti daha fazla kullanmaya eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır. Ruhsal belirtiler açısından genel olarak fen lisesi öğrenci grubunun daha sağlıklı bir profil çizdikleri, psikolojik semptomların düşük düzeyde var olduğu saptanmıştır ancak kızların daha yüksek düzeyde psikolojik semptomlara sahip oldukları da bulunmuştur. Yatılı öğrencilerde psikosomatik rahatsızlıkların daha yaygın olduğu, kendilerine bakış açılarının olumsuza daha fazla kaydığı saptanmıştır. Sonuç olarak akademik açıdan başarılı ve gelecek hedefleri olduğu öngörülen gençlerin yetiştiği fen liselerinde ruh sağlığını koruyucu çalışmalara ağırlık verilmesi ve bilinçli internet kullanımının özendirilmesi ve öğretilmesi önerilmektedir. Genel olarak ülkemizde gençlere amaç belirleme ve başarılı olmaya yönelimi arttırmak için eğitsel rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğine inanılmaktadır.

Kaynakça

Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction. A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, 30 (6), 625-648.

Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic ınternet use. *The Journal of Communication, 55* (4), 736.

Ceyhan, E., Ceyhan, A. A., Gürcan, A. (2007). Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7,(1) 387-416.

Ceyhan, A.A. & Ceyhan, E. (2014). Problemli İnternet Kullanım Ölçeği'nin ergenlerde geçerlik ve güvenilirlik çalışması [The validity and reliability study of Problematic Internet Use Scale for Adolescents]. *Bağımlılık Dergisi*, 15 (2), 56-64.

Davis, R. A. (2001). A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use. *Computers in Human Behaviour*. 17 (2), 187-195. DOİ:10.1016/S0747-5632(00)00041-8

Durak Batıgün A. ve Kılıç, N. (2011). İnternet Bağımlılığı İle Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek, Psikolojik Belirtiler ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*. 26 (67), 1-13.

Esen, E. ve Siyez, D. (2011). Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-Sosyal Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4 (36), 127-138.

Li, D. P., Zhang, W., Li, X., Zhen, S, & Wan, Y.. (2010). Stressful Life Events and Problematic Internet Use by Adolescent Females and Males: A Mediated Moderation Model. *Computers in Human Behavior*. 26 (5), 1199–1207. DOI:10.1016/j.chb.2010.03.031

Şahin NH, Durak-Batıgün AD, Uğurtaş S (2002). Kısa semptom envanteri (KSE): ergenler için kullanımı. *Türk Psikiyatri Dergisi* 13 (2): 21-32.

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 3, 237-244.

Zorbaz, O. ve Tuzgöl Dost, M. (2014). Lise Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanımının Cinsiyet, Sosyal Kaygı ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29 (1), 298-310.

GENÇ YETİŞKİNLERDE YAŞAM DOYUMUNUN YORDAYICISI OLARAK UMUT, DAYANIKLILIK VE İYİMSERLİK

Makbule Kalı SOYER[1]
Ayşin SATAN[2]

Problem Durumu

Yaşam doyumu, yaşama ve yaşam olaylarına karşı bilişsel ve duygusal yargıların ifadesi olan öznel iyi oluşun/mutluluğun bilişsel boyutunu yansıtır. Yaşam doyumu, sadece nelerin kişiyi mutlu ettiği ile ilgili değildir aynı zamanda kişinin kendi seçtiği ölçütlere göre yaşamı hakkında ne düşündüğü ve yaşamı hakkındaki genel değerlendirmesi ile ilgilidir (Diener ve Lucas, 1999; Diener, Lucas ve Oishi, 2002, s.66). Yaşam doyumu kişinin yaşamına dair birçok alandaki doyumu ile ilgilidir. Konu ile ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında yaşam doyumunun birçok değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir. Son yıllarda psikolojideki pozitif yönelim insanların etkili olmayan duygu, düşünce ve davranış örüntülerini bozukluk veya hastalık olarak tanımlamak yerine yaşam içindeki problemler olarak adlandırmaktadır. Bu yaklaşım yaşam kalitesini artırmak için kişinin güçlü yönlerini ele almakta ve onları güçlendirip zenginleştirmeye odaklanmaktadır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif önleyici ve geliştirici girişimler yetkinlik oluşturmaya odaklanır. Cesaret, kişilerarası beceriler, inanç, gelecek yönelimli düşünce, iyimserlik, umut, dostluk vb özellikler ruhsal hastalıklara karşı koruyucu rol oynamaktadır (Seligman,2002, 5). Genç yetişkinlik dönemi diğer insanlarla sağlıklı ilişkileri kurma, romantik ilişki ve birlikteliklerin kurulması ve bir işe hazırlanma, yerleşme gibi yaşam görevlerinin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Bu açıdan üniversite öğrencisi veya üniversiteyi yeni bitirmiş genç yetişkinlerin yaşam doyumunun belirleyicileri onların mutluluğu açısından önemli bir konu olarak görülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı genç yetişkinlerde umut, dayanıklılık ve iyimserliğin yaşam doyumunu açıklama durumunu araştırmaktır.

Yöntem

Bu çalışma tarama türünde yapılmış bir araştırmadır. Araştırma verileri 329 kız (%68), 155 (%32) erkek genç yetişkin olmak üzere 484 katılımcı üzerinden toplanmıştır. Katılımcıların %66.7'si (n:323) üniversite mezunu, %33.3'ü (n:161) üniversite son sınıf öğrencisidir. Katılımcıların yaş ortalaması X=26.4± 4.29 dır.

Veriler, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçe'ye uyarlaması Köker (1991) ve Yetim (1993) tarafından yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği, Snyder ve diğ.'nin (1991) geliştirdiği Akman ve Korkut (1993) ve Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Sürekli Umut ölçeği, Scheier, Carver (1987) tarafından geliştirilen ve Aydın ve

[1] Yrd. Doç. Dr. MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Anabilim Dalı makbulesoyer@marmara.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr. MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Anabilim Dalı aysin.satan@marmara.edu.tr

Tezer (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İyimserlik ölçeği-LOT, Akın ve diğ.nin (2014) uyarlamasını yaptığı Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik ve çoklu regresyon analizi yapılmış, hata payı .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Çoklu regresyon analizi sonucunda öne sürülen regresyon denklemi anlamlı bulunmuştur ($R=0.61$, $R^2 = 0.37$, $P<0.001$). β katsayısına göre Umut Alternatif Yollar Bulma, Eyleyici Düşünce, Dayanıklılık ve İyimserlik yordayıcı değişkenlerinin yaşam doyumu üzerindeki önem sırası; 1. Eyleyici düşünce (β=0.47), 2. İyimserlik (β=0.24), 3. Alternatif yollar bulma (β=0.02) ve 4. Dayanıklılık (β=0.07) dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına dair t testi sonuçları incelendiğinde; Eyleyici düşünce (t=10.023, df=482, p=0.000) ve İyimserliğin (t=6.104, df=482, p=0.000) yaşam doyumu üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Ulaşılan bulgular sonucunda pozitif psikolojinin temel bileşenlerinden umut ve iyimserliğin yaşam doyumunu önemli belirleyicilerinden olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda genç yetişkinlerin yaşam doyumlarını artırıcı beceriler açısında zenginleştirilmiş programların akademik programa entegre edilmiş halde üniversite eğitimi süresince sistemli bir şekilde uygulamaya konması önerilebilir. Ayrıca, üniversite danışma merkezlerinin öğrencilere beceri kazandıracak programlara ağırlık vermesi önerilebilir. Yine, üniversite yılları mesleğe ve hayata hazırlama açısından önemli bir dönemi kapsadığından PDR'nin bir alt alanı olarak yükseköğretim danışmanlığının geliştirilerek bu yolla genç yetişkinlere daha etkili yardım sunulması önerilebilir.

Kaynakça

Akın, A., Sahranç, Ü., Turan, M. E., Akın, Ü., Kaya, M., ve Ercengiz, M. (2014, Haziran). Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirliği. *III. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 12 Haziran, Sakarya.

Aydın, G. ve Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji dergisi*, 7(26), 2-9.

Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-303.

Diener, E., Lucas, R.E.& Oishi, S. (2002). Subjective Well-Being The Science of Happiness and Life Satisfaction, in *handbook of psitive psychology* (edts. C.R. Snyder and S.J. Lopez) p.63-73, Oxford: university press.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Seligman, M.E.P (2002). Positive psychology, positive prevention and pozitif therapy, in *handbook of psitive psychology* (edts. C.R. Snyder and S.J. Lopez), p.3-10. Oxford: university press.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.

Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.

Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29 (3), 277-289.

ERGENLİKTE ANNE-BABADAN ALGILANAN DUYGUSAL İSTİSMAR VE OLUMSUZ BENLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE ÖZ-YETERLİĞİN ARACI ROLÜ

Gökmen ARSLAN[1]

Problem Durumu

Son yıllarda çocuk hakları konusunda dünyanın birçok yerinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelere rağmen, hala çocukların büyük bir çoğunluğu aile, birey veya toplumsal kurumlar tarafından gerçekleştirilen çeşitli uygulamalar nedeniyle zarar görmekte, yaşamını yitirmekte ve çeşitli rahatsızlıklarla karşı karşıya kalabilmektedir (Akyüz, 2012). Bireylerin psikososyal açıdan karşılaşmış oldukları bu olumsuz yaşantılardan biri de duygusal istismardır. Duygusal istismar, genellikle çocuğa uygun ve destekleyici bir çevre oluşturulmaması, çocuğun duygusal sağlığını ve gelişimini olumsuz etkileyecek eylemlerde bulunulması ve bu eylemlerin çocuğun hareketlerini sınırlayan alay, aşağılama, tehdit, sindirme, reddetme ve fiziksel olmayan diğer düşmanca davranışları içermesi olarak tanımlanır (World Health Organization [WHO], 2002). Yapılan çalışmalarda, duygusal istismarın benlik gelişimi üzerinde önemli bir risk faktörü olduğu ve istismar yaşantısına sahip bireylerin daha olumsuz bir benlik yapısına sahip oldukları rapor edilmektedir (Al-Fayez, Ohaeri ve Gado, 2012; Asgeirsdottir, Gudjonsson, Sigurdsson ve Sigfusdottir, 2010; Karakuş, 2012; Yates, 2007). Ayrıca anne-babadan algılanan duygusal istismar ve olumsuz benlik algısı arasındaki ilişkinin aksine, psikolojik sağlamlık ve öz-yeterliliğin olumsuz yaşantılardan benliği koruyabilecek iki önemli değişken olabileceği belirtilmektedir (Iwaniec, 2006; Karaırmak ve Siviş-Çetinkaya, 2011; Telef & Karaca, 2011; Telef, 2011; Ulucan, 2013). Bazı çocuklar, istismara maruz kalmalarına rağmen başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmekte ve olumlu gelişim gösterebilmektedir. Bazı çocukların bir takım bireysel, ailesel ve çevresel/toplumsal özelliklerinin onları diğerlerine göre daha güçlü kıldığı ve uyum sürecine olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Iwaniec, 2006). Bu bağlamda, bireyin olumsuz yaşantılar sonrası uyum sağlama becerisi veya kapasitesi ve gerekli eylemlerde bulunmaya ve organize etmeye yönelik beceri/kapasitesine ilişkin inançlarının, duygusal istismar sonrasında onun psikolojik iyi oluşunu sürdürebilmesinde önemli bir yer edindiği söylenebilir. Bireyin sahip olduğu başa çıkma becerisi veya kapasitesi ve bunlara olan inancı, onu duygusal istismar yaşantıları karşısında güçlü kılar ve daha olumlu bir benlik yapısına geliştirmesinde önemli yer edinir. Buradan hareketle psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik düzeyi yüksek bireylerin daha olumlu bir benlik yapısına sahip olmaları beklenir. Bu durum anne-babadan algılanan duygusal istismar ve olumsuz benlik algısı arasındaki ilişkide, psikolojik sağlamlık ve öz yeterliğin aracı bir rolünün olup olamayacağı sorusunu akla getirmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmalar ışığında, bu çalışmanın amacı anne-babadan algılanan duygusal istismar olumsuz benlik algısı arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve öz yeterliğin aracı rolünü incelemektir. Araştırma sonuçlarının, psikolojik danışman ve diğer uzmanlarca düzenlenecek önleyici ve müdahale programları için önemli bir temel teşkil edebileceği söylenebilir.

Yöntem

[1] Öğrt. Gör. *gkmnarslan@gmail.com*

Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 14 ile 19 arasında değişen 335 ergen oluşturmaktadır. Katılımcıların %55.8'i kız ve %43.9'u erkektir. Araştırmaya katılan ergenlerin yaş ortalaması 15.46 ve standart sapması 1.28'dir. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12),

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, olumsuz benlik algısı algısı için Kısa Semptomlar Envanteri (KSE) ve Anne-babadan Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS 22 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler yapısal eşitlik modeli aracılığıyla incelenmiştir. Önerilen yapısal modelin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği görülmüştür. Uyum değerlerine ilişkin χ^2 ve sd değerlerinin birbirine oranı $\chi^2/sd=1.29$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, RMSEA ve standardize edilmiş RMR değerinin .05'ten küçük ve GFI, NFI, CFI, IFI ve RFI değerlerinin .95 üzeri olduğu görülmüştür. Yapısal modele ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları, anne-babadan algılanan duygusal istismarın psikolojik sağlamlık (β= -.17, p<.001) ve öz yeterliliği (β= -.18, p<.001) negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Ayrıca YEM analiz sonuçları incelendiğinde, anne-babadan algılanan duygusal istismarın olumsuz benlik algısı üzerinde (β= .44, p<.001) üzerindeki doğrudan etkisinin pozitif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte anne-babadan algılanan duygusal istismarının öz yeterlik (β= -.20, p<.001) ve psikolojik sağlamlık (β= -.14, p<.001) aracılığı ile olumsuz benliği negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu bağlamda anne-babadan algılanan duygusal istismar ile olumsuz benlik algısı arasındaki ilişkide öz yeterlik ve psikolojik sağlamlığın kısmi aracılık rolü üstlendiği söylenebilir. Ayrıca olumsuz benlik algısı algısına ilişkin varyansın %34'ünün anne-babadan algılanan duygusal istismar, psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik aracılığı ile açıklandığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, anne-babadan algılanan duygusal istismarın olumsuz benlik algısı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca analiz sonuçlarından hareketle anne-babadan algılanan duygusal istismar ve olumsuz benlik algısı arasındaki ilişkide, psikolojik sağlamlığın ve öz yeterliğin koruyucu faktörler olduğu söylenebilir. Buradan hareketle okul psikolojik danışmanları ve eğitimciler tarafından, öz yeterlik ve psikolojik sağlamlığa yönelik psikoeğitim programları aracılığıyla öğrencilerin öz-yeterlilik ve psikolojik sağlamlığını destekleyici çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca anne-babadan algılanan duygusal istismarın benlik üzerindeki doğrudan etkisi dikkate alındığında, duygusal istismar konusunda ebeveynlere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Psikolojik danışmanlar tarafından, okul ortamlarında duygusal istismara uğrayan bireylerin belirlenmesinin, bu öğrencilere ve ailelerine yönelik grupla psikolojik danışma ve bireyle psikolojik danışma çalışmalarının yürütülmesinin, duygusal istismarın benlik üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku*, Pegem Akademi, Ankara.

Al-Fayez, G. A., Ohaeri, J. U., & Gado, O. M. (2012). Prevalence of physical, psychological, and sexual abuse among a nationwide sample of Arab high school students: association with family characteristics, anxiety, depression, self-esteem, and quality of life. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *47*(1), 53-66.

Asgeirsdottir, B. B., Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F., & Sigfusdottir, I. D. (2010). Protective processes for depressed mood and anger among sexually abused adolescents: The importance of self-esteem. *Personality and individual differences*, *49*(5), 402-407.

Iwaniec, D. (2006) *The emotionally abused and neglected child: Identification, assessment and ıntervention a practice handbook*, JohnWileyveSon, Ltd, England.

Karaırmak, Ö. ve Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü, *Tük Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 30-43.

Karakuş, Ö. (2012). Relation between childhood abuse and self esteem in adolescence. *International Journal of Human Sciences [Online*]. (9)2, 753-763. Yh jklo"

Telef, B.B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (16), 499-518.

Ulucan, K. T. (2013). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

World Health Organization [WHO] (2002). *World report on violence and health*, 24 Aralık 2014'de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global_campaign/ en/ chap3.pdf?ua=1 adresinden alınmıştır.

Yates, T. M. (2007). The developmental consequences of child emotional abuse: A Neurodevelopmental perspective. *Journal of Emotional Abuse*, 7 (2), 9-34.

KARİYER KARARI YETKİNLİK BEKLENTİSİNİ YORDAMADA YAŞAMDA ANLAM, YAŞAM DOYUMU VE BENLİK SAYGISININ ROLÜ

Serkan Volkan SARI[1]
Mustafa ŞAHİN[2]

Problem Durumu

Kariyer, yaşam boyu devam eden ve kişinin sadece mesleğiyle değil ailesiyle ve sosyal çevresiyle de bir bütün olarak ilerleyen çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin en önemli aşamalarından birisi de bireyin kariyerine karar vermesidir. Kariyer kararı vermek Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde yaşayan gençler için olduğu kadar gelişmiş ülkelerde yaşayanlar için de önemli bir durumdur. Bu kararın hangi değişkenler tarafından yordandığının bilinmesi, verilecek kararların doğru olması bakımından önemli görülmektedir. Literatür incelendiğinde insanların bir şeyi yapabilme veya bir kararı alabilmeye yönelik inançlarının kapsamlı olarak ilk kez Albert Bandura tarafından Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisinde ele alındığı görülmektedir. Bu teori insanların sosyal öğrenme süreçlerine ve bu süreçte kendilerine olan inançlarına odaklanmıştır (Schunk, 2009). Bu noktada insanın bir şeye karar verebilmesiyle bu kararı alabilmeye karşı duyduğu inanç onun yetkinlik düzeyini oluşturmaktadır (Bandura, 1989; 1997). Bu inanç, kariyer alanında ilk kez Hackett ve Betz'in (1981) tarafından kadınların kariyer gelişimlerinde yetkinlik beklentisi kavramını incelediklerı çalışmalarıyla araştırılmaya başlanmıştır. Daha sonra Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi (KKYB) olarak adlandırılan bu kavram, Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisinin (SBKT) en önemli üç kavramından (yetkinlik beklentisi, sonuç beklentisi ve hedefler) birisidir. Hackett ve Betz'e (1981) göre KKYB, bazı kariyer görevlerini gerçekleştirmede bireyin kendine ve yapabileceklerine duyduğu güven olarak tanımlanmaktadır. Buradan yola çıkılarak, KKYB'nin hangi değişkenler tarafından yordandığının bilinmesinin, kariyer uzmanlarına bu konuda çalışırken önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda, araştırmada yaşamda anlam, yaşam doyumu ve benlik saygısının KKYB'ni yordamadaki rolleri üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin KKYB'lerini hangi değişkenlerin yordadığının belirlenmesi amacına dayalı olarak; yaşamda anlam, yaşam doyumu ve benlik saygısının rolünü incelemektedir.

Yöntem

Araştırmada yöntem olarak, nicel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda yaygın olarak kullanılan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 440 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi ile Karadeniz Teknik Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden dört bölümden (İşletme- 108 kişi, İktisat- 101 kişi, Maliye-113 kişi ve Kamu Yönetimi-118 kişi) öğrencilere ulaşılmıştır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı 108 erkek

[1] Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan üniversitesi *serkan.sari@erdogan.edu.tr*
[2] Doç. Dr. KTÜ, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, mustafa61@ktu.edu.tr

(%24.5) ve 332 kız (%75.5) şeklindedir (Yaş Ort:20.90, Ss:1.97). Araştırmada veri toplama aracı olarak kariyer kararı yetkinlik beklentisi ölçeği, yaşam doyumu ölçeği, yaşamda anlam ölçeği ve Rosenberg benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilmiş ve veri toplama süreci bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulanan 450 ölçekten 10 tanesi eksik ya da hatalı kodlama yapıldığı tespit edilerek analize dahil edilmemiştir. Verilerin analizleri Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların KKYB ile yaşam doyumu (r=0.45, p<0.01), yaşamda anlam (r=0.16, p<0.01) ve benlik saygısı (r=0.38, p<0.01) arasında olumlu yönde anlamlı korelasyonlar olduğu belirlenmiştir. Yapılan doğrusal regresyon analizinde ise yaşam doyumu (B=0.36, p<0.01), yaşamda anlam (B=0.19, p<0.01) ve benlik saygısının (B=0.25, p<0.01) katılımcıların KKYB'lerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca kurulan modelin toplam varyansı açıklama oranı ise %30'dur.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, KKYB'ni yordamada yaşam doyumu, yaşamda anlam ve benlik saygısının anlamlı rolü olduğu ortaya konmuştur. Üniversite öğrencilerinin KKYB'leri, onların mezun olduktan sonraki kariyerleri boyunca mutlu ve başarılı olabilmeleri açısından önemli bir konudur. Bu süreci yordayan değişkenler içerisinde, bu araştırma kapsamında ilk olarak yaşam doyumu ele alınmıştır. Yaşam doyumu, bir bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun biçimde tüm yaşamını pozitif olarak değerlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Veehooven,1996). Dolayısıyla araştırma bulgularından yola çıkılarak, kendi kariyer kriterlerini koyan bireylerin KKYB algılarken de daha pozitif olacakları düşünülmektedir. Bu düşünce, bireyin kariyerine karar verme sürecinde yaşamını pozitif algılaması, onun kariyer kararı verme konusundaki yetkinliğini olumlu etkileyeceği şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada KKYB'ni yordamada anlamlı rolü olduğu belirlenen diğer değişken yaşamda anlamdır. Yaşamda anlam, kişinin olumlu anlamda kendi yaşamı ve dünyaya bakışı arasındaki tutarlılığı yansıtan inançları olarak ifade edilmektedir (Jim & Andersen, 2007). Araştırma bulgularından yola çıkılarak, yaşamını anlamlı gören, kendisi ve dünyaya ilişkin inançları arasında olumlu bağlar olan kişilerin, kariyer kararı verirken kendilerine yönelik beklentilerinin daha pozitif olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, kariyer, yaşam boyu devam eden gelişim süreci olarak değerlendirildiğinde, bireyin yaşamını anlamlı bulmasının ve kendine bir amaç belirlemesinin de onun KKYB üzerinde olumlu etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada KKYB üzerindeki etkisi araştırılan son değişken benlik saygısıdır. Benlik saygısı bireyin sahip olduğu ve "benim" dediği özelliklerine yönelik olumlu algılarını ifade eder (Rosenberg Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995). Dolayısıyla araştırma bulgularından yola çıkılarak, kendi iç dinamiklerine duyulan güvenin, bireyin kariyerine karar verme sürecindeki beklentileri üzerinde olumlu etkisinin olması anlamlı görülmektedir.

Son olarak, araştırma sonuçlarından yola çıkılarak kariyer danışmanlarına ve diğer alan uzmanlarına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Öncelikle doğru bir kariyer kararı verebilmek, Türkiye'de hem lise hem de üniversite düzeyinde halen önemli bir problem alanı olarak varlığını sürdürmektedir. Bu problemin çözülebilmesi için, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının

ve yaşamda anlam düzeylerinin kariyer kararı verme sürecindeki rolü daha geniş örneklemler üzerinde araştırılabilir. Bunun yanında, araştırma sonuçları üniversitelerin kariyer merkezleriyle paylaşılabilir ve öğrencilerin KKYB'lerini geliştiremeye yönelik çeşitli seminer ve konferanslar düzenlenebilir. Ayrıca, kariyer danışmanları tarafından üniversite öğrencilerinin KKYB düzeylerini geliştirebilecek etkinliklerin yer aldığı psiko-eğitimsel programlar geliştirilebilir ve etkililiği değerlendirilebilir.

Kaynakça

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, *18*, 326-339.

Jim H. S., & Andersen B. L. (2007). Meaning in life mediates the relationship between social and physical functioning and distress in cancer survivors. *British Journal of Health Psychology* 12, 363-380.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. M. Şahin (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 141-156.

Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper and Brothers.

Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. In W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel and B. Bunting (Eds.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe* (pp. 12-47). Hungary/Budapest: Eötvös University Press.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ BİYO ETİK KONULARI KARŞISINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

F. Sülen ŞAHİN KIRALP[1]

Problem Durumu

Biyoetik pek çok disiplinin çalışma ve araştırma alanı içinde yer aldığından disiplinler arası olarak kabul edilmektedir. Özellikle bilimdeki gelişmelerle birlikte teknolojik gelişmelerin insan yararına kullanılıp kullanılmadığı önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da biyo-teknolojik gelişmelerin mercek altına alınmasını gerekli kılmaktadır. Etik alana göre daha geniş bir çalışma alanı olan biyoetik; organ nakli, doku nakli, hayvan deneyleri, insan deneyleri, yapay döllenme, ötenazi, klonlanma, gıda genetiği gibi pek çok konuyu inceleyerek evrensel değerlendirmeye gitme konusunda uğraş verir. Hayatın her alnında giderek daha fazla karşımıza çıkabilecek bu durumlar sahip olduğumuz değerler ile ters düşebilir ya da durum karşısında bizi kararsızlığa sürükleyebilir. Bu gibi ikilemler karşısında etik karar verebilmek her açıdan bakabilme yeteneğinin gelişmesi ile ilgilidir.

Psikolojik danışmalar danışma sürecinde bazı etik ikilemlerle karşı karşıya kalabilirler. Etik ikilemler karşısında izlenebilecek yollarının belirlenmesi etik kodlar ve standartlar aracılığı ile kolaylaştırılabilirken bazı değerlere ilişkin ikilemlerde böyle bir seçenek görünmemektedir. Bu nedenle bir danışman adayının ikilemler karşınında sahip olduğu değerlerin farkına varması bunların onun kararını nasıl etkilediğini ayırt etmesi mesleki başarı açısından da önemli olacaktır. Bu nedenle özelikle danışman adaylarının etik kararlar alma konusundaki görüşlerinin saptanması önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı psikolojik danışman adaylarının biyoetik etik konuları karşısındaki görüşlerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Aday danışmanların ölçekte yer alan senaryolarda yer alan biyo etik konularına ilişkin görüşleri nelerdir

2) Aday danışmanların ölçekte yer alan senaryolarda yer alan biyo etik konularına ilişkin görüşleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Aday danışmanların güncel etik olayları karşısındaki görüşlerinin incelenmesinin hedeflendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu Araştırmanın çalışma grubu Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi RPD Bölümünde öğrencim gören 159 danışman adayı oluşturmuştur. Öğrencilerin %47,2'si kadın, %52,8'i erkektir. Danışman adaylarının %20,1'i metropol (anakent), %72,3'ü şehir ve % 7,5'i kasaba ve/ya köyde yaşadığını belirt-

[1] Yrd. Doç. Dr. GAU Eğitim Fakültesi RPD Bölümü, *sulensahin@gau.edu.tr*

miştir. Öğrencilerin %52.2'si RPD Bölümü 1. Sınıfına devam ederken %47.8'i ise IV. Sınıfa devam etmektedir. Çalışma grubunda yer alan danışman adaylarının yaş ortalaması 23.61 olarak bulunmuştur.

Araştırmada veriler, Keskin ve Samancı (2009) tarafından oluşturulan ve Kurt (2011) tarafından geliştirilen Biyoetik Değer Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Envanterde genetik tarama testi, prenatal genetik tanı ve kürtaj, üreme teknolojileri, aktif ve pasif ötenazi konularına etik ikilemlere dayalı 5 senaryo bulunmaktadır. Adaylardan her bir senaryo durumu karşısında genel kararlarının ortay çıkmasını sağlayacak evet, hayır, kararsızım ve diğer seçeneklerinden birini seçerek karar verme süreçlerinde din, adalet, erdem, bilim, koşulcu yaklaşım gibi yaklaşımlardan hangisini ön planda tuttuklarını veya hangisinin baskın rol oynadığını ortaya koymaları istenmiştir.

Betimsel istatistikler kullanılarak danışman adaylarından alınan cevaplarla güncel etik konuları karşısındaki görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyinin danışman adaylarının görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını belirlemek için de ki-kare testi uygulanmıştır.

Bulgular

Aday danışmanların envanterde yer alan senaryolara verdikleri cevaplara genel olarak bakıldığında çıkan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Prenatal genetik tanı ve kürtaj konulu senaryoda aday danışmanların %69,8'i hayır başlığı altındaki seçeneklerden birini işaretlemişti. Buna göre böyle bir durumda kaldıkları durumda bebeği aldırmamayı seçeceklerini ortaya koymuşlardır. Hayır diyen adayların da %40,9'u 'engelli de olsa başka bir canlının yaşama hakkını elinden alamayız' şıkkını seçerek kararlarının temelinde hak yaklaşımının olduğunu ortaya koymuşlardır. Hak yaklaşımında diğerlerinin haklarına saygı duymak temeldir.

Envanterde yer alan ikinci senaryo üreme teknolojileri ile ilgidir. Aday danışmanların %78'i hayır cevabının altındaki seçenekli seçmişlerdir. Buna göre aday danışmanların çoğunluğu bebeğin cinsiyetine müdahale yaparak istedikleri cinsiyette bebek sahibi olma görüşüne karşı olduklarını ortaya koymuşlardır. Hayır cevabı verenler arasında %31,4'ü 'benim için çocuğun sağlıklı olması cinsiyetinden ya da fiziksel özelliklerinden daha önemlidir' seçeneğini seçerek erdem yaklaşımının kararlarını ardındaki temel durum olduğunu ortaya koymuşlardır.

Üçüncü senaryo genetik tarama testi ile ilgilidir. Aday danışmanların % 73,6'sı buna hayır demişlerdir. Bir başka ifade ile danışman adayları bir kişinin genetik taraması sonucunda işe alınması veya alınması veya onunla ilgili karar verilmesi konusuna karşı olduklarını belirten seçenekleri işaretlemişlerdir. Bu senaryoda hayır diyenler arasında %47,8'i 'sonuçta bu bir ihtimal. Belki de hiçbir zaman yakalanmayacağı bir hastalık yüzünden yargılanmasını adil bulmuyorum' seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu ifade adalet yaklaşımını temel alan insanlarını eşitliğine vurgu yapan bir ifadedir.

Dördüncü senaryo aktif ötenazi konusu ile ilgilidir. Verilen cevaplara bakıldığı zaman danışman adaylarının %61,6'sının senaryodaki ötenazi kararına hayır dedikleri görülmüştür. Ötenazi kararına hayır diyen danışman adaylarının %22,6'sı 'intihar olarak nitelendirilebilecek bu durumun günah olduğunu düşünüyorum' seçeneğini işaretleyerek bu kararlarının ardındaki görüşün din temelli olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre bu konu karşısında dini değerler daha ön planda yer almıştır.

Son senaryoda pasif ötenazi konusu yer almıştır. Bu senaryoda da danışman adaylarının %71,7'si hayır cevabına denk düşen seçenekli işaretlemişlerdir. Bu da onların pasif ötenaziye karşı görüşte olduklarını ortaya koymaktadır. Hayır diyenlerin %36,5'i bir canlının yaşam ve ölüm hakkına başkasının karar vermemesi gerektiğini düşünüyorum' seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu seçenek kararlarının arkasında hak yaklaşımının yani diğerlerinin seçimlerine saygı görüşünün olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada çalışma grubu olarak psikolojik danışmanlık eğitiminin başındaki ve sonundaki öğrenciler seçilmesinin temel nedenleri arasında sınıf düzeyinin adayların görüşleri üzerinde fark yaratıp yaratmadığı da belirlenebilmesiydi. Yapılan analizler sonucunda aday danışmanların sınıf düzeyleri ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (x_1^2=6,52; x_2^2=6,52; x_3^2=4,21;x_4^2=1,66; x_5^2=5,29; sd=2; p>.05).

Sonuç ve Öneriler

Eldeki verilere bakıldığında genel olarak aday danışmanların genetik tanı ve kürtaja, üreme teknolojilerin fiziksel veya cinsiyet seçimi yönünde kullanılmasına, genetik tarama sonuçlarının yaşamı zorlayıcı veya engelleyici şekilde kullanılmasına, pasif ve aktif ötenaziye karşı oldukları bunların da alınan alan eğitiminin yılından etkilenmediği söylenebilir. Danışman adaylarının eğitimlerinde etik ikilemler karşısında karar verme becerisi daha çok son sınıftaki etik dersi kapsamında verilmektedir. Bu nedenle danışmanlık eğitimi sırasında danışmanın çok yönlü düşünebilmesini, olaylara everensel değerler açısından bakabilmesini sağlayacak eğitimlerin program içerisinde uygulamalı dersler kapsamında çeşitli yıllarla dağıtılarak verilmesi önerilebilir.

ÇOK KÜLTÜRLÜ SÜPERVİZYON VE ÇOK KÜLTÜRLÜ SÜPERVİZYON YETERLİKLERİ

Yelda KAĞNICI[1]

Kuramsal Çerçeve

Farklı kültürel özeliklere sahip danışanlarla etkili psikolojik danışma süreci yürütebilmeleri için psikolojik danışman adaylarının eğitimleri sırasında çok kültürlü yeterlikleri kazanması gerekmektedir. Genellikle kültürel faktörler psikolojik danışma sürecinde bir problem olarak göze çarpmadığı müddetçe göz ardı edilmektedir. Bu nedenle de çoğu zaman kültürel faktörler danışanın sürece taşıdığı problem ile ilişkisiz görülmektir (Coleman, 1999). Ancak kültür psikolojik danışma sürecinin bütününde; danışan ve psikolojik danışman arasındaki ilişkide, problemin tanımlanmasında, tedavi planının oluşturulmasında, müdahale yöntemlerinin seçiminde ve izleme çalışmalarında oldukça etkili bir öğedir (Vontress, 2002). Bu bağlamda, kültürel konuların süpervizyon sürecinin de önemli bir öğesi olması kaçınılmazdır.

Süpervizyon formal bir eğitim gerektiren mesleki bir yeterliktir. Bu bağlamda süpervizörlerin bu yeterliliği formal bir eğitim ile kazanması gerekmektedir. Bu eğitim süpervizyon modelleri ve kuramları, ilişki kurma ve sürdürme, geribildirim verme, değerlendirme, eğitim adayın gelişimsel sürecini göz önünde bulundurma, etik ilkeler, çeşitlilik ve çok kültürlülük gibi konuları kapsamaktadır. Çeşitlilik ve Hak Savunuculuğu, Psikolojik Danışman Eğitimi ve Süpervizon Derneği'nin (ACES) 2011 yılında çıkardığı En İyi Uygulamalar Kılavuzu'nun 12 boyutundan biridir (Borders, 2014). Benzer olarak Amerikan Psikologlar Derneği'nin Süpervizyon Kılavuzu'nda (APA, 2014) da yer alan çeşitlilik boyutu, süpervizyon yeterliliğinin temel bir öğesi olarak kabul edilmektedir. Bu yeterlik süpervizörün kendinden farklı olan bireyler ve farklılık konularında çalışacak yeterlikleri geliştirmesi anlamına gelmektedir ve danışan, süpervizör, süpervizyon alan kişi ile farklı dünya görüşlerini kapsamaktadır. Süpervizyon sürecinde çok kültürlülük konularının ele alınması gerekliliği sonucunda çok kültürlü süpervizyon ve yeterlikleri gündeme gelmiştir. *Çok kültürlü süpervizyon* süpervizörlerin ve süpervizyon alan kişilerin farklı kültürel özelliklere sahip olan danışanlara etkili psikolojik danışma yardımı sunabilmek için çeşitli etnik, ırksal veya kültürel konuları (cinsiyet, sosyal sınıf, cinsel yönelim vb) süpervizyon ilişkisinde incelemesidir (Constantine, 1997 akt. Constantine, 2003). *Çokkültürlü süpervizyon yeterliliği* ise süpervizörün süpervizyon alan kişilerin danışanlarıyla ilişkisi hakkında süpervizyon ilişkisi bağlamında çok kültürlülük ile ilgili konuları ele almadaki farkındalık, bilgi ve becerileridir (Constantine, 2003). Çok kültürlülük ve çeşitlilik konularının süpervizyon ilişkisi bağlamında etkili bir şekilde ele alınabilmesi süpervizörün sorumluluğundadır ve bu sorumluluk iki yönlüdür. Süpervizör hem çok kültürlü süpervizyon.

Tartışma ve Sonuç

[1] Doç. Dr. Ege Üniversitesi, *yelda.kagnici@ege.edu.tr*

Bilindiği üzere süpervizyon psikolojik danışman eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir (Bernard ve Goodyear, 2004). Ülkemizde de psikolojik danışma lisans ve lisansüstü eğitimlerinde öğrenciler öğretim üyelerinden uygulama ve staj dersleri kapsamında süpervizyon almaktadır (Poyrazlı, Doğan ve Eskin, 2013). Ancak eğitim uygulamaları programlara ve psikolojik danışman eğitimcilerine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Maalesef Türkiye'de süpervizyon için bir uygulama kılavuzu da bulunmamaktadır. Çok kültürlülük bağlamında bir değerlendirme yapıldığında ise her ne kadar çok kültürlülüğün günümüzdeki çok boyutlu yapısı göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin yoksulları, gey, lezbiyen, biseksüel ve trans bireyleri, yaşlıları, kadınları, engelli bireyleri, Yezidileri, Süryanileri, Arapları, Ermenileri, Rumları, Kürtleri, Romanları, Çerkezleri, Lazları ve Alevileri ile çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu aşikar olsa da, Türkiye'de çok kültürlülük kavramı din ve etnik köken bağlamında ele alındığından çok kültürlülük konusu psikolojik danışma alanında yeteri kadar ilgi görmemektedir (Kağnıcı, 2015). Son yıllarda çok kültürlü psikolojik danışma ile ilgili yayınlarda bir atış olduğu görülmekle birlikte (Bektaş, 2006; Erdur Baker, 2007; Kağnıcı, 2011; 2013; 2014; Karaırmak, 2008; Koç, 2003) henüz istenilen düzeyde değildir. Çok kültürlü psikolojik danışman eğitimi bağlamında ise Türkiye'deki psikolojik danışma programlarının bu eğitimin hemen hemen hiç yer almadığı kültürel hapse olma düzeyinde (D'Andrea ve Daniels; 1991) kaldığını ileri sürmek mümkündür. Her ne kadar çok kültürlü yeterliklerinin psikolojik danışman eğitiminde mutlaka kazandırılması gerektiği ülkemizde altı çizilen noktalardan biri haline gelmeye başlamış olsa da (Kağnıcı, 2011, 2013, 2014), süpervizyonda çok kültürlülük sadece birkaç çalışmada alt başlık olarak kavramsal açıdan yer almıştır (Karaırmak, 2015; Siviş Cetinkaya ve Karaırmak, 2012) ve süpervizyon sürecinde çok kültürlülüğe ilişkin hiçbir deneysel çalışma bulunmamaktadır.

Süpervizör yeterlikleri Türkiye'de ele alınması gereken önemli konulardan biridir. Çok kültürlü süpervizyon yeterliği, ilgili alınyazında önemli bir süpervizör yeterliliği olarak yer almaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada süpervizyon sürecinde çok kültürlülük ve çeşitlilik konularına vurgu yapan çok kültürlü süpervizyon ve çok kültürlü süpervizyon yeterliklerinin tanıtılması amaçlanmıştır. Bu yeterliklerin süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adaylarına nasıl kazandırabileceği de ilgili alanyazındaki modeller ışığında tartışılacaktır.

Kaynakça

American Psychological Association. (2014). *Guidelines for clinical supervision in health service psychology*. Retrieved from http://apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf.

Bektaş, D. Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1, 43-59.

Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision (3rd Ed.).*

Boston: Pearson Education Inc.

Borders, L.D. (2014). Best practices in clinical supervision: another step in delineating effective supervision practice, *American Journal of Psychotherapy, 68*, 151-162.

Colleman, H. L. K. (1999). Training for multi-cultural supervision. In E. Holloway, & M. Carroll (Eds.) *Training counseling supervisors* (pp.130-161). London: Sage.

Constantine G. C. (2003). Multicultural competence is supervision. In D. B. Pope Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L.Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 383-391). California: Sage.

D'Andrea, M., & Daniels, J. (1991). Exploring the different levels of multicultural counseling training in counselor education. *Journal of Counseling & Development, 70*, 78-85.

Erdur-Baker, Ö. (2007). Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 27*, 109-122.

Kağnıcı, D. Y. (2011). Teaching multicultural counseling: An example from a Turkish counseling undergraduate program. *Eurasian Journal of Educational Research, 44*, 118-128.

Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışman eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (40)*, 222-231.

Kağnıcı, D.Y. (2014). Reflections of a multicultural counseling course: A qualitative study with counseling students and counselors. *Educational Sciences: Theory & Practice.* DOI: 10.12738/estp.2014.1.1965

Kağnıcı, D. Y. (2015). Çok kültürlülük ve Türkiye'deki duruma ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni, 26,* 44-46.

Karaırmak, Ö. (2008). Çok kültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 532,* 115-126.

Karaırmak, Ö. (2015). Psikolojik danışma alanında değişen paradigma: Kültüre duyarlı ve hak savunucusu psikolojik danışman eğitimi. F. Kurter ve J.S. Mattis. *Türkiye'de uygulamacıların gözüyle psikolojik danışmada kültüre duyarlı olma* içinde (s. 362-385) İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları

Koç, Z. (2003). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yaklaşımı: Kuramsal bir açıklama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-17.

Poyrazlı, Ş., Doğan, S. &Eskin, M. (2013). Counseling and psychotherapy in Turkey: Western theories and culturally inclusive methods. In R. Moodly, U.P. Gielen, & R. Wu (Eds), *Handbook of counseling and psychotherapy in an international context,* (pp. 404-414). NY: Routledge.

Siviş Çetinkaya, R. ve Karaırmak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (37), 107-121

Vontress, C. E. (2002). The making of a culturally competent counselor. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), *Online readings in psychology and culture* (Unit 10, Chapter 1), (http://www.wwu.edu/~culture), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.

AKADEMİK BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE'YE UYARLAMA ÇALIŞMASI*

Berke KIRIKKANAT[1]
Makbule Kalı SOYER[2]

Problem Durumu

Yükseköğretim süreci; diğer öğretim süreçlerinden farklı olarak kendine özgü akademik yükümlülükleri ile öğrencinin bilişsel, duygusal, davranışsal ve sosyal düzlemlerde zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Bu yükümlülükler; öğrencinin teslim tarihlerine uyarak talep edilen akademik ölçütlerde proje-ödev-sunum hazırlaması, üniversitenin akademik takvimine göre kendi çalışma planını oluşturarak vize ve final sınavlarına çalışması, kalabalık bir sınıf ortamında akademik tartışma içine girerek derse olan katılımını ortaya koyması gibi durumları içinde barındırmaktadır (Carveth ve Geese, 1996; Ross, Niebling ve Heckert, 1999). Yoğun akademik iş yükü ile görev ve sorumlulukların beraberinde getirdiği kişisel ve sosyal yaşamdaki değişimlerin altından kalkamayan öğrenci akademik stres adı verilen psikolojik durumu deneyimlemektedir (Ben-Zur ve Zeidner, 2012). Bu koşulları sağlıklı bir biçimde atlatabilmesi için uygun başa çıkma stratejileri geliştirmesi gerekmektedir. Struthers, Perry ve Menec (2000)'e göre bu, akademik başa çıkma stratejileri ile mümkündür. Onlara göre bu yöntemler, genel başa çıkma yollarından farklı, akademik bağlama özgü oluşturulan başa çıkma yöntemleridir. Bunların ölçümlenmesi öğrencinin akademik başarısını engelleyen unsurların tespit edilmesini sağlamakta ve ona yönelik yapılan mesleki rehberlikte üzerinde durulması gereken noktaların saptanmasını kolaylaştırmaktadır (Sullivan, 2010). Bu nedenle böyle bir ölçüm aracının Türkiye'de olması, üniversite öğrencilerinin akademik problemlerinin daha etkili biçimde çözümlenmesini olası kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik başa çıkma stratejilerini belirlemek adına Sullivan (2010) tarafından geliştirilmiş olan Akademik Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamaktır.

Yöntem

*Araştırma modeli ve çalışma grubu:*Bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışması İstanbul Ticaret Üniversitesi'nde İngilizce dilinde eğitim gören elektrik-elektronik, mekatronik ve mücevherat mühendisliklerinde okuyan 50 lisans öğrencisi (24 kız, 26 erkek) ile gerçekleşmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Ticaret Üniversitesi'nde okuyan 505 lisans öğrencisi (301 kız, 204 erkek) ile yapılmıştır. Örneklemin % 28.7 si

* Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Makbule Kalı Soyer'in doktora tez danışmanlığında yapılan ve doktora öğrencisi Berke Kırıkkanat'ın 'Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Yol Analizi Modeli: Akademik Güven, Psikolojik Sermaye ve Akademik Başa Çıkma Faktörlerinin İncelenmesi' adlı doktora tez çalışmasının bir parçası olarak gerçekleştirilmiştir.

1 Arş. Gör. İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, bkirikkanat@ticaret.edu.tr
2 Yrd. Doç. Dr., MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Anabilim Dalı makbulesoyer@marmara.edu.tr

(n=145) birinci sınıf, % 20 si (n=101) ikinci sınıf, % 28.3 ü (n=143) üçüncü sınıf ve % 23 ü (n=116) dördüncü sınıftır. Bu örneklemden seçkisiz yöntemle 40 öğrenci seçilerek test-tekrar test çalışması gerçekleştirilmiştir. Yaş aralığı 19 ile 25 yaş arasında değişmektedir.

*Veri toplama araçları:*Bu ölçek uyarlama çalışmasında Sullivan (2010) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanmakta olan Akademik Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçüt geçerliği için 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği ile Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman ve Roeser (1998) tarafından oluşturulmuş, Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Başarı Yönelimleri Ölçeği katılımcılara uygulanmıştır.

İşlem:İlk olarak orjinal Akademik Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği, İngilizce dilinde eğitim görmüş, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile eğitim psikolojisi alanlarında uzmanlaşmış üç kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu uzmanlardan ikisi çevrilen formları inceleyerek nihai formu oluşturmuştur. Ardından çeviri-bilim ve dil bilim alanlarında uzman 4 kişi tarafından nihai form, geri-çeviri yöntemiyle İngilizce diline çevrilmiştir. Bu kişilerden ikisi yapılan çevirileri ele alarak formun son halini meydana getirmiştir. Ve Türkçe formun orjinal form ile tutarlı olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca Türkçe form, Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından gramer yapıları ve anlatım biçimleri açısından analiz edilmiş ve son şekli verilmiştir.

Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini tespit edebilmek adına, Türkçe form ile orjinal form, İstanbul Ticaret Üniversitesi'nde İngilizce dilinde eğitim gören mekatronik, elektrik-elektronik ve mücevherat mühendisliklerinde okuyan 50 lisans öğrencisine iki hafta ara ile uygulanmıştır.

Dilsel eşdeğerlik çalışması tamamlandıktan sonra Türkçe formun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Ticaret Üniversitesi'nde okuyan 505 lisans öğrencisine uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında ölçüt geçerliği için Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ve Başarı Yönelimleri Ölçeği de uygulama esnasında öğrenciler tarafından yanıtlanmıştır.

Test-tekrar güvenirliğinin elde edilebilmesi için 505 lisans öğrencisinden 40 kişi rastgele seçilerek örneklem oluşturulmuş ve uygulamadan iki hafta sonra tekrar aynı ölçeğe cevap vermeleri istenmiştir.

Verilerin analizi: Geçerlik çalışmasından elde edilen veriler, SPSS 22 ve LISREL 8.80 programları kullanılarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmiştir. Faktörler birbirileriyle ilişkisiz olduğundan açımlayıcı faktör analizinde varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan iyilik uyum indeksleri ise sırasıyla şöyledir: X^2/df (Ki-Kare Testi / Serbestlik Derecesi), GFI (Uyum İyiliği İndeksi), CFI (Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi), SRMR (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü). Ölçüt geçerliği, Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Güvenirlik analizleri, Cronbach alpha katsayısı ve iki yarı test güvenirliği, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları, eşleştirilmiş grup t-testi ve üst ve alt %27 lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığı ile ele alınmıştır.

Bulgular

Dilsel eşdeğerlik çalışmasında Türkçe ve İngilizce orijinal formlarında yer alan maddeler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu sonuç, Türkçe formdaki maddelerin orjinalindeki ile aynı anlamı yansıttığını göstermiştir.

Bu çalışmanın ardından geçerlik analizlerine geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında toplam varyansın % 41 ini açıklayan, öz değeri 1 den büyük üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Orijinal formdaki gibi Türkçe form, üç faktörlü bir yapı sergilemiştir. Varimax döndürme tekniği uygulandığında, 19. maddenin hiçbir faktörden değer almadığı görülmüş ve analizden çıkarılmıştır. 33 madde ile yapılan ikinci analizde varimax döndürme tekniği sonucunda maddelerin dağılımı binişik madde veya ilgisiz maddelerin olmadığını göstermiştir. Madde 8 dışındaki tüm maddeler orijinal formdaki gibi dağıldığından faktörlere aynı isimler (Yaklaşma, Kaçınma ve Sosyal Destek) verilmiştir. Madde 8 in durumu araştırmacılar tarafından kültürel farklılıklara bağlanarak açıklanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizlerinin ilki orijinal ölçeğin önerdiği modelin Türk öğrenciler üzerinde test edilmesine ilişkindir. Ancak elde edilen veriler, 34 maddelik orijinal ölçeğin modeli ile uyuşmamıştır. Bu, açımlayıcı faktör analizindeki sonuçları doğrular niteliktedir. Dolayısıyla açımlayıcı faktör analizindeki sonuçlar temel alınarak Türkçe forma ait bir model oluşturulmuş ve test edilmiştir. Uyum indeksleri modelin kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

Ölçüt geçerliği için yapılan analizlerde şu sonuçlara varılmıştır:

Öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları ile Yaklaşma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan akademik öz-yeterlik puanları, Kaçınma alt boyutundan alınan puanlar ile negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Ancak aynı puanlar, Sosyal Destek alt boyut puanları ile anlamlı ilişki ortaya koymamıştır.

Öğrenme başarı yönelimi alt boyutu, Yaklaşma ile Sosyal Destek alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterirken; Kaçınma alt boyutu ile negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir.

Performans-yaklaşma alt boyutu, Yaklaşma ile Sosyal Destek alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir fakat Kaçınma alt boyutu ile anlamlı ilişki sergilememiştir. Performans-uzaklaşma alt boyutu, Sosyal Destek ve Kaçınma alt boyutu ile pozitif, Yaklaşma alt boyutu ile negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur.

Güvenirlik analizleri sonuçları ise ölçeğin tutarlı ve istikrarlı sonuçlar verdiğini gözler önüne sergilemiştir. Yaklaşma, Kaçınma ve Sosyal Destek alt boyutlarının Cronbach's alpha değerleri sırasıyla şöyledir: .89, .78 ve .82 . İki yarı test güvenirlik analizlerine bakıldığında belirtilen alt boyutların Spearman-Brown katsayıları sırasıyla şöyledir: .83, .73 ve .81. Madde analizi temelinde gerçekleştirilen üst ve alt %27 lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığı incelendiğinde Yaklaşma, Kaçınma ve Sosyal Destek alt ölçeklerini oluşturan maddelerin üst ve alt %27lik grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Test-tekrar test güvenirliğine dair yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonuçları incelendiğinde puanlar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular neticesinde Akademik Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçe formunun üniversite öğrencilerinin akademik stres koşullarında hangi başa çıkma yöntemlerine başvurduğunu saptamada kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir. Özellikle bu ölçek, öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesini, psikolojik danışmanların ve eğitim psikologlarının mesleki rehberlik dâhilinde erken tedbirlerle öğrencinin akademik potansiyelini ilerletmesini mümkün kılacaktır. Bu sayede üniversite eğitiminin beraberinde getirdiği güçlüklerin öğrenci tarafından kolaylıkla aşılması sağlanacaktır.

Kaynakça

Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research, 7*(*26*), 1-12.

Ben-Zur, H. & Zeidner, M. (2012). Appraisals, coping and affective and behavioral reactions to academic stressors. *Psychology*, *3*(*9*), 713-721.

Carveth, J.A. & Geese, T. (1996). Survival strategies for nurse-midwifery students. *Journal of Nurse-Midwifery*, *41*(*1*), 50-54.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Anderman, L., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, *23*, 113-131.

Ross, S.E., Niebling, B.C. & Heckert, T.M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, *33*(*2*), 312-317

Struthers, C.W., Perry, R.P. & Menec, V.H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motiation and performance in college. *Research in Higher Education*, *41*(*5*), 581-592.

Sullivan, J.R. (2010). Preliminary psychometric data for the Academic Coping Strategies Scale. *Assessment for Effective Intervention*, *35*(*2*), 114-127.

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*, 253-259.

OKUL FOBİSİ YAŞAYAN ÇOCUKLARIN ÇİZDİKLERİ OKUL RESİMLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Müge Yukay YÜKSEL[1]
Bilge KURT[2]
Ceren AKDAĞ[3]
Fatih ERDOĞAN[4]
Fatma AYDIN[5]
Nebahat GÜLSU[6]

Problem Durumu

Okul fobisi; okula devam etmede veya bir okul günü boyunca okulda kalmada çocuktan kaynaklanan güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Bu sorun çocuğun okula gitmeyi reddetmesini, okula gitmesi ancak daha sonra derslere devam etmeyip okuldan ayrılmasını, okul günlerinde psikosomatik yakınmalar veya öfke patlamaları gibi davranış sorunlarının olmasını, okula gitmek yerine bakım verenleriyle evde kalmayı tercih etmesini de içerir. Bu durum da sıklıkla uzun süre okula devam edememe ile sonuçlanır. Bowlby de okul korkusu olan çocukları "gerçek okul durumundan korkma ve kaçınmadan çok, bağlı oldukları kişinin yokluğu veya kaybından ya da güven duydukları ortamdan (ev vb.) uzak kalmaktan korkanlar" olarak nitelendirmektedir. Okul ortamında çalışan danışmanların ilgilendiği problem alanları arasında yer alan okul fobisi, kendini ifade etme konusunda yeterli beceri sahibi olmayan ilkokul çocuklarının incelenmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle kullanılacak yansıtıcı teknikler danışmanın işini kolaylaştıracaktır. Resim analizi yöntemi de bu konuda etkili sayılabilecek önemli tekniklerden biridir. Bu teknik aracılığıyla çocuk ve ergenlerin yaşadığı pek çok sorun kolaylıkla incelenebilir.

Araştırmanın Amacı

60-80 aylık ilkokul 1.sınıfa giden okul fobisi tanısı almış veya okula uyumda güçlük yaşamış çocukların "okul" kavramına ilişkin algılarını yaptıkları resimler yoluyla incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmada çocuklardan toplanan resimler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analiz türünde araştırmacı bir metinde veya metinler grubu içerisinde yer alan belirli sözcük veya kavramların (kavramlar örtük içeriğe sahip bir veya birden fazla kelimenin bir araya gelmesiyle oluşan soyut nitelemelerdir) bulunma durumunu inceler.

[1] Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, *muge.yuksel@marmara.edu.tr*
[2] Öğrenci, Marmara Üniversitesi , *eglib.kurt@gmail.com*
[3] Öğrenci, Marmara Üniversitesi *cerenakdag@windowslive.com*
[4] Öğrenci, Marmara Üniversitesi *fatih.imu@hotmail.com*
[5] Öğrenci, Marmara Üniversitesi , *fatma-aydin1@hotmail.com*
[6] Öğrenci, Marmara Üniversitesi, *nebahat__gulsu@hotmail.com*

Okul psikolojik danışmanları çocuklarla yaptıkları bireysel görüşmelerde, önce bilgi formundaki soruların cevaplarını almış ardından çocuklara A4 ebatlarında beyaz kağıt verip önlerine boya kalemleri koymuştur. Yönerge olarak çocuklara "Gözlerini kapatıp okulunu düşün. Düşünmen bitince gözlerini aç. Aklına gelenleri bu kâğıda çiz" yönergesi verilmiştir. Çocuğun resmini yapması için herhangi bir süre sınırlandırmasına gidilmemiştir. Çocuklardan resimlerini tamamladıktan sonra tek tek çizdikleri resimde kavram ve objelerin neler olduğunu anlatmaları istenmiş ve anlattıkları ses kaydına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları okul psikolojik danışmanı tarafından dinlenmiş ve çocukların kullandıkları ifadeler not alınarak resimlerdeki semboller ve renkler listelenmiştir. Bu aşamadan sonra sembollerin ortak özellikleri göz önüne alınarak uygun kategoriler belirlenmiştir. Çocukların resim teması okul olduğu için, kategorilendirmede öncelikli olarak okul ve okul ile alakalı olan şekiller ön plana alınmış, daha sonra resimlerde kullanılan semboller sıklık derecesine göre kategorilendirme içerisine dâhil edilmiştir. Sonra kategorilere göre veriler sayısal hale getirilerek sunulmuştur.

Bulgular

Örneklem grubunu oluşturan çocukların çizdikleri resimler genel olarak incelendiğinde kullandıkları semboller frekans sıklıklarına göre sırasıyla insanlarla ilgili şekiller, okul binası ve okul bahçesine ilişkin şekiller, doğa ve doğa olaylarına ilişkin şekiller, okul dışındaki mekânlara ilişkin şekiller, sınıf ve sınıf materyallerine ilişkin şekiller, oyun ve oyuncaklara ilişkin şekiller, hayvanlarla ilgili şekiller ve diğer şekillerdir. Kullandıkları renkler ise frekans sıklıklarına göre sırasıyla mavi, sarı, yeşil, kırmızı, siyah, turuncu, mor, pembe, kahverengi, kurşun kalem çizimi, krem, gri ve laciverttir.

Anne babası birlikte olan çocukların çizdikleri resimlerde kullandıkları semboller frekans sıklıklarına göre sırasıyla insanlarla ilgili şekillerden, okul binası ve okul bahçesine ilişkin şekillerden, doğa ve doğa olaylarına ilişkin şekillerden, okul dışındaki mekânlara ilişkin şekillerden, sınıf ve sınıf materyallerine ilişkin şekillerden, oyun ve oyuncaklara ilişkin şekillerden, hayvanlarla ilgili şekillerden ve diğer şekillerdir. Anne babası boşanmış olan çocukların çizdikleri resimlerde kullandıkları semboller ise en çoktan en aza sırasıyla okul binası ve okul bahçesine ilişkin şekillerden, insanlarla ilgili şekillerden, sınıf ve sınıf materyallerine ilişkin şekillerden, doğa ve doğa olaylarına ilişkin şekillerden, okul dışındaki mekânlara ilişkin şekillerden ve oyuncaklara ilişkin şekillerden ve diğer şekillerden oluşmaktadır.

Çocukların çizdikleri resimler annenin çalışma durumu açısından incelenmiştir. Annesi çalışmayan çocukların çizdikleri resimlerde kullandıkları semboller frekans sıklıklarına göre sırasıyla insanlarla ilgili şekillerden, okul binası ve okul bahçesine ilişkin şekillerden, doğa ve doğa olaylarına ilişkin şekillerden, okul dışındaki mekânlara ilişkin şekillerden, sınıf ve sınıf materyallerine ilişkin şekillerden, oyun ve oyuncaklara ilişkin şekillerden, hayvanlarla ilgili şekillerden oluşurken annesi çalışan çocukların okul binası ve okul bahçesine ilişkin şekillerden, insanlarla ilgili şekillerden, doğa ve doğa olaylarına ilişkin şekillerden, sınıf ve sınıf materyallerine ilişkin şekillerden, okul dışındaki mekânlara ilişkin şekillerden, diğer şekillerden, oyun ve oyuncaklara ilişkin şekillerden oluşmaktadır.

Çocukların çizdikleri resimler kardeş sayısı ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından da incelenmiştir. Kardeşi olan çocukların çizdikleri resimlerde kullandıkları semboller en çok insanlarla ilgili şekillerden oluşurken tek çocukların çizdikleri resimlerde kullandıkları semboller en

çok okul binası ve okul bahçesine ilişkin şekillerdir. Erkek ve kadın sınıf öğretmeni olan çocukların çizdikleri resimlerde kullandıkları sembollerin en çok insanlarla ilgili şekiller olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak çocukların 60-72 aylık ve 72-80 aylık çocukların çizdikleri resimler ayrı ayrı incelenmiştir. 60-72 aylık çocukların çizdikleri resimlerde kullandıkları semboller frekans sıklıklarına göre sırasıyla insanlarla ilgili şekiller, doğa ve doğa olaylarına ilişkin şekiller, okul binası ve okul bahçesine ilişkin şekiller, okul dışındaki mekânlara ilişkin şekiller, sınıf ve sınıf materyallerine ilişkin şekiller, oyun ve oyuncaklara ilişkin şekiller, hayvanlarla ilgili şekiller ve diğer şekillerdir. 72-80 aylık çocukların çizdikleri resimlerde kullandıkları semboller frekans sıklıklarına göre insanlarla ilgili şekiller, okul binası ve okul bahçesine ilişkin şekiller, doğa ve doğa olaylarına ilişkin şekiller, sınıf ve sınıf materyallerine ilişkin şekiller, okul dışındaki mekânlara ilişkin şekiller, oyun ve oyuncaklara ilişkin şekiller, hayvanlarla ilgili şekiller ve diğer şekillerdir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, okul fobisi sorunu bireyin sosyal, duygusal, eğitimsel yaşamında kalıcı olabilecek etkileri nedeniyle ciddi bir sorun olarak ele alınmalıdır. Olguların erken dönemde tanınması ve tedavisi, ruhsal bozuklukların gelişimini engelleyebilir. Bu nedenle okul fobisi olan çocukların, en kısa sürede, aile, okul ve sağlık çalışanlarına yönelik düzenlenecek eğitim toplantılarıyla, ebeveynlerine de bilgi verilerek çocuk ruh sağlığı vb. uzmanlık alanlarına yönlendirmeleri sağlanabilir.

Okul öncesi ve ilkokul rehberlik servisinde görev yapacak psikolojik danışmanların, okul olgunluğu, oryantasyon ve okul fobisi alanlarında çalışma yaparken, resim çizim yönteminden de faydalanarak çocukları değerlendirip, içsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları mümkün olabilir. Bu nedenle gerek hizmet içi eğitim sürecinde, gerek alanda verilen çeşitli seminerler ve eğitimler aracılığıyla okul psikolojik danışmanlarının okul fobisi alanında daha fazla bilgi sahibi olup, tedavi ve yönlendirme süreçlerinde daha etkin rol almaları desteklenebilir.

Kaynakça

Akalın, T. (2008). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yaptıkları resimlerde aile içi yaşantılarının resimlerine yansıması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aksoy, P. ve Baran, G. (2010). 60-72 aylık çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım (ss. 283-289), Antalya, Türkiye.

Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(1), 223–234.

Backett-Milburn, K., McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health education research. Theory & Practice, 14*(3), 387-398.

Bahalı, K. ve Tahiroğlu, A. Y. (2010). Okul reddi: klinik özellikler: tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, *2*(3), 362-383.

Büyükkarabacak, O. (2008). *Çocuk resimlerinde imgelerin yeri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Cherney, I.D. Seiwert, C.S. Dickey, T.M. & Flichtbeil, J.D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology, 26*(1), 127–142.

Crawford, E., Gross, J., Patterson, T. & Hayne, H. (2012). Does children's colour use reflect the emotional content of their drawings? *Infant and Child Development, 21*(2), 198-215.

Cummings, J.A.(1989). Projective drawings. in *The assessment of child and adolescent personality*. (199-239) (Ed: Howard M. Knoff). New York: The Guilford Press.

Dağlıoğlu, H.E., Deniz,Ü. & Kan, A. (2010). A study on the emotional indicators in 5-6 year-old girls' and boys' human figüre drawings. *Procedia-social and Behavioral Sciences, 2*(2), 223-234.

Dikmeer, İ. A. (2013). İmdaaat! Okul başladı. *Cumhuriyet Bilim Teknoloji Dergisi, 1388,* 1-3.

Erermiş, S., Bellibaş, E., Özbaran, B., Büküşoğlu, N. D., Altıntoprak, E., Bildik, T. ve Çetin, S. K. (2009). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan okul öncesi yaş grubu çocukların annelerinin mizaç özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *20*(1), 14-21.

Gümüştaş F., Yulaf, Y. ve Gökçe, S. (2014). Çocuk ve ergenlerde okul reddi davranışının nedenlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 27*(1), 27-31.

Harrison, L.J., Clarke, L., Ungeren, J.A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher–child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*(1), 55-71.

Kostenius, C. (2011). Picture this – our dream school! Swedish school children sharing their visions of school. *Childhood, 18*(4), 509-525.

Oktay, A., Polat Unutkan, Ö. (2006). *İlköğretim çağına genel bir bakış.* İstanbul: Morpa Yayınları.

Oppawsky, J. (1991). Utilizing children's drawings in working with children following divorce. *Journal of divorce & remarriage, 15*(3-4), 125-142.

Özcan, Ö. ve Aysev, A. (2009). Okul fobisi olan çocuklarda ruhsal bozuklukların sıklığının araştırılması. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 16*(1), 13-17.

Pianta, R.C. & Longmaid, K. (1999). Attachment-based classifications of children's family drawings: psychometric properties and relations with children's adjustment in kindergarten. *Journal of clinical child psychology*, *28*(2), 244-255.

Soysal, Ş. ve Bodur, Ş. (2004). Bir büyüme masalı: okul korkusu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 13*(6), 234-236.

Spigelman,G., Spigelman, A., & Englesson, I. L. (1992). Analysis of family drawings: A comparison between children from divorce and non-divorce families. *Journal of divorce & remarriage*, 18(1-2), 31-54.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik.* (1.Basım) Ankara: Seçkin.

Tesiny, E.P., Lefkowitz, M.M., Gordon, N.H. (1980). Childhood depression, locus of control, and school achievement. *Journal of educational psychology*, *72*(4), 506-510.

Thomas, G.V., Jolley, R.P. (1998). Drawing conclusions: A re-examination of empirical and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. *British journal of clinical psychology*, *37*(2) 127-139.

Tüzün, O., Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji**.** *Düşünen Adam Dergisi*, *19*(1), 24-39.

Wilson, D. & Ratekin, C. (1990). An introduction for using children's drawings as an assessment tool. *Nurse practitioner*, *15*(3), 23–25.

Yama, M.F. (1990). The usefulness of human figure drawings as an index of overall adjustment. *Journal of personality assessment*, 54(1-2). 78-86.

Yavuzer, H. (2000). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul: Remzi.

Yaşar, V., Yaşar, S. (2010). Okul çağında çocuklarda görülen okul korkusu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim dergisi, 126-127*, 16-24.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yurtbay, T. (1997). Okul fobisi vakalarında depresif belirti incelemesi. *Düşünen Adam Dergisi, 10*(3), 40-46.

EVLİLİKTEKİ UYUM VE DOYUMUN EVLİLİK ÖNCESİ İLİŞKİ SÜRESİ ve AŞKA İLİŞKİN TUTUMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Taşkın TANRIKULU[1], *ttanrikulu@fatih.edu.tr*
Merve KALYENCİ, *mervekalyenci@hotmail.com*
Kübra SÜMER, *kubrasumer@outlook.com*
Esra KAHRAMAN, esra_arse93@hotmail.com

Problem Durumu

Evliliğin niteliğini anlamada temel ölçütlerden olan evlilik uyumu, evlilik tatmini, evlilik mutluluğu ve evlilik başarısı gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir (Şendil ve Korkut, 2008). Evlilik uyumu tanımı ve kapsamı üzerine tartışmalar sürerken, birbirleri ile etkileşen evlilik ve aileyi ilgilendiren konularda fikir birliği yapabilen ve sorunlarını olumlu bir şekilde çözebilen çiftlerin evliliği uyumlu bir evlilik olarak tanımlanmaktadır (Erbek ve diğ., 2005). Evlilik doyumu ise kişilerin evlilikten haz duymaları ve bu hazzı sürdürmek istemelerini sağlayan bir süreçtir. (Şafak-Öztürk ve Arkar, 2014). Evlilikte, evlilik öncesi süreç ve bireylerin duygusal ilişkiye ilişkin tutumları uyum, doyum açısından önemlidir (Yılmaz ve Kalkan, 2010). Özgüven (2000) 'e göre evlilik öncesi dönem, birbirini tanımayan iki bireyin evlilik kararı alabilmesi için birbirlerini tanımaları ve anlaşmaları gereken dönemdir. Evlilik uyumu ise birlikteliği karar alma aşamasında hem fikir olarak yürüten aynı zamanda sorunlarla baş etme konusunda da anlaşabilen bireyler için anlamlıdır. Bununla birlikte evlilik yaşının ve bununla birlikte boşanmaların ve evlilik sorunlarının arttığı da gözlenmektedir (Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2013). Bu durum akla evlilik öncesi ilişki süresinin evlilik ilişkisinin niteliği ile ilişkili olup olmadı sorusunu getirmektedir. Çalışma bu soruya cevap bulmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı evlilik öncesindeki ilişki süresinin ve aşka ilişkin tutumların, evlilikteki uyum ve doyumla ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır;

1. Evlilik öncesi ilişki süresi ile evlilik uyumu arasında ilişki var mıdır?
2. Evlilik öncesi ilişki süresi ile evlilik doyumu arasında ilişki var mıdır?
3. Aşka ilişkin tutumlar ile evlilik uyumu arasında ilişki var mıdır?
4. Aşka ilişkin tutumlar ile evlilik doyumu arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimi belirlemeye yönelik ilişkisel tarama türündedir. Araştırma İstanbul, Çanakkale, Gaziantep ve Sakarya'daki 188 kadın ve 145 erkek evli çiftle yürütülmüştür. Katılımcıların eğitim düzeyleri 42 ilkokul, 22 ortaokul, 76 lise, 169 üniversite ve 24 lisansüstüdür. Evlilik yılları 1-3 yıl arası 82, 3-7 arası 58, 8-15 arası 93, 16-25 yıl 99 kişidir. Evlilik Uyum Ölçeği, Evlilik Doyum Ölçeği ve Aşka İlişkin Tutumlar Ölçeği

[1] Yrd. Doç. Dr. Fatih Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık,

kullanılmıştır. Veri analizinde SPSS 15.0 istatistik programı kullanılmıştır. Veri analizine başlamadan, verilerin parametrik teknikler açısından yeterliliği değerlendirilmiş; bağımsız örneklemeler için öncül varsayımsal kriterlerden olan normallik varsayımının (Kolmogorov Smirnov p<,005) karşılanmadığı gözlenerek araştırmanın analizlerinde parametrik olmayan yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple Kruskall Wallis ve Mann Whitney U ve Spearman's rho analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak evlilik öncesi ilişki süresinin evlilik uyumu ve doyumuyla ilişkisi incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ilişki süresinin evlilik doyumuyla anlamlı ilişkisinin olmadığı (p=.15), evlilik uyumuyla ise düşük derecede, pozitif ve anlamlı ilişki (r=.141, p<.05) olduğu anlaşılmıştır.

Aşka ilişkin tutumların evlilik uyumu ve doyumuyla ilişkisi incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Evlilik uyumu ile özgeci aşk boyutu arasında düşük derecede ve anlamlı (r=.245, p<.01), sahiplenici aşk ile düşük derecede ve anlamlı (r=.177, p<.01) arkadaşça aşk boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı (r=.365, p<.01), tutkulu aşk boyutu ile ise orta derecede ve anlamlı (r=.601, p<.01) ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Evlilik doyumu ile aşka ilişkin tutumlar incelendiğinde ise özgeci aşk boyutu ile düşük derecede ve anlamlı (r=.213, p<.01), arkadaşça aşk boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı (r=.379, p<.01), tutkulu aşk boyutu ile ise orta derecede ve anlamlı (r=.597, p<.01) ilişkinin olduğu anlaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya göre evlilik öncesi ilişki süresi ise evlilikteki doyumu etkilemezken, uyumu düşük ve anlamlı derecede etkilemektedir. Buna göre evlilik öncesi duygusal ilişkinin süresi evlilik kalitesiyle ilişkili değildir. Bu durumda ilişki süresinden daha çok niteliğin önemli olduğu düşünülebilir. Bu sebeple sonraki araştırmalarda bu boyut üzerine yoğunlaşılabilir. Araştırmada elde dilen bir diğer sonuç ise şöyledir. Evlilik uyumu ile arkadaşça ve tutkulu aşk boyutu arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunurken, doyum arasında da aynı durum söz konusudur. Bu sonuç doğrultusunda evlilik ilişkilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerde ilişkinin arkadaşlık ve tutku boyutunu geliştirici çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Çağ, Y. ve Yıldırım, İ.(2013), Evlilik doyumunu yordayan ilişkisel ve kişisel değişkenler, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4* (39):13-23.

Dönmez, A.(Ed.). (2009). *Yakın ilişkiler psikolojisi*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. ve Alpkan, R.L. (2005). *Evlilik Uyumu. Düşünen Adam*. 18 (1), 39-47

Fışıloğlu, H.(2001), Consanguineous Marriage and Marital Adjustment in Turkey, *The Famıly Journal: Counselıng and Therapy For Couples and Famılıes*, vol 9 (2), 215-222.

Gottman, J. M. & Krokoff, L. J. (1989), Marital Interaction and Satisfaction: A Longitudinal View, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol 57(1), 47-52.

Gottman, J.M., & Levenson, R.W. (1988). The social psychophysiology of marriage. In P. Noller & M.A. Fitzpatrick (Eds.), *Perspectives on marital interaction*. (pp. 182-200). Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Özgüven, İ., E. (2000). *Evlilik ve Aile Terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.

Porter, C. L., Wouden-Miller, M., Silva, S. S., & Porter, A. E. (2003). Marital harmony and conflict: Links to infants' emotional regulation and cardiac vagal tone. *Infancy*, *4*(2), 297-307.

Şafak Öztürk, C. ve Arkar, H. (2014) Evli Çiftlerde Evlilik Uyumu ve Cinsel Doyum Arasındaki İlişkiler. *Literatür Sempozyum*, 1(3), 16-24.

Şendil, G. ve Korkut, Y. 2008. Evlilik çatışması ve uyumunun bazı demografik değişkenler yönünden incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi* 28: 15- 34.

Şener, A. ve Terzioğlu, G. (2008). Arkadaşlık ilişkilerinin evlilik uyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi.http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/arkadaslikiliskilerievlilikuyumu.pdf (2015, Mart 22).

Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). *Türkiye aile yapısı araştırması*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

Yılmaz, T. ve Kalkan,M.(2010),Evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumuna etkisi,*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,*10* (3): 1893-1920.

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN YILMAZLIK VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Gülşen BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK[1]
İsmihan DOĞAN[2]

Problem Durumu

Öğretmen eğitimi ve öğretmenin kişisel özellikleri eğitim sisteminin temel bir parçalarındandır. Bu nedenle öğretmen adaylarının aldığı eğitim, kişisel özellikleri ve ruh sağlığı gelecek nesilleri etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarında ruh sağlığı ile ilgili değişkenlerden olan yılmazlık (resilience) ve tükenmişliğin (burnout) incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yılmazlık beklenmeyen olumsuz durumlar karşısında pozitif bir yaklaşım benimsemeyi ifade etmektedir (Min, Jiuping, Yua, Zhibin, 2012; Fredrickson, 2001). Aynı zamanda bu yaklaşımı benimseyen organizmanın savunmaya geçtiği ve uzun dönemde ruh sağlığını koruyucu bir görev yaptığı bildirilmektedir (Davydow, Stewart, Ritchie, Chaudieu, 2012; Hourani, Bender, Weimer, Peeler, Bradshaw, Lane, Larson, 2012). Yılmazlığın pozitif bağlanma stili, stresle baş etme, umutsuzluk ve iyimserlik gibi pek çok psikolojik değişkenle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Johnson, Wood, Gooding, Taylor, Tarrier, 2011). Depresyon ile yılmazlık arasında da pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (Rainey, Petrey, Reynolds, Agtarap, Warren,2014; Jung-Ah, Chang-Uk, Jeong-Ho, 2015). Yılmazlık düzeyleri yüksek bireylerin ruh sağlığını daha iyi koruyabildiği (Newman, 2005; Bruneau, Chang, Eguchi, Lee, O' Rourke, Reinhorn, Shinozuka, Tierney, Wallace, Winterfeldt, 2003) yaşamdaki kriz ve travmalarla daha iyi mücadele ederek hayata karşı pozitif bir tutum geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Ray-Bennett, Collins, Bhuiya, Edgeworth, Nahar, Alamgir, 2010).

Öğretmen adaylarında yılmazlıkla ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer değişken tükenmişliktir. Lisans eğitimlerini tamamlayıp öğretmen olmaya hak kazanan gençler devletin kadro açmaması nedeniyle bekleyen öğretmenler yığınına eklenmektedirler. Bunun da öğretmen adaylarının gelecek kaygısı yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Bu sorunlar öğretmen adaylarının stres yaşamalarına yol açmaktadır. Tükenmişlik kavramının strese dayalı bir kavram olduğu düşünülürse, öğretmen adaylarının tükenmişlik yaşaması da kaçınılmaz olmaktadır (Tümkaya ve Çavuşoğlu, 2010). Öte yandan Schwab, Jackson ve Schuler (1986) eğitim ortamında tükenmişliğin, iş ortamı ve kişisel faktörlerin etkisiyle geliştiğini belirtmişlerdir. Tükenmişliğin kişisel nedenleri arasında yaş, evlilik, medeni durum, çocuk sayısı, kendini işine aşırı bağlama, sorumluluk, katılık, A tipi kişilik (hırs, rekabet vs. özellikler) kişisel yaşamdaki stresler ve başa çıkma yöntemleri bulunmaktadır (Çam, 1991; Lavanco, 1997). Tükenmişlikle ilgili öğretmenlerle yapılan bir çok araştırmaya da rastlanılmaktadır (Oruç, 2007; İde, 2008; Pepe, 2008; Aydoğan, 2008; Işıklar, 2002). Öğretmen adaylarında tükenmişliğin ele alındığı çalışmada Ören ve Türkoğlu (2006), kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutunda erkeklerin tükenmişlik düzeyleri yüksek, duygusal tükenme boyutunda da

[1] Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi PDR Anabilim Dalı. gbcevik@adiyaman.edu.tr
[2] Uzman, İstanbul Mehmet Akif Ersoy Göğüs Kalp ve Damar Cerrahisi Eğitim ve Araştırma Hastanesi, *Ismihandgn@hotmail.com*

kızların tükenmişlikleri yüksek çıkmıştır. Sosyoekonomik düzey yönünden önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı araştırmada 23 ve üzeri yaşında olan öğrencilerin tükenmişlikleri yüksek çıkmıştır. Bir diğer araştırmada Yılmaz (2009), tıpta uzmanlık öğrencilerinde tükenmişliği incelemiş ve cinsiyet, medeni duruma göre farklılaşmanın olduğunu bildirmiştir. Öğretmen adayının kendi öğrencilik deneyimleri, aile geçmişi, içinde yaşadığı sosyal çevreden etkilenmektedir (Mahlios ve Maxon, 1998). Öğretmen adaylarında tükenmişlik ve yılmazlık ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı bilinmektedir. Ayrıca yılmazlık, tükenmişlik, sosyo-ekonomik düzey, medeni durum, psikiyatrik tedavi, intihar girişimi ve sigara içme gibi değişkenlerin birlikte ele alınıp yapılan bir çalışmanın olmaması bu araştırmanın yapılma gerekçesini oluşturmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı alan öğrencilerin cinsiyete göre tükenmişlik ve yılmazlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelenerek ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Ayrıca araştırmanın bir diğer amacı bu öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, medeni durumlarının, psikiyatrik tedavi alıp almadıklarının, intihar girişimlerinin olup olmadığı ve sigara içme durumlarının ortaya çıkarılmasıdır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Pedagojik Eğitim Sertifika Programına devam eden 155 erkek (% 47) ve 174 (% 53) kızlardan olmak üzere toplam 329 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Pines (2005) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından yapılan Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu ve Gürgan (2006) tarafından geliştirilen Yılmazlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Bağımsız Gruplar T testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 15 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere. 05 önem düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Cinsiyete göre tükenmişlik ve yılmazlık puanları farklılaşmamakla birlikte erkeklerin tükenmişlik puanlarının kızların puanlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, tükenmişlik ve yılmazlık arasında negatif yönde bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır ($r= -0,45$, $p<0.01$). Araştırmaya katılanların devam ya da mezun oldukları lisans dalları Ebelik-hemşirelik %13, Türk Dili ve Edebiyatı %13, tarih %12, Matematik %11, Sosyoloji %10, Beden Eğitimi % 8, Turizm ve Seyahat İşletmeciliği %5, Biyoloji % 5 ve diğer lisans alanlarında toplam %23'tür. Araştırmaya katılanların % 64 lisans mezunu, %33'nün lisans programına devam etmekte ve %3,3 yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılanların yaş ortalaması 27,84'tür ve yaklaşık üçte ikisinin bekâr olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılanların % 81 kendini orta sosyo-ekonomik düzeyde algılamakta, % 5'nin psikiyatrik tedavi gördüğü ve intihar girişiminin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca % 28'i sigara kullanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının tükenmişliği ve yılmazlığı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarında tükenmişlik düzeyinin düşürülmesi için yılmazlık ile ilgili psiko-eğitimsel grup çalışmalarının yapılması önerilebilir. Yüzde beşinin psikiyatrik tedavi görmekte ve

intihar girişimlerinin olması hem kendi ruh sağlığı hem de yetiştirecekleri öğrenciler açısından önemli olduğu düşünülerek, pedagojik formasyon eğitimi programına kayıtlı öğrencilerinde Üniversite Psikolojik Danışma Merkezleri'nde psikolojik danışma hizmetinden yararlandırılması ve yönlendirilmesi sağlanabilir. Pedagojik formasyon eğitiminin son yıllarda daha fazla öğrenci alması ve bir iki dönemlik kısa sürelerde bitirmeleri bu eğitimi alan öğrencilerin öğretim görevlileri tarafından da daha az tanımalarına neden olarak Yüksek Öğretimde Rehberlik Hizmetlerinin yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle bu programlara öğrenci alımında daha kaliteli bir eğitim ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine yönelik daha az öğrenci alımı önerilebilir.

Kaynakça

Aydoğan, O. (2008) *İş stresinin tükenmişlik ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi: Kamu sektöründe bir uygulama,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Kara Harp Okulu, Ankara

Bruneau M, Chang SE, Eguchi RT, Lee GC, O' Rourke TD, Reinhorn AM, Shinozuka M, Tierney K, Wallace WA, Winterfeldt D. A (2003). Framework to quantitatively assess and enhance the seismic resilience of communities, *Earthq Spectra*, 19(4):733-752.

Çam, O. (1991). *Hemşirelerde tükenmişlik ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Davydow DM, Stewart R, Ritchie K, Chaudieu I. (2010). Resilience and mental health. *Clinic Psychology Rev*, 30:479-495.

Evan E. Rainey, M.S., Laura B. Petrey, M.D., Megan Reynolds, M.S., Stephanie Agtarap, B.A., Ann Marie Warren, (2014) Psychological factors predicting outcome after traumatic injury: the role of resilience, *The American Journal of Surgery*, 208, 517-523.

Fredrickson BL.(2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden and build theory of positive emotions. American Psychologist, 56:218-226.

Gürgân, U. (2006) Yılmazlık Ölçeği (YÖ):Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39,(2), 45-74.

Hourani L, Bender RH, Weimer B, Peeler R, Bradshaw M, Lane M, Larson G. (2012). Longitudinal study of resilience and mental health in marines leaving military service. *Journal of Affective Disorders,*139:154-165.

Işıklar, A. (2002). *Lise dengi ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

İde, O. (2008). *Engelli okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Johnson J, Wood AM, Gooding P, Taylor PJ, Tarrier N. (2011). Resilience to suicidality: the buffering hypothesis. *Clinic Psychology Rev;*31(4):563-591.

Mahlios, M., & Maxon, M. (1998).Metaphors as structures for elemantary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227 240.

Lavanco, G. (1997). Burnout syndrome and type A behavior in nurses and teachers in Sicily. *Psychol Rep.*81(2):523-8.

Li, Min; Xu, Jiuping; He, Yuan; Wu, Zhibin (2012) The analysis of the resilience of adults one year after the 2008 Wenchuan earthquake. *Journal of Community Psychology*, 40 (7):860-870.

Newman R. (2005). APA's resilience initiative, *Psychology Research and* Practice**,** 36(3), 227-229.

Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ören, N.ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.

Pepe, Ş. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ray-Bennett NS, Collins A, Bhuiya A, Edgeworth R, Nahar P, Alamgir F. (2010) Exploring the meaning of health security for disaster resilience through people's perspective in Bangladesh. *Health Place,* 16:581-589.

Schwab, R.L., Jackson, S.E. & Schuler, R.S. (1986). Educator burnout:Sources and conseguences, *Educational Research Quarterly*, 10 (3),14.29.

Tümkaya, S.**,** Çam, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonu'nun Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 387–398.

Tümkaya, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19(2), 468 – 481.

Yılmaz, T.D. (2009). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastaneleri''nde tıpta uzmanlık öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve ilişkili etmenler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI YÖNELİMİ, KENDİNİ ENGELLEME DAVRANIŞLARI VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN OKULA YABANCILAŞMAYI YORDAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

Ferdi KAYA[1]
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA[2]

Problem Durumu

Eğitimde yabancılaşma olgusu, öğrencileri doğrudan etkileyen bir sorundur. Öğrencilerin öğrenme ile ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi sonucunda öğrenme sürecine duyulan ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi ile sonuçlanır. Bunların yanı sıra, eğitimde yabancılaşma aynı zamanda öğrencilerin okulda dışlandığını, ayırıma tabi tutulduğunu düşünmesi ve öncelikle de okula ve daha sonra kendisine yabancılık hissetmesine sebep olacaktır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).Yabancılaşma duygusunun ortaya çıkmasında kişisel özellikler; istek ve beklentiler, inanç ve kanılar da önemlidir. Kişisel özellikler arasında yer alan yaş, cinsiyet, çalışma süresi gibi değişkenler yabancılaşma üzerinde etkilidir (Bayındır, 2002:8). Blauner (1964) ise yabancılaşmayı, işin; özerklik, sorumluluk, toplumsal etkileşim ve kendini gerçekleştirme gibi, bireyin insan olarak değerini ortaya koyan iş ortamı ve koşullarına bağlamıştır.Öğrencilerin bir üst öğrenime geçmeleri ya da bir mesleğin yeterliğini kazanıp kazanmadıkları konusunda akademik başarıları temel ölçüt oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler araştırılmakta ve daha başarılı öğrenciler yetiştirmenin yolları aranmaktadır. Kendini engelleme, başarılması gereken bir görevde olası bir başarısızlık oluştuğunda, kişinin başarısını engelleyen kişisel haklı nedenler üretmesi olarak tanımlanmaktadır (Berglas ve Jones, 1978). Diğer bir ifadeyle, engelleyici davranışlar, akademik görev ve davranışları erteleme, arkadaşlarla vakit geçirerek çalışmaya zaman bırakmama, bahaneler bulma, yeteri kadar çalışmama gibi davranış örüntüleri ile başarıyı önleme olarak tanımlanabilir (Urdan ve Midgley, 2001). Bu tür davranış örüntülerinin altında yatan gizil amaç, benlik değerini korumaktır. Bu amaçla, bireyler başarısızlığın nedenini benlik değerini daha az tehdit edecek sözü geçen faktörlere yükleyerek, başarısızlığına bir neden bulurlar. Diğer bir deyişle, kendini engelleme, bazı öğrencilerin yetenek eksikliğine ilişkin başkalarının algısından kurtulmak için kullandığı güdüsel bir stratejidir (Midgely ve Urdan, 2001). Hem akademik hem de sosyal yönden başarılı öğrenci yetiştirme politikası benimsenen ülkemizde, yukarıdaki faktörlerin özellikle öğrencilerin başarıya güdülenmeleri sürecinde önemli unsurlar olduğu yapılan birçok araştırmayla belirlenmiştir. Ülkemizde üzerinde çok söz söylenen ancak akademik çalışma

* Bu çalışma "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygıları ile Benlik Saygıları ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur. "Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı" kapsamında 2014 YILI 1. dönem TÜBİTAK 1001-SOBAG 114K170 numaralı proje tarafından desteklenmektedir. Prof. Dr. Songül TÜMKAYA danışmanlığında yürütülen Ferdi KAYA'nın yüksek lisans tez özetidir.
[1] MEB, , *ferdikaya@gmail.com*
[2] Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi, *stumkaya@cu.edu.tr*

açısından çok da fazla talep görmeyen bu kavramlar gelişen dünya ve değişen eğitim ihtiyaçlarıyla yeni yeni gündeme gelmektedir.Öğrencilerin okullarına yönelik sahip olmaları beklenen önemli duyuşsal özelliklerden biri de, okula bağlılık veya okula aidiyet duygusudur. Okula gitmekten memnun ve mutlu olmayan öğrenciler, okullardaki eğitim-öğretim sürecine yabancılaşabilmektedirler. Bu durumda okulda yalnızlık hisseden öğrenciler yavaş yavaş eğitim-öğretimlerini aksatıp bir süre sonra da okulu bırakma eğilimi gösterebilirler. Dolayısıyla okulun görevlerinden birinin, öğrencilerde aidiyet duygusunu geliştirip, okula bağlılıklarını garanti altına almak olduğu söylenebilir. Eğitimin amacı olan bireyin sosyalleşmesinin önünde bir engel teşkil eden yabancılaşma, çözülmesi gerekli olan bir problemdir. Eğitim ile ilgili problemlerin kaynağı bilindiği takdirde buna uygun çözüm yollarının bulunması da kolaylaşacaktır. Bu çözüm yollarının hayata geçirilmesi ise etkili ve verimli bir eğitimin gerçekleşmesine sebep olacaktır. Bu nedenle bu araştırma, gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin hangi boyutlarda yoğunlaştığının tespit edilmesi, hangi değişkenlerin etkili olduğu, olumsuzluklar varsa bunların ortadan kaldırılması veya önlem alınması açısından yetkili kişilere yol göstermesi ve diğer çalışmalara ışık tutması bakımından önem taşımaktadır. İnsanların toplum içinde oluşturmaya çalıştıkları benlik imajının korunması, başarılı bireyler olarak görülme isteği, kendilerini başarılı olarak algılayıp algılamama durumları kendini engellemeyle ilişkili kavramlar olarak görülmektedir. Bu nedenle kendini engelleme kavramının açık bir şekilde ortaya koyulması, onunla ilişkili olduğu düşünülen kavramların açıklığa kavuşturulmasını gerektirmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmalarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarala ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?
2. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarala ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?
3. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarala ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın soyutlanmışlık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?
4. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarala ilişki,başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

Yöntem

Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini etkileyen başarı yönelimleri, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin saptanması ve bunların birbirleriyle etkileşimlerinin belirlenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 270 kız, 100 erkek olmak üzere toplam 370 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak "Okula Yabancılaşma Ölçeği", "Başarı Yönelimleri Ölçeği","Kendini Engelleme Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan " Okula Yabancılaşma Düzeyi " ile araştırmanın bağımsız değişkenleri olan "Başarı Yönelimleri", " Kendini Engelleme" ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon ve çoklu regresyon analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Bulgular

Analizler sonucunda yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu sırasıyla, öğrenme-yaklaşma, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme ve akademik başarı düzeyi; Kuralsızlık alt boyutunu, öğrenme-yaklaşma, akademik başarı, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, öğretim elemanlarıyla orta düzeyde ilişki; Soyutlanmışlık alt boyutunu, sınıf arkadaşlarıyla çok iyi düzeyde ilişki, performans-yaklaşma, sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişki ve bölümü seçme isteği; Anlamsızlık alt boyutunu, performans- kaçınma, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme, bölüm seçme isteği, öğretim elemanlarıyla zayıf ilişki ve cinsiyet değişkenlerinin en güçlü yordayıcılar olduğu anlaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin; cinsiyet, başarı yönelimleri, kendini engelleme düzeyleri, akademik başarı düzeyleri, bölümü isteyerek seçip seçmemesi, öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarıyla ilişki düzeylerinin yabancılaşmanın yordanmasında önemli değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konularla ilgili verilecek psikolojik danışma desteğinin yabancılaşmanın azalmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akın, A. (2006). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*, 1-13.

Ataş, Ö. (2012). *Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Ataş, Ö. ve Ayık A. (2013). Öğretmen adaylarında yabancılaşma. *Turkish Studies*, *8*(8), 103-122.

Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kapıkıran, Ş. (2012).Ergenlerde olumsuz otomatik düşünceler ve içsel güdülenme arasındaki ilişkinin aracı ve farklılaştırıcısı olarak başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(2), 695-711.

Kayiş, A.R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Küçükoğlu, A. , Kaya, H.İ , Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(2), 121-135.

Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.

Şimşek H. , Katıtaş, S.(2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 81-99.

Üzbe, N. (2013). *Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZYETERLİLİK VE STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİĞİ YORDAMA DÜZEYLERİ*

Betül Gökçen DOĞAN LAÇİN[1]
İlhan YALÇIN[2]

Problem durumu

İnsanoğlu, düşünebilme yetisi ile diğer canlılardan ayrılmaktadır. İnsanoğlunun bu becerisi, sanıldığı kadar basit bir özellik olmadığı düşünüldüğü için çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. İnsanın bilişsel yapısını inceleyen nöropsikologlar, insan bilişinin sürekli çalıştığına ve sadece duyumsayıp algılayan ve bunu öğrenen bir sistem olmadığına dikkat çekmişlerdir. Etkili bir bilişsel sistem, bireyin tüm bilişsel faaliyetlerini yönetebilmelidir (Karakaş ve Karakaş, 2000). Tüm bu işlevleri yapan mekanizmaların toplamına verilen isim yönetici işlevlerdir. Yönetici işlevler kavramı, öz düzenleme, davranışın ardışıklığı, esneklik, tepki ketleme, planlama ve davranışın örgütlenmesi gibi yüksek düzeyli bilişsel işlevleri tanımlarken kullanılmaktadır (Lezak, 1995). Bu sebepten dolayı, nöropsikolojik açıdan bilişsel esnekliğin yönetici işlevin alt kategorilerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Martin ve Rubin'e (1995) göre bilişsel esneklik, bireyin herhangi bir problem durumunda seçenekleri görebilme, yeni duruma uyum sağlayabilme ve problemin üstesinden gelebileceğine yönelik algısıdır. Başka bir deyişle, bilişsel esneklik, kişinin çevre değişikliğine karşı kendi bilişsel kalıplarını değiştirebilmesi ve yeni ortama uyum sağlayabilmesidir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bilişsel esneklik, sağlıklı bireylerin bilişsel süreçlerinde önemli bir sistemdir. Bu sistemin işleyişinde etkili olabilecek etmenlerin incelenmesi bilişsel esnekliği daha anlaşılır kılacaktır. Bu bağlamda, araştırmaya konu olan önemli bir etmen özyeterliliktir. Özyeterlilik, bireylerin kendi yaşantısından etkilenerek bir şeyi yapabileceğine yönelik inancıdır (Bandura, 1994). Martin ve Anderson (1998), özyeterlilik ile bilişsel esnekliğin birbirine bağlı ve birbiriyle ilişkili iki kavram olduğunu belirtmişlerdir. Bireyler alıştıklarının dışında bir ortamda iken, kullanmış oldukları iletişim, onların bilişsel esneklik ile özyeterlilik düzeylerinin en açık örneğidir (Martin ve Anderson, 1998). Bandura (1989), kişinin durumuna en uygun olanı seçebilme yetisine sahip olması gerektiğini belirterek bilişsel esneklik ile özyeterliliğin ilişkisine dikkat çekmiştir. Özyeterliliğin yanı sıra stresle başa çıkma stratejileri de bilişsel esnekliği açıklayabilecek bir diğer etmen olarak düşünülmektedir. Stresle başa çıkma, bireye çevreden ve içten gelen istek ve çatışmaları kontrol etmek ve yaşam gerilimini en az düzeye indirmek amacıyla bireyin sergilemiş olduğu davranışsal ve duygusal tepkilerdir (Folkman ve Lazarus, 1984). Stresle başarılı bir biçimde baş edebilmek

* Bu çalışma, ilk yazar tarafından, ikinci yazarın danışmanlığında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde gerçekleştirilen yüksek lisans tezine dayanmaktadır. "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygıları ile Benlik Saygıları ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur. "Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı" kapsamında 2014 YILI 1. dönem TÜBİTAK 1001-SOBAG 114K170 numaralı proje tarafından desteklenmektedir
[1] Arş. Gör. *betulgokcen.dogan@gmail.com*
[2] Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, *yalcini@ankara.edu.tr*

için kişinin kendi sınırlılıklarını, katı olduğu yönlerini, içsel ve dışsal kaynaklarını bilmesinin yanı sıra, içinde bulunduğu durumu değerlendirebilmesi de gerekmektedir (Horvath ve Russell, 1999).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ve özyeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin, bilişsel esnekliği yordama gücünün incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejileri ve özyeterliliklerinin bilişsel esneklik düzeylerini yordama gücünü ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 386'sı (%70.3) kadın, 163'ü (29.7) erkek olmak üzere toplam 549 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için *Kişisel Bilgi Formu*, *Bilişsel Esneklik Envanteri*, *Genel Özyeterlilik Ölçeği* ve *Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği* kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde t-testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca, özyeterlilik, stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımının birlikte, bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Söz konusu değişkenler, bilişsel esneklikteki toplam varyansın yaklaşık %52'sini açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan bireylerin bilişsel esneklik toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği; özyeterlilik ve stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, sosyal destek arama ve boyun eğici yaklaşımın bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Katılımcıların özyeterlilik düzeylerinin bilişsel esnekliği yordayan en güçlü değişken olduğu tespit edilmiştir.

Kaynakça

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Dennis, J. P. & Wal, V. J. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development andestimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241 253.

Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. (6th ed). New York: Springer

Horvath, P. & Russell, J.M. (1999). A systematic framework for integrating psychological evaluations and interventions. *Journal of Psychotherapy Integration*, 9, 313-336.

Karakaş, S. ve Karakaş H. M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3, 215-227

Lezak, M.D. (1995). *Neuropsychological assessment*. (3th edition). New York: Oxford University Press.

Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*,76, 623–626.

Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1–9.

ÜSTÜN ZEKÂLI ERGENLERİN AKRAN İLİŞKİLERİ İLE ÖZNEL İYİ OLUŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Seval ERDEN[1]
Fatma AKCA[2]

Problem Durumu

Zekâ, yaşam içerisinde bireyleri birbirinden farklı kılan temel faktörlerden biri olarak yer almaktadır. IQ düzeyi 130 ve üzeri olan üstün zekâlı olarak isimlendirilen bireyler, karşılarına çıkan olaylarda alışılagelmiş tepkiler dışında olağandışı tepki göstererek toplumlarda bu farklılıklarıyla ön plana çıkmaktadırlar. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlik döneminde üstün zekâlı bireylerin önde seyreden gelişimlerinin sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarda yansımaları dikkate alınmalı, bu özel bireyler topluma kazandırılmalıdır. Ergenlikte, biyolojik ve fiziksel değişimlerin yanında, sosyal ve duygusal alanlarda da değişim gerçekleşmektedir. Arkadaşlık beklentileri, güven ve bağlılık, üzerinde durulan önemli konulardandır (Drent ve van Gerven, 2012). Bilişsel açıdan kavrama yetisi gelişen birey, akıl yürütme, eleştirel düşünme gibi becerilerin yanında birçok konuda tek başına karar aldığı bir dönemdedir. Alınan kararlarda sosyal ortamın etkisi büyüktür. Özerklik, kabul ve onay ihtiyacıyla aile ile çatışmalar yaşansa da, bireyin aile iletişimi, akranları ile olan iletişimini doğrudan etkilemektedir (Santrock, 2012). Üstün zekâlı ergenlerde karşılaşılan problemlerin başında derslerde sıkılmak, mükemmeliyetçilik, başarısızlık kaygısı ve sosyal problemler gelmektedir. (Hoving- Huizing, 2008). Sosyal açıdan incelendiklerinde, üstün zekâlı dışa dönük ergenlerin sıklıkla kendilerini akranları ile kıyasladıkları gözlemlenirken, içe dönük üstün zekâlı ergenlerin kendilerini akranlarından soyutlayarak kendi iç dünyalarında saklanmayı tercih ettikleri görülmektedir (Bencik, 2006). Ergenlik döneminde üstün zekâlı ergenlerin akademik alanda başarı sağlayabilecekleri etkinliklere yönlendirilmeleri, onları sosyal ve duygusal açıdan gerek çevre gerekse akranları ile olan uyumlarında problemlere yol açabilir (Drent, van Gerven, 2012). Özellikle sabırsız ve otoriter yapıları sebebiyle arkadaşlık ilişkilerinde güçlük çektikleri için ya bireysel aktivitelere yönelmekte ya da yetişkinlerle vakit geçirmek istemektedirler (Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2013). Bireylerin ilişkilerinde yaşayacakları doyum, onların üreticiliğinden yaratıcılık düzeyine, yaşam doyumundan, sosyal ve duygusal birçok alanda etki göstermektedir (Akkan, 2010). Birey, olumlu durumları olumsuzlara nazaran daha fazla deneyimliyorsa, yüksek öznel iyi oluşa sahiptir. Eryılmaz ve Yorulmaz (2006)'ın çalışmaları ergenlerin olumlu ilişki kurmaktan, olumsuzluklarla baş edebilme yetisine, sevgi ve saygı göstermeye, heyecan ve haz duygularından akademik başarı sağlamaya ve yakın ilişki içinde bulunmaya kadar bazı stratejiler geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Eryılmaz, 2010). Bu bilgiler ışığında üstün zekâlı olan ve olmayan tüm ergenlerin ilişkilerinde yaşayacakları doyumun, öznel iyi oluşlarına etkisi olduğu düşünülmektedir. Sosyal ve duygusal açıdan akranlarıyla ilişki kurmakta zorlanan üstün zekâlı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bu çalışma yürütülmüştür.

---

* Bu çalıma, Fatma Akca'nın, Yrd. Doç. Dr. Seval Erden danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

[1] Yrd. Doç. Dr. *seval.erden@marmara.edu.tr*
[2] Öğrenci, *akca07@gmail.com*

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, üstün zekâlı öğrencilerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, anne/baba eğitim durumu, doğum sırası, kardeş sayısı, sınıfı gibi değişkenlerin akran ilişkileri ve öznel iyi oluşa etkisinin incelenmesi de amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi tasvir etmeyi amaçlayan ilişkisel tarama desenine göre düzenlenmiştir. İstanbul ilinde üstün zekalı çocuklara eğitim veren Ataşehir ve Beşiktaş BİLSEM ile Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okuyan 161 kız, 230 erkek olmak üzere toplam 391 ortaokul öğrencisi araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kişiler gönüllülük esasına dayanarak kolay ulaşılabilir örneklem yolu ile belirlenmiştir. Araştırmada Akran İlişkileri Ölçeği ve Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veri toplama süreci, araştırmacıların bizzat kendileri tarafından tamamlanmış, eksik ya da yanlış kodlanan envanterleri içeren veriler işleme tabi tutulmamıştır. Verilerin analizinde SPSS 18.0 programından yararlanılmıştır. Katılımcıların ölçeklerden elde ettiği puanların yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış, temel değişkenler arasındaki ilişkinin analizinde Pearson Moment Korelasyon Katsayısı, demografik değişkenlerin etkisinin sınanmasında Bağımsız Grup t-testi ve One Way ANOVA tekniği kullanılmıştır. Elde edilen istatistik sonuçların manidarlığı .05 düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda, üstün zekalı ergenlerin akran ilişkileri ile iyi oluşları arasında anlamlı ilişki elde edilmiştir. Alt boyutlar bazında ilişkiler incelendiğinde akran ilişkilerinde bağlılık ve güven puanlarının, ilişki doyumu (r=.252, r=.182), yaşam doyumu (r=.213, r=. 126) ve olumlu düşünceler (r=.211, r= .191) ile pozitif yönde $p<.05$ düzeyinde ilişkili olduğu görülmektedir. Sadakat alt boyutu, aile doyumu (r= -.104) ile anlamlı ve ters yönlü ilişkili bulunurken; kendini açma ile özenle iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Ayrıca kızların akran ilişkilerinde bağlılık ve kendini açma puanları ile ilişki ve yaşam doyumu puanları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Öte yandan doğum sırası, öğrencilerin akran ilişkilerinde bir farklılık oluşturmazken; yaşam doyumlarında ilk çocuk lehine farklılıklar oluşturmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, akran ilişkileri ile üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş durumlarının birbiriyle ilişkili kavramlar olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuca göre akran ilişkileri kuvvetli üstün zekalı ergenlerin, ilişkilerinden ve yaşamdan aldıkları doyum ile birlikte olumlu düşünceler geliştirme eğilimleri artmaktadır. Kız öğrencilerin akran ilişkilerine daha fazla önem vermeleri, bağlanmaları ve kendilerini açmaları, hem ilişkilerinden hem de yaşamlarından daha fazla doyum elde etmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca ilk çocuk olarak doğan üstün zekalı öğrencilerin, daha fazla yaşam doyumu yaşadıkları görülmektedir. Tüm bu bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin yaşam kalitelerini yükselterek ruhsal açıdan sağlıklı, kendilerine ve topluma faydalı olabilmelerini sağlayabilmek için, kendileri gibi üstün zekalı olan bireylerle bir araya getirmek ve zenginleştirilmiş eğitim olanakları sunmak son derece önemlidir. Bu bağlamda üstün zekalı öğrencilerin aile ve öğretmenleri, bu çocukların gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçlarını fark edip, gelişimlerine olumlu katkı sağlayabilecek psiko-sosyal eğitimlerin planlama ve uygulama ihtiyacını göz

ardı etmemelilerdir. Ayrıca bu çocukların kendilerini ifade edeceği, yeni deneyimler yaşayabileceği farklı ortamlar oluşturmanın, psikolojik sağlıklılıklarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akkan, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmelliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Drent, S. & Van Gerven, S. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Koninklijke van Gorcum

Eryılmaz (2010), Ergenlerde öznel iyi oluşu artirma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasindaki ilişki, *Klinik Psikiyatri,13,* 77-84.

Hoving- Huizing, S. (2008). *Gewoon begaafd.* Steenwijk: 248 Media Uitgeverij

Oğurlu, Ü. (2010). Üstün zekalı ve yeteneklilerde sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri: *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(39),*90-99.

W. Santrock, J. (2012). *Yaşam Boyu Gelişim- Gelişim Psikolojisi*. (Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel

Webb, J., Gore, J., Amend, E. & DeVries, A. (2013). De Begeleiding van Hoogbegaafde Kinderen (2. Baskı). Assen: Koninklijke van Gorcum

KENDİNE ZARAR VERME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ (KZVEÖ) ERGEN FORMU: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Vesile OKTAN[1]
Mehmet PALANCI[2]

Problem Durumu

Kendine zarar verme davranışı (KZVD) özellikle ergenler için önemli bir sağlık ve yaşam problemi olarak değerlendirilmektedir. KZVD son yıllarda daha çok intihar girişimi, sosyal olarak onaylanma amacı ve aşırı dozda alkol ve ilaç alımı olmaksızın kişinin kendi bedenine kasıtlı bir biçimde fiziksel zarar vermesi olarak tanımlanmaktadır (Brausch, Decker & Hadley, 2011). Vücudun belirli bölümlerine zarar verme, tekrarlayıcı olma, bilinçli olarak yapılma, ölümcül olmama ve yaşamı tehdit etmeme gibi unsurlar, kendine zarar verme davranışlarının değerlendirilmesinde önemli görülmektedir (Aksoy & Ögel, 2005). Kendine zarar verme özellikle ergenlik dönemi için önemli görülmekte ve ergenlik döneminde bu tür davranışların artışı dikkat çekmektedir. Ergenlik ve genç yetişkinlikte, erişkin yaş grubuna göre daha fazla görülen kendine zarar verme davranışının % 13.2 ile % 46.5 arasında değişen oranlarda ergenlerin yaşamlarında en az bir kez açığa çıktığı görülmektedir. (Claassen ve ark., 2006). KZVD için yaygınlık oranları ve nitelik sınıflanmasında gözlenen uzlaşma eksikliği farklı oranların ve değerlendirmelerin bulunmasına neden olmaktadır. Bazı araştırmacılar zarar verme davranışlarını tür ve şiddeti bağlamında intihar eğilimleri dahil süreç değişkenleriyle birlikte ele almayı önermektedir. Bazı araştırmacılar ise sadece açığa çıktıktan sonra yarı yapılandırılmış mülakatlarla durumu incelemeyi daha yerinde bulmaktadırlar (Latimer, Covic, Cumming, & Tennant, 2009). Ancak ilgili literatür incelendiğinde özellikle kapsama ilişkin tartışmaların ayrıca bir eksiklik içerdiği düşünülmektedir. Özellikle önleyici okul rehberlik çalışmaları bağlamında açığa çıkabilecek KZVD'nın bu eğilimi taşıyan öğrenciler için nitelik, yaygınlık ve zarar verme eğilimlerinin davranışsal niyet olarak var olup olmadığını açığa çıkarmak ayrı bir gerekliliktir. Klinik çalışmalar sonuçlanmış KZVD'nın fiziki zararı ve bunu anti-sosyal davranışlar ya da ilişkili semptomlarla etkileşimini incelemeyi önemseyebilir. Ancak özellikle okul psikolojik danışmanları için önleyici olmak, ortam düzenlemeye yardımcı uygulamalar, risk analizlerini içeren ve davranış yönetimi süreci için KZVD'nı açıklamaya yardımcı bir ölçme perspektifi ve aracına ihtiyaç duyulduğu açıktır. Normal popülasyon, öğrenciler, okul ve okul temelli ruh sağlığı çalışmaları/çalışanları için kendine zarar verme eğilimini/potansiyelini içerik ve süreç değişkenleri ile incelemek önemli görülmektedir. Yaşam boyu en az iki kişiden birisinde bir kez gözlenen bu durumun yineleyici ve yineleyici olmayan türler, kişi içi- kişiler arası etkileşim içeriği ve durumsal faktörlerle ele alınmasının özgün değer taşıyacağı düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmada KZVD yerine "Kendine Zarar Verme Eğilimi" olarak tanımlanan yapının ergenler için ölçümlenmesi okul psikolojik yardım uygulamaları için öncelenmiştir.

[1] Yrd. Doç. Dr. KTÜ, *vesile@ktu.edu.tr*
[2] Yrd. Doç. Dr. KTÜ, *mpalanci@gmail.com*

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ergenlerin kendine zarar verme eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan kullanışlı bir ölçme aracı geliştirilmesi amaç edinilmiştir.

Yöntem

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Betimsel araştırma modeline dayalı olarak düzenlenmiştir. Araştırmacılar tarafından ilgili kuramsal çerçeveye bağlı kalarak önerilen yapı içinde geliştirdikleri KZVEÖ ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik verileri, faktör yapısı, ölçüt geçerliği ve nihai form yapısı araştırma ile tamamlanmıştır.

KZVEÖ madde havuzu psikolojik danışman olan iki araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Maddeler KZVD literatürünü takip eden 1 psikiyatrist ve biri klinik eğitim almış olmak üzere 2 psikolog tarafından incelenmiştir. Son olarak bir ölçme uzmanının kontrolü ile 56 maddelik pilot formu oluşturulmuş ve 117 lise öğrencisine uygulanmıştır. Pilot analiz sonrasında son şekli verilen ölçek yine uzman görüşü alınarak asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. 320 lise öğrencisine uygulanan KZVD-E 4'lü Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Açıklayıcı (AFA) ve Doğrulayıcı (DFA) geçerlik analizlerine tabi tutulan araç ek olarak ölçüt geçerliği ve ayırt etme geçerliği analizlerine tabi tutulmuştur. İç tutarlılık, test tekrar test yöntemleri ile güvenirlik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Ölçüt geçerliği için kullanılan Ölçme aracı Klonsky ve Glenn (2009) tarafından geliştirilen, Bildik ve ark. (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kendine Zarar Verme Davranışı Değerlendirme Envanteri'dir. Veri analizleri için SPSS 20.0 ve AMOS v.22 kullanılmıştır.

Bulgular

AFA ile faktör yapıları açıklanmaya çalışılan ölçeğin 4 faktör altında 36 madde ile %56.1 varyans açıkladığı görülmüştür. KMO değeri .89, Bartlet testi p<.001 düzeyinde anlamlı hesaplanmıştır. Temel İndirgeme, Scree Plot ve Varimax döndürme AFA sürecinde kullanılan işlem basamakları arasında olup, en düşük madde faktör yükü .40 alınmıştır. Madde-madde ve madde toplam korelasyon değerleri ek veri olarak karar süreçleri için kullanılmıştır.

DFA ile AFA ile elde edilen faktör yapılarının doğrulanması amaçlanmış ayrıca olası alternatif modellerin uygunluğu da sınanmıştır. DFA ile geçerlik sağlanacak şekilde doğrulanan modele ilişkin uyum indeksleri Tablo-1 'de verilmiştir. Ek olarak DFA sürecinde yapılan ayırt etme geçerliği puanları ölçek verilerinin uygunluğunu desteklemektedir.

Tablo 1 Ölçme modeli uyum iyiliği indeksleri

Model uyum indeksleri	Hesaplanan Değer	Tavsiye Edilen Değer
χ^2	6982,56	Anlamlı Değil p<0.01
χ^2/ df	2,23	< 3
SRMR	0.06	< 0.05
RMSEA	0.042	< 0.05 (mükemmel uyum)
CFI	0.91	=>0.90
TLI	0.93	=>0.90

Ölçüt geçerliği hesaplamasında Kendine Zarar Verme Davranışı Değerlendirme Envanteri ile .70, p<.001 düzeyinde anlamlı bir ilişki hesaplanmıştır. KZVEÖ güvenirlik hesaplamasında iç tutarlılık (Cronbach Alpha=α) katsayısı .88 hesaplanmıştır. En düşük alt faktör için hesaplanan değer .80 en yüksek .92 hesaplanmıştır. KZVEÖ test-tekrar test yöntemiyle güvenirliği belirlemek amacıyla ölçek 2 hafta arayla 140 öğrenciye tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.71 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Geçerlik ve Güvenirlik analizleri sonucunda 36 maddelik 4 faktörlü 4'lü likert derecelendirmeli KZVEÖ aracı elde edilmiştir. Psikometrik olarak elde edilen sonuçlar uygun olup kullanıma elverişli sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar özellikle önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında ve ilişkili değişkenlerle okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bağlamında tartışılmıştır.

Kaynakça

Aksoy, A. ve Ögel, K. (2005). Sokakta Yaşayan Çocuklarda kendine zarar verme davranışı ve madde kullanımı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 163-169.

Bildik, T., Somer, O., Başay, B., Başay, Ö. ve Özbaran, B. (2013). Kendine Zarar Verme Davranışı Değerlendirme Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(1):49-57.

Brausch, . A. M., Decker, . K. M. & Hadley, . A. G. (2011), Risk of Suicidal Ideation in Adolescents with both Self-Asphyxial Risk-Taking Behavior and Non-Suicidal Self-Injury. *Suicide and Life-Threat Behavi*, 41: 424–434. doi: 10.1111/j.1943-278X.2011.00042.x

Claassen, C. A., Trivedi, M. H., Shimizu, I., Stewart, S., Larkin, G. L.& Litovitz, T. (2006), Epidemiology of Nonfatal Deliberate Self-Harm in the United States as Described in Three Medical Databases. *Suicide and Life-Threat Behavi*, 36: 192–212. doi: 10.1521/suli.2006.36.2.192.

Latimer, S., Covic, T., Cumming, S. R.. & Tennat, A. (2009). Psychometric analysis of the Self-Harm Inventory using Rasch modelling, *BMC Psychiatry*, 9:53 doi:10.1186/1471-244X-9-53.

PROBLEM ALANLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN REHBER ÖĞRETMEN İLETİŞİM VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

Seda SEVGİLİ KOÇAK[1]
Adnan KAN[2]

Problem Durumu

Öğrencinin rehber öğretmende görmek istediği iletişim ve kişilik özelliklerinin neler olduğunu bilmek ve beklentisi doğrultusunda bir rehber öğretmene yönlendirmek, öğrencinin rehberlik servisinden daha çok yararlanmasını sağlayacaktır. Bu kapsamda rehber öğretmen iletişim özellikleri ve kişilik özellikleri çalışmada ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğrencilerin rehber öğretmen iletişim ve kişilik özellikleri tercihlerinin problem alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu alt probleme cevap aranacaktır.

Sağlık/beden, kişilik, okul/ders, ev/aile ve arkadaş ilişkileri problem alanlarında öğrencilerin rehber öğretmen iletişim tarzı ve kişilik özellikleri tercihleri farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

İstanbul, Balıkesir, İzmir, Bursa, Ankara ve Kırıkkale illerinde çalışma yürütülmüştür. 588 öğrenci ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan her grupta 10-15 öğrenci olması sağlanmıştır.

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen problem alanlarına göre rehber öğretmen tercih formu kullanılmıştır. Ölçme aracı, iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde, öğrencilerin kişisel bilgilerini belirteceği sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise problem alanları ve rehber öğretmen özelliklerine yönelik sorular bulunmaktadır.

Elde edilen veriler, SPSS 21 kullanılarak çözümlenmiştir. Çeşitli problem alanlarında öğrencilerin demografik özelliklerine göre rehber öğretmen tercihlerinin nasıl olduğu, demografik özelliklerine göre tercihlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere toplanan veriler üzerinde var olan durumu ortaya koymak için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öncelikle görüşme formları üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Yüzdelik (%) değerler ve frekanslar (f) hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Demografik özelliklerine göre rehber öğretmen tercihlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ise toplanan datalar üzerinde ki- kare testi istatistikleri kullanılarak belirlenmiştir.

Bulgular

[1] Uzm. Psk. Dan. MEB, *sevgili_seda@hotmail.com*
[2] Prof. Dr. . Gazi Üniversitesi. *adnankan@gazi.edu.tr*

Çalışmada ele alınan tüm problem alanlarında, öğrenciler rehber öğretmenin iletişim özellikleri yönünden en çok samimi olması gerektiğini belirtmiştir. Rehber öğretmenin samimi olması, öğrencinin görüşmede daha rahat olmasını sağlayacağı ve öğrencinin kendini ifade etmesini kolaylaştıracağı için önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin rehber öğretmen iletişim tarzında belirttikleri ifadeler birbirine oldukça paraleldir. Öğrenciler yumuşak ve orta düzeyde ses tonu olan, diksiyonu iyi, az ve öz konuşan ve vurgulamaya dikkat eden, jest ve mimiklerini yerinde kullanan, göz teması kuran ve güler yüzlü olan bir rehber öğretmeni daha çok tercih etmektedir. Görüşme sırasında omuza dokunma gibi bedensel temasın olabileceğini ve arada bir masa mesafe bulunmasını tercih etmektedirler.

Öğrencilerin beş problem alanında tercih edecekleri rehber öğretmen kişilik özelliklerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından rehber öğretmende bulunması istenen ilk 13 kişilik özelliği; yardımsever, samimi, duyarlı, cana yakın, güvenli, empatik, anlayışlı, sakin, dürüst, cesaretlendirici, açık fikirli, dostça ve esprilidir.

Sonuç ve Öneriler

Sağlık problem alanında öğrenciler rehber öğretmen iletişim tarzı özellikleri tercihlerinde sırasıyla samimi, rahatlatıcı, anlayışlı, etkili dinleme ve bilgili, tecrübeli özelliklerini belirtmiştir. Sağlık problem alanında rehber öğretmen iletişim tarzı genel özellikleri kapsamında öğrenciler yumuşak ve orta düzeyde ses tonu olan, diksiyonu iyi, jest ve mimiklerini yerinde kullanan, göz teması kuran ve güler yüzlü rehber öğretmeni tercih ettiğini belirtmektedir. Görüşme sürecinde arada bir masa mesafesi olması gerektiğini belirten öğrenci çoğunluktadır. Sağlık problem alanında öğrenciler rehber öğretmen kişilik özellikleri tercihlerinde sırasıyla; yardımsever, samimi, duyarlı, cana yakın, güvenli, empatik, anlayışlı, sakin, dürüst ve cesaretlendirici ifadelerini vermiştir.

Kişilik problem alanında öğrenciler rehber öğretmen iletişim tarzı özellikleri tercihlerinde sırasıyla samimi, anlayışlı, etkili dinleme, rahatlatıcı ve empatik ifadelerini vermiştir. Kişilik problem alanında öğrencilerin belirttiği rehber öğretmen iletişim tarzının genel özellikleri; yumuşak ses tonu olan, diksiyonu iyi, jest ve mimiklerini yerinde kullanan, göz teması kuran ve güler yüzlü olmasıdır. Kişilik problem alanında öğrenciler rehber öğretmen kişilik özellikleri tercihlerinde sırasıyla; samimi, empatik, cana yakın, anlayışlı, güvenli, duyarlı, açık fikirli ve dürüst, yardımsever ve sakin ifadelerini vermiştir.

Okul/ders problem alanında öğrenciler rehber öğretmen iletişim tarzı özellikleri tercihlerinde sırasıyla; samimi, anlayışlı, rahatlatıcı, etkili dinleme ve çözüm üreten ifadelerini vermiştir. Okul/ders problem alanında öğrenciler rehber öğretmen iletişim tarzı genel özellikleri; yumuşak ses tonu olan, diksiyonu iyi, jest ve mimiklerini yerinde kullanan, göz teması kuran ve güler yüzlü olmasıdır. Okul/ders problem alanında öğrenciler rehber öğretmen kişilik özellikleri tercihlerinde sırasıyla; samimi, anlayışlı, empatik, açık fikirli, cana yakın, cesaretlendirici, yardımsever, duyarlı, güvenli ve dürüst ifadelerini vermiştir.

Ev/aile problem alanında öğrenciler rehber öğretmen iletişim tarzı özellikleri tercihlerinde sırasıyla; samimi, anlayışlı, rahatlatıcı, etkili dinleme ve empatik ifadelerini vermiştir.Ev/aile problem alanında öğrencilerin belirttiği rehber öğretmen iletişim tarzı genel özellikleri; yumuşak ses tonu olan, diksiyonu iyi, jest ve mimiklerini yerinde kullanan, göz teması kuran ve güler yüzlü olmasıdır. Ev/aile problem alanında öğrenciler rehber öğretmen kişilik özellikleri kapsamında sırasıyla; samimi, empatik, cana yakın, anlayışlı, duyarlı, yardımsever, güvenli, dürüst, sakin ve açık fikirli ifadelerini vermiştir.

Arkadaş ilişkileri problem alanında öğrenciler rehber öğretmen iletişim tarzı özellikleri tercihlerinde sırasıyla; samimi, anlayışlı, rahatlatıcı, arkadaşça ve empatik ifadelerini vermiştir. Arkadaş ilişkileri problem alanında öğrencilerin belirttiği rehber öğretmen iletişim tarzı genel özellikleri; yumuşak ses tonu olan, az ve öz konuşan, jest ve mimiklerini yerinde kullanan, göz teması kuran ve güler yüzlü olmasıdır. Arkadaş ilişkileri problem alanında öğrenciler rehber öğretmen kişilik özellikleri tercihlerinde sırasıyla; samimi, empatik, cana yakın, anlayışlı, yardımsever, duyarlı, dürüst, esprili, güvenli ve dostça ifadelerini vermiştir.

Rehber öğretmenlerin öğrencilere daha samimi, empatik, arkadaşça, anlayışlı yaklaşması, onları rahatlatması ve etkili dinlemesi görüşme sürecini olumlu etkileyecektir. Rehber öğretmenlerin daha çok bilgili ve tecrübeli olması öğrenciler tarafından beklenmektedir. Bu nedenle rehber öğretmenlerin var olan bilgilerini artırma yollarına gitmesi, çeşitli eğitim programlarına katılması önemlidir.

Rehber öğretmenin yumuşak ve orta düzeyde ses tonu ile, iyi diksiyonla, jest ve mimiklerini yerinde kullanarak, göz teması kurarak ve güler yüzlü şekilde görüşmeyi başlatması, sürdürmesi ve bitirmesi öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Rehber öğretmenin görüşme sürecinde bunlara dikkat etmesi, çalışmaların olumlu sonuçlar vermesini destekleyecektir.

Yapılan çalışmadaki mevcut değişkenler kullanılarak farklı ve daha geniş örneklem grubuyla araştırma tekrarlanabilir. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde ve farklı lise türlerinde benzer çalışma yürütülmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

Lisenin yanı sıra mevcut çalışmanın ortaokullarda da yapılması önerilir.

Özel okulların ülkemizde yaygınlaştığı da göz önünde bulundurularak, ilgili çalışmanın benzeri özel okullarda da yapılabilir.

Mevcut çalışmada, öğrencilerin rehber öğretmenden beklentilerine dair bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bu bilgiler ışığında, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından rehber öğretmenlere bilgilendirme çalışmaları yapılması, rehber öğretmenlerin okullardaki çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Rehber öğretmenlerin eğitim sürecinde kazandırılması istenen özellikler arasında çalışmada elde edilen iletişim ve kişilik özelliklerine de yer verilmesi yine rehberlik hizmetlerinin uygulamada daha etkin olmasına katkı sağlayacaktır.

KAMPÜSTE MUTLULUK: LİSANS DÜZEYİNDE BİR İYİ OLUŞ DERSİNİN ÖĞRENCİLERİN İYİ OLUŞLARI ÜSTÜNDEKİ ETKİSİ

Selda KOYDEMİR[1]
Hazal KAHRAMAN[2]

Problem Durumu

Pozitif Psikoloji'nin psikolojinin bir dalı olarak ortaya çıkmasından bu yana iyi oluşu teşvik eden özellikler, iyi oluşun faydaları ve mutluluğu artıran çeşitli uygulamalar gibi konulardaki bilimsel araştırmalar hız kazanmıştır. Bu popülerite, sadece araştırma çeşitliliği ve sayısında değil; aynı zamanda yüksek eğitimde Pozitif Psikoloji ile bağlantılı farklı isimlerle önerilen derslerin giderek yaygınlaşması ile de gözlemlenmektedir. Alanyazında, Pozitif Psikoloji kapsamında üniversite düzeyinde açılan derslerin önemine ve içeriğine yönelik bazı bilgilere erişilebilse de, bu derslerin öğrencilerin iyi oluşlarını etkileyip etkilemediğine dair yapılan deneysel çalışmaların yetersizliği dikkati çekmektedir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Kuzey Kıbrıs Kampüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı (RPD) kapsamında 2013 Güz Dönemi'nde "Mutluluk ve İyi Oluş Semineri" ismi ile Pozitif Psikoloji temelli seçmeli bir ders tüm kampüs öğrencilerine önerilmeye başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı ciddi bir alanyazın incelemesi sonucu oluşturulan bu dersin içeriğini sunmak ve 2014 Bahar Dönemi'nde önerilen dersin dersi alan öğrencilerin iyi oluşlarını etkileyip etkilemediğini incelemektir.

Kuramsal Çerçeve

Pozitif Psikoloji, yaşamı iyi kılan, yaşam kalitesini teşvik eden bireysel ve toplumsal özellikleri inceleyen güç odaklı bir bilim dalıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu bilim dalı, insancıl yaklaşımlardan ve bazı bilişsel yaklaşımlardan hız alarak pozitif kavramların bilimsel anlamda tek çatı altında araştırılmasını teşvik etmiştir. İyi oluş kavramı ise Pozitif Psikoloji çerçevesinde en fazla ilgi gören ve çalışılan kavramdır. Bunun nedenleri arasında iyi oluşun pek çok güç odaklı ve pozitif kavramı içinde bulundurması ile iyi oluşun bireylere ve toplumlara sağladığı faydalar sayılabilir (Sin ve Lybumirsky, 2009). Pozitif Psikoloji'nin okullarda ve üniversitelerde ders olarak okutulması veya uygulamalarından müfredatlarda yararlanılması konusu da pek çok araştırmacı ve uzman tarafından önerilmektedir (Oades, Robinson, Green ve Spence, 2011 Pawelski, 2003). Pedagojik nedenler yanında, mutlu öğrencilerin daha başarılı olduğuna, içsel motivasyonlarını daha fazla sağlayabildiğine ve daha sağlıklı ilişkiler kurduğuna dair araştırma sonuçları bulunmaktadır (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Pozitif Psikoloji dersleri ise öğrencilerin iyi oluşlarını artırma potansiyeline sahiptir (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009).

Yöntem

[1] Doç. Dr., ODTU Kuzey Kıbrıs Kampüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı *kselda@metu.edu.tr*
[2] *hazal.kahraman@humanayz.com*

2014 Bahar Dönemi'nde ODTÜ Kuzey Kıbrıs Kampüsü'nde 3 kredilik "Mutluluk ve İyi Oluş Semineri" dersini farklı programlara (RPD, Psikoloji, Ekonomi, Mühendislik gibi) kayıtlı toplam 20 öğrenci almıştır. Ders, öğretim üyesi (1.yazar) tarafından kuramsal bilgi verme, tecrübe paylaşımı gibi didaktik öğeler yanında küçük ve büyük grup tartışmaları, video gösterimi ve oyunlar gibi farklı yöntemler kullanılarak işlenmiş; öğrenciler Pozitif Psikoloji alanyazınında iyi oluşu teşvik etmeye yönelik önerilen uygulamalar kapsamında haftalık alıştırmalar (örneğin minnet uygulaması, pozitif duyguları artırma, başkalarına yardım etme gibi) tamamlamıştır. Derste vize ve final dışında haftalık ödev, sunu ve dönem sonu projesi gereklilikleri yer almaktadır. Derste iyi yaşam, umut, iyimserlik, mutluluk, olumlu duygular, duygu düzenleme, yaşamda anlam bulma, pozitif ilişkiler gibi konular işlenmiştir. Dersi alan deney grubu öğrencilerinden dönem başında dersler başlamadan önce ve dersler bittikten sonra yaşam doyumu, öznel mutluluk, yaşam bağlılığı ve umut kavramlarını ölçen ölçekler doldurmaları istenmiştir. Deney grubu dışında bir de kontrol grup oluşturulmuş; bu öğrenciler bu dersi almayan RPD öğrencileri arasından seçilmiş ve ön test ile son test işlemleri bu grupla da gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde parametrik olmayan Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Ön analizler, yaşam doyumu, öznel mutluluk, yaşam bağlılığı ve umut ölçekleri ön test puanları açısından deney ve kontrol grubunun birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığını göstermiştir. Son test sonuçlarına bakıldığında ise, yaşam doyumu, yaşam bağlılığı ve umut ölçekleri bakımından deney ve kontrol grubunun birbirinden anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < .001$). Öznel mutluluk açısından ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca yine yaşam doyumu, yaşam bağlılığı ve umut ölçeklerinden alınan puanlar bakımından deney grubu katılımcılarının ön test ve son test puanları birbirinden anlamlı şekilde farklıyken ($p < .001$), bu durum kontrol grubu için gözlenmemiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmada Pozitif Psikoloji'yi temel alan lisans düzeyinde bir seçmeli dersin öğrencilerin çeşitli iyi oluş alanlarını geliştirmede etkili olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında dersin öğrencilerinin yaşam doyumu, yaşam bağlılığı ve umut puanlarında artış görülmüştür. Daha önce yapılan benzer birkaç çalışmada da Pozitif Psikoloji'den yön alan derslerin öğrencilerin farklı iyi oluş alanlarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür (ör: Kleinman, Asselin ve Henriques, 2014). Üniversite yaşamı öğrenciler için pek çok olumlu yaşantının yanında zorlukları da getirmektedir. Bu nedenle bu tarz derslerin veya uygulamaların öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamaları, daha iyi hissetmeleri ve gelecek için daha umutlu olmaları konusunda faydası olabilir.

Çalışmanın pek çok sınırlılığı bulunmaktadır. Örneklem sayısının azlığı, daha ileri analizleri yapmayı mümkün kılmamıştır. Ayrıca dersi seçen öğrencilerin başka ölçülemeyen faktörlerden dolayı iyi oluşları artmış olabilir (örneğin dönem içinde yaşadıkları pozitif olaylar). Çalışmanın daha farklı öğrenci grupları ile tekrarlanması ve farklı içeriğe sahip iyi oluş derslerinin birbiriyle karşılaştırılması daha güvenilir sonuçlar vermesi açısından iyi olabilir. Bunun dışında çalışmada katılımcılardan sadece dönem sonunda veri toplanmış, izleme çalışması yapılmamıştır. İyi oluştaki artışın uzun zamana yayılıp yayılmadığını görmek açısından ders bittikten bir süre sonra (örneğin 3 ve 6 ay) da veri toplanması önerilmektedir.

Bu sınırlılıklara rağmen bu araştırma Türkiye'de mutluluk ve iyi oluş konularında üniversite lisans düzeyinde önerilen bu iyi oluş dersinin öğrenciler üstündeki olumlu etkisini göstermesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın benzer derslerin önerilmesi ve bilimsel yöntemler kullanılarak incelenmesi konusunda araştırmacılara ilham vereceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Kleinman, K. E., Asselin, C., ve Henriques, G. (2014). Positive consequences: The impact of an undergraduate course on Positive Psychology. *Psychology*,*5*(18), 2033.

Lyubomirsky, S., King, L., ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*,*131*(6), 803.

Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., ve Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, *6*(6), 432-439.

Pawelski, J. O. (2003). William James, positive psychology, and healthy-mindedness. *The Journal of Speculative Philosophy*, *17*(1), 53-67.

Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55(1), 5-14.

Seliman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., ve Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 293-311.

Sin, N. L., ve Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta analysis. *Journal of Clinical Pychology*, *65*(5), 467-487.

TÜRK KÜLTÜRÜNDE EVLİLİK KARARI ALMA VE DÜĞÜN HAZIRLIKLARI SÜRECİ BAĞLAMINDA BENLİK AYRIMLAŞMASI KAVRAMININ İNCELENMESİ

Ayşe ULU-YALÇINKAYA[1]
Mustafa Alperen KURŞUNCU[2]

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı; Türk kültüründe evli çiftlerin evlenmeye karar verme ve düğüne hazırlık süreçlerindeki duygu ve düşüncelerini benlik ayrımlaşması bağlamında araştırmaktır. Düğün günü, eş seçimi, evlenmeye karar verme ya da uygun şartları bekleme ve düğün hazırlıkları kültürden, dinden ve sosyal sınıftan etkilenebilen olgulardır. Evlilik süreci, çiftin kararlarının bir sonucu gibi görünse de gelenekler bireysel kararların etrafını çepeçevre sarmış durumdadır. Gelin ve damadın kararlarını etkileyen bir düğün kültüründen bu bağlamda bahsedilebilir (Levin, 2001). Bu düğün kültürünün etkisiyle çoğunluğu çekirdek aileden olmak üzere evlenmek isteyen çiftlere tavsiyeler sunulmaktadır. Bu çalışmada düğünler ile ilgili olarak ritüellerin ötesinde konulara yer verilmiştir. Rudd'un (2004) gelinler ile yaptığı bir çalışma, gelinlerin düğün günlerini kendilerine özel hissetmekten ziyade, herkesi memnun etmek gibi bir misyon ile hazırladıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde evlilik kararı almak üzere olan ya da evlilik hazırlıkları yapan kişilerin, Türk kültürü gibi kolektif yapılarda, kararlarıyla ilgili özellikle ailelerinin onayını alma ihtiyacı hissetmelerinin nedenleri üzerinde düşünüldüğünde, Bowen'ın Çokkuşaklı Aile Sistemleri Kuramı dikkate alınması gereken kuramlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Kuram ve kuramın önemli bileşenlerinden Benlik Ayrışması (Differentiation of Self) kavramı her ne kadar batı kültürü bağlamında bireyci bir özerkliği idealize etse de, kolektif bir toplum yapısının idealize edildiği doğu kültürlerinde de kavramın özellikle psikolojik iyi oluşun açıklanmasında anlamlı bir yapı sunabildiği de görülmektedir (Chung & Gale, 2006). Bowen (1978), iki boyutu olduğunu söylediği kavramın, intrapsişik boyutunu kişinin duygu ve düşünce süreçlerini ayırt edebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Interpersonal (kişilerarası) boyutu ise; kişisel özerkliğin korunurken, diğer kişilerle dengeli bir yakınlık kurabilme becerisi olarak ifade edilmiştir. Benlik ayrımlaşması yüksek düzeyde gerçekleşmiş kişiler özellikle yoğun stres altında bulundukları zamanlarda yakın çevreleriyle olan ilişkilerinde başkalarının duygusal ve düşünsel beklentilerine boyun eğmeden 'Ben' pozisyonlarını koruyabilmektedirler. Bununla birlikte, benlik ayrımlaşması düşük düzeyde gerçekleşmiş kişiler ise yakın ilişkilerinde bu pozisyonu koruyamadıkları için içiçe geçme (fusion) ya da duygusal kopma (emotional cutoff) gibi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Kerr&Bowen, 1988).

[1] Arş. Gör. *ulayse@metu.edu.tr*
[2] Arş. Gör. *kalperen@metu.edu.tr*

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, evli, yetişkin ve benlik ayrımlaşması yüksek ya da düşük düzeyde gerçekleşmiş bireylerin eş seçimleri, evlilik kararlarını alma ve düğün günlerine hazırlık süreçlerindeki tutumlarının incelenmesi ve bu zaman diliminde yaşanılan tecrübelerin Benliğin Ayrımlaşması Ölçeğinden elde edecekleri puanlar ile ne derece tutarlı olacağını araştırmaktır. Araştırma soruları, 'Katılımcılar evlilik kararı alırken hangi faktörler etkili olmuştur?', 'Evlilik öncesi süreçte aile hangi konularda ve hangi rollerle sürece dahil olmuştur?', 'Evlilik ile ilgili karar alma süreçlerinde ailesinin daha çok etkisinde kalmış ve ailesinden daha bağımsız karar vermiş katılımcıların Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği genel skorunda ve alt ölçek skorlarında (duygusal tepkisellik, 'ben'pozisyonu, duygusal kopma ve başkalarına bağımlılık) fark var mıdır?'.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi kısmen karışık, sıralı, baskın durum tasarımıdır (partially mixed sequential dominant status design) (Leech,L.N & Onwuegbuzie, A.J, 2009). Veri toplama sırayla (nitel, nicel tarafından takip edilmiştir) uygulanmıştır. Katılımcılarla öncelikle soruları araştırmacılar tarafından belirlenmiş, yarı yapılandırılmış bir mülakat gerçekleştirilmiş, ardından Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği (Işık & Bulduk, 2015) uygulanmıştır. Işık ve Bulduk (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ve benlik ayrışması kavramını değerlendiren ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır: Ben Pozisyonu, Duygusal Tepkisellik, Duygusal Kopma ve Başkalarına Bağımlılık. Yetişkin grubuyla yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında iç tutarlık katsayıları toplamda .80 ve alt ölçekler sırasıyla .74, .75, .83 ve .67 bulunmuştur. Mülakat daha detaylı ve geniş kapsamlı bir veri sağladığından, öncelik nitel kısma verilmiştir. Çalışmada nicel ve nitel verileri bütünleştirici bir veri analizi yapılmıştır. Görüşmelerin detaylı transkripsiyonları yapılarak temalara ayrılmıştır. Nicel verilerin analizi için ise SPSS 'ten faydalanılmıştır. Görüşmeden çıkan sonuçlar ile benlik ayrımlaşması puanlarının ne derece tutalı olduğuna bakılmıştır. İki küme halinde ortaya çıkan bulgular, tek bir tartışma bölümünde sentezlenmiştir. Karma desenli yöntem yaklaşımı ile konunun derinlemesine araştırılması hedeflenmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılara ulaşılmıştır. Örneklem, yaşları 27 ve 33 arasında değişen, 10'u kadın 7'si erkek olmak üzere 17 katılımcıdan oluşmuştur.

Bulgular

Kişilerin görüşme sonrası çizdikleri genel profilleri ile ölçekten aldıkları puanlar benlik ayrışması düzeyi bağlamında karşılaştırıldığında katılımcıların %70.59 'unun (n=12) ölçekten aldıkları puan ile görüşmede verdiği cevaplar arasında örtüşme olurken, %29.41'inde (n=5)örtüşme olmamıştır. Kolektif kültürün hakim olduğu toplumlarda yetişen çocukların, beklenilenin aksine, ebeveynlerine bağlılık ve bağımlılık yoluyla psikolojik bir güvenlik sağladıkları ve bir önceki kuşağın değerlerine duyulan bu bağımlılığın ise bu kuşaktan gelecek baskılara karşı koyabilme becerilerini etkilemediği ifade edilmiştir (Slote, 1992 ve Tang, 1992 akt. Chung & Gale, 2006). Bu bağlamda, BAÖ puanları ile görüşme profilleri örtüşmeyen ve düşük düzeyde benlik ayrımlaşması puanları beklenen katılımcıların, benzer bir şekilde, ebeveynlerinin değerler sistemini yadsımadıkları, bununla birlikte yüksek düzeyde algılanan bir benlik ayrımlaşması profili ortaya koydukları söylenebilir. Çalışmanın nitel kısmını oluşturan görüşmeler sonucunda da ortaya şu temalar çıkmıştır:

1- Düğünün tarihi,formatı ve ritülleri bakımından karar verilirken ailenin bu kararlardaki etkisi

2- Evlilik kararı alırken ailenin onayının dikkate alınıp alınmaması

3- Evlilik kararında rol oynayan önemli etkenler

4- Düğün sürecinde karşılaşılan en büyük sorunun türü ya da kaynağı

5- Evlilik süreci içindeki kırılma noktalarında aileler ile ilgili ritüellere yer verme

Sonuçlar ve katılımcılar bu temalar üzerinden tartışılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların çoğunluğunun evlilik kararı alırken aile onayını dikkate aldığı, düğün sürecinde karşılaşılan en büyük sorunun maddi konular ya da aileden kaynaklandığı, evlilik süreci içindeki kırılma noktalarında çiftlerin aileler ile tanışmasına ve ailelerin birbiriyle tanıştırılmasına yer verilmesi, düğün formatı hakkında karar verilirken ailelerin de eşler kadar işin içinde bulunması öte yandan evlilik kararında rol oynayan önemli etkenler sorulduğunda aşk, sevgi ve kişilerin karakter uyumu gibi kişisel faktörler dile getirilmiştir. Tüm bu bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Kolektif bir yapı gösteren Türk kültüründe, özellikle fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan aile kontekslerinde yapılacak çalışmalar kavramın Türk kültürü açısından daha detaylı değerlendirilebilmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.

Chung, H. & Gale, J. (2006). *Contemp Fam Ther*, 28:367–381. doi:10.1007/s10591-006- 9013-z

Isik, E. & Bulduk, S. (2015). *The Journal of Marital and Family Therapy,41*(1) , 102-11.

Kerr, M., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation*. New York: Norton.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. Quality & Quantity: *International Journal of Methodology, 43,* 265-275. doi:10.1007/s11135-007-9105-3.

Levin, L. A. (2001). *The wedding day: A phenomenological exploration* (Unpublished Doctorate Thesis). The University of Arizona, USA.

Rudd, K. S. (2003). *Expected happiness, love, and longevity of marriage: Effects of wedding type preference, gender, and location of the wedding ceremony.* (Unpublished Doctorate Thesis). East Tennessee State University, USA. Retrieved from http://search. proquest.com/docview/305333579?accountid=13014.

SOSYAL BİLİŞSEL KARİYER KURAMI TEMELLİ HAZIRLANAN MESLEKİ GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMININ PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ KARİYER KARARI YETKİNLİK ve MESLEKİ SONUÇ BEKLENTİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Zeynep KIZIL[1]

Problem Durumu

Lent (2005), kariyer danışmanlığı sürecini büyük bir yap-boza benzetmektedir. Bu yap-bozu ise; kalıtımsal özellikler, çevresel kaynaklar ve engeller, öğrenme yaşantıları, ilgiler, yetenekler, değerler, kişisel hedefler, amaçlar, seçimler, hoşnutluk, performans, gelişim süreci ve geçişler oluşturmaktadır. Yap-boz oyununda parçaları birleştirip bütünü oluşturmak kolay olsa da mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında sürekli değişen insan davranışını ve çevreyi anlamlandırmak o kadar basit değildir. Meslek gelişim süreci sadece bir meslek seçiminden ibaret olmayıp, daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanındaki kuramsal yaklaşımlar insanların bu gelişim ve değişim sürecini olabildiğince doğru yönetmesine yardım etmektedir. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK) Albert Bandura (1986, 1997)'nın genel sosyal bilişsel kuramına dayalı olarak Robert Lent, Stewen Brown ve Gail Hackett (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bandura insanların davranışlarıyla çevredeki durumları etkilediğini, daha sonra bu davranışın düşünce ve duyguları ve bunların da sonraki davranışları etkilediğini düşünmektedir (D↔Ç↔B↔D…). Bu üçlü nedensel ve karmaşık etkileşim sisteminde, insanlar potansiyel özdüzenleme kapasiteleri ile hem çevrelerinin bir ürünü hem de üreticisi olmaktadır (Özyürek, 2011). Bandura'nın kuramından yola çıkılarak yetkinlik beklentisini kişinin belli bir performansı gerçekleştirebilme konusunda kendine olan inancı; sonuç beklentisini ise kişinin olası tepkisel sonuçlar hakkındaki inançları olarak tanımlamak mümkündür (Işık, 2010). Meslek gelişim sürecinde üniversite yılları önemli bir rol oynamaktadır. Bu yıllarda öğrencilere yapılacak müdahaleler daha başarılı kariyer gelişimine katkı sunacaktır. Özellikle psikolojik danışman adaylarının, kuramsal bilgilerin uygulamada nasıl işlevsellik kazandığını görmeleri açısından bu tür yaşantılar geçirmelerinin hem kendi gelişimleri için hem de mesleki gelişimleri için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı temelli hazırlanan mesleki grup rehberliği programının psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırma öntest-sontest uygulamalı yarı deneysel modele göre yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinlik beklenti düzeylerini belirlemek amacıyla, Betz, Klein ve Taylor (1996) tarafından geliştirilen ve Işık (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği-Kısa Formu (KKYBÖ-KF); mesleki sonuç beklentilerini belirlemek

[1] Arş. Gör. Başken Üniversitesi *zeynepkzl87@gmail.com*

amacıyla ise McWhirter ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen ve Işık (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mesleki Sonuç Beklentileri Ölçeği (MSBÖ) kullanılmıştır. Mesleki grup rehberliği programının pilot çalışması 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden gönüllü 11 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Asıl çalışma ise 2014-2015 eğitim öğretim yılında Başkent Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden gönüllü 8 kişi ile yürütülmüştür. Grupla altı hafta boyunca haftada bir belirlenen gün ve saatte bir araya gelerek 90 dakikalık oturumlar yürütülmüştür. Verilerin analizinde parametrik istatistik tekniklerinin varsayımlarının karşılanmaması nedeniyle ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Bulgular

KKYBÖ-KF ön test ve son test puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, grup çalışmasına katılan öğrencilerin KKYBÖ-KF'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.52$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

MSBÖ ön test ve son test puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, grup çalışmasına katılan öğrencilerin MSBÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.04$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları, geliştirilen mesleki grup rehberlik programının katılımcıların mesleki yetkinlik beklentilerini ve mesleki sonuç beklentilerini artırdığını göstermektedir. Bireyin kendini doğru bir şekilde değerlendirmesi, mesleklerle ilgili bilgi toplaması, hedef belirlemesi, gelecek için plan yapması ve problem çözme davranışlarını kazanması kariyerindeki başarısını ve doyumunu arttıracaktır. Bu nedenle, bu tür uygulamaların yaygınlaştırılarak hem psikolojik danışman adaylarına, hem de mesleki gelişim sürecinde yardıma ihtiyacı olan bireylere sunulması önemli görülmektedir.

Kaynakça

Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice anda performance. *Journal of Vocational Behavior,* 45, 79-122.

Lent, R. W (2005). A social cognitive view of career development and counselling. S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.). *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (p. 101-127). New Jersey, John Wiley & Sons Inc.

Özyürek, R. (2011). Sosyal Bilişsel Yaklaşımlar. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya* (s. 219-271). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

KARİYER YOLCULUĞUNDA DESTEKLER VE ENGELLER

Dünya ŞEN[1]
Hayrunnisa ÇELİK[2]

Problem Durumu

Kariyerin yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alınmasıyla birlikte araştırmacılar tarafından çeşitli kariyer gelişim görevleri tanımlanmıştır. Gelişimin bir bütün olduğu ilkesinden yola çıkarak farklı gelişim alanlarına özgü durumları da göz önünde bulunduran bu görevler birbirinin devamı niteliğini taşımakta, yaşa ve kimi zaman da kültüre özgü farklılık göstermektedir. Bu gelişim görevlerinden ülkemiz çapında en çok araştırılanı şüphesiz ki meslek seçimidir.

Genç nüfusu fazla olan bir ülkede meslek seçimi önemli bir konu hâline gelmektedir. Ancak araştırmaların yalnızca bu konuya odaklanmaları kariyer alanına sınırlı bir pencereden bakılmasına ve süreç boyutunun göz ardı edilmesine neden olabilmektedir. Bu sebeple bu çalışma kapsamında henüz sayıca yeterli araştırmanın bulunmadığı üniversite sonrası çalışma alanına karar verme konusuna odaklanılması, böylelikle meslek seçimi sonrası bireylerin kariyer gelişimlerinde önemli bir kararı oluşturan dönemin incelenmesi amaçlanmıştır. Farklı lisans programlarında kariyer kararı ve işe yerleşme sürecinde farklı faktörlerin etkili olabildiği bilgisinden yola çıkarak bu araştırma Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanındaki öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Üniversite sonrası işe yerleşme süreci ve çalışma alanı ya da sektörüne karar verme konusunda yapılan araştırmalar yurt içi ve yurt dışı boyutunda incelendiğinde farklı odak noktalarının bulunduğu dikkati çekmektedir. Ülkemizde bu konuda yapılan araştırmalar işe yerleşmede kadro sıkıntısı yaşayan bölümlere odaklanırken yurt dışındaki araştırmaların çalışma ya da uzmanlık seçeneği fazla olan bölümler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Her iki odak noktası açısından Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı değerlendirildiğinde öncelikle çalışma alanlarının geniş olduğu söylenebilir. Ancak üniversite sayılarının ve buna bağlı olarak lisans programlarının artmasıyla birlikte mezun sayısının artacağı ve gelecekte kadro sıkıntısının yaşanabileceği tahmin edilmektedir. Bu bakımdan mezun durumunda bulunan öğrencilerin karar aşamasında yaşadıkları sürecin anlaşılması etkili yönlendirmelerin yapılabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Çalışma alanına karar verme sürecinde bireyler çeşitli durumlarla yüz yüze kalabilmektedir. Kuramsal bakış açısından değerlendirildiğinde bu süreci farklı açılardan değerlendiren görüşlerin bulunduğu söylenebilir. Bu görüşlerden birisi olan sosyal bilişsel kuram, kariyer sürecinin bütününde etkili olan faktörleri birey ve çevre kaynaklı olarak iki boyutta ele almaktadır. Bireysel faktörler ilgi, yetenek, hedef ve performanslar gibi özellikleri içeriyorken çevresel faktörler boyutunda kariyer engelleri ve desteklerine dikkat çekilmektedir. Sürece ilişkin tanımlayıcı ve kategorik bakış açısı sunması sebebiyle bu araştırma kapsamında sosyal bilişsel kuram temel alınarak Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında öğrenim gören öğrencilerin çalışmak istedikleri sektöre karar verirken etkili bulunan engellerin ve destek kaynaklarının araştırılması amaçlanmıştır.

[1] Arş. Gör. İstanbul Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, *dunyapdr@gmail.com*
[2] Psk. Dan. MEB, *hayrunisacelik@hotmail.com*

Araştırmanın Amacı

Kariyer gelişiminde yerleşme döneminde yer alan üniversite öğrencilerinden çalışacakları alan, sektör ya da kuruma karar vermesi ve bu doğrultuda ön hazırlıklar yapması beklenmektedir. Bu süreci yaşayan öğrencilerin bir kısmını oluşturan PDR son sınıf öğrencilerinin kariyer seçenekleri, kariyer destekleri ve engellerine ilişkin algılarının incelenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma desenine göre yapılan bu çalışmada fenomenolojik yöntemden faydalanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında ise içerik ve frekans analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda amaçlı örneklem kullanıldığı bilgisinden yola çıkarak çalışma grubunda PDR son sınıf öğrencisi olma, grup genelinde farklı seçenekleri düşünen öğrencilerin olması ve gönüllülük koşulları aranmıştır. Veriler İstanbul Üniversitesi'nde Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında öğrenimine devam eden 8 son sınıf öğrencisi üzerinden elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kariyer tercihleri üzerinde etkili olan faktörleri anlayabilmek için bireysel farklılıklar penceresinden bakmanın faydalı olabileceği düşüncesiyle ayrıntılı bilgi alabilmek için görüşme tekniği tercih edilmiştir. Konunun özünü iyi yansıtması açısından literatürden faydalanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra demografik bilgi formu kullanılarak veriler toplanmıştır.

Bulgulara ilişkin alandaki uzmanların görüşlerini alabilmek amacıyla değerlendirme formu kullanılmıştır.

Uygulama

Görüşmeler, İstanbul ilinde mayıs ayı içerisinde 8 katılımcı ile yapılmış ve her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Bulgular

Araştırmanın üç temel amacına yönelik elde edilen bulgular sonucu kariyer seçenekleri, destekleyici faktörler, zorlaştırıcı faktörler/engeller temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlardan yola çıkarak bu temaların kapsadığı alt alanlar oluşturulmuştur.

Kariyer seçenekleri, PDR mezunlarının çalışabilecekleri sektörleri ifade etmektedir. Her bir katılımcı yalnızca çalışmayı düşündüğü alana ilişkin değil, düşünmediği alana yönelik olarak da görüş belirttikleri için bu seçenekler; üzerinde düşünülen, değerlendirme yapılan ve hakkında bilgi sahibi olunan alanlar olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin kariyer seçeneklerine ilişkin verdiği yanıtların çözümlenmesi sonucu oluşturulan alt alanlar şunlardır: Okullar, rehberlik araştırma merkezi, üniversite, askeri kurumlar, spor kuruluş-

ları, adliyeler, belediyeler, psikolojik danışma merkezi, kurslar (dershaneler), rehabilitasyon merkezi, insan kaynakları alanı, sivil toplum kuruluşları, diğer seçenekler ve farklı bir mesleğe yönelmek. Bu seçenekler incelendiğinde kurum veya alan bazında ifadelere yer verildiği görülmektedir. Kariyer planlaması sürecinde katılımcılar tarafından en fazla üniversite en az da sivil toplum kuruşları ve diğer seçenekler alt alanları üzerinde durulduğu görülmüştür.

Kariyer desteklerine yönelik katılımcıların verdiği yanıtlar üzerinde yapılan kategorisel analiz sonucunda elde edilen alt alanlar şu şekildedir: Lisans öncesi deneyimler, lisans programı, çevresel destek kaynakları, uygulama deneyimleri, kişisel özellikler. Destekleyici rolü bakımından en fazla kişisel özellikler, en az da lisans öncesi deneyimler ve lisans programı alt alanına ilişkin görüş belirtilmiştir.

Kariyer kararı sürecinde engelleyici faktörlerin neler olduğuna ilişkin katılımcıların verdiği yanıtlardan yola çıkarak oluşturulan alt alanlar kişisel faktörler, ilişkisel faktörler, mesleğe ilişkin durumlar, maddi durum, sınavlar/ödevler, zaman, toplumsal bakış açısı, sağlıkla ilgili durumlardır. Engelleyici rolü bakımından en fazla kişisel faktörler, en az da toplumsal bakış açısı alt alanına ilişkin görüş belirtilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Kariyer kuramlarının temelinde kendini tanıma, seçeneklerinin farkına varma ve karar verme ilkeleri bulunmaktadır. Bireyin çeşitli özelliklerini irdelemeyi gerektiren kendini tanıma ilkesi bu çalışmada destek kaynakları ve olası engeller bakımından incelenmiştir. Sosyal bilişsel kariyer kuramında engel ve destekler çevresel kaynaklı etmenler olarak değerlendirilirken bu çalışmada katılımcılar tarafından kişisel özellik ya da faktörlerin hem engel hem de destek kaynağı olarak algılandığı gözlenmiştir. Bu durum kariyer planlaması sürecinde çoğunlukla kendilerini göz önünde bulundurma eğilimde olduklarını göstermektedir.

Seçeneklerin tanınması ilkesine yönelik olarak katılımcılara yöneltilen çalışmayı düşündükleri alan sorusuna çeşitli sektörler açısından yanıtların gelmesi olası seçeneklerin değerlendirildiğine, katılımcıların seçenekler hakkında bilgisinin bulunduğuna işaret etmektedir. Karar verme boyutunda ise katılımcılarda değerlendirmenin yanı sıra kararsızlık ve ertelemenin de bulunduğu gözlenmiştir. Özellikle bireysel faktörlerin hem destek hem de engel olarak görülmesi seçeneklere yönelmede kimi özelliklerin pozitif veya negatif etkiler taşıdığını göstermektedir. Bu durum bireyin etkili karar vermesini zorlaştırıcı rol oynayabilmekte ve ertelemeye neden olabilmektedir. Bu aşamada uzmanların yönlendirmeleri, bireyin kendisini tanımasına yardımcı olarak çelişen özelliklerinin farkına varmasını sağlanması ve kişisel özellikleri ile çalışma alanları arasında ilişki kurulmasına yardımcı olması açısından önem taşımaktadır.

Kaynakça

Ackerman, P. L. & Beier, M. E. (2003). Intelligence, personaliy and interests in career choice process. *Journal of Career Assessment*, 11, 2, 205-218. Doi: 10.1177/106907270301 1002006

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özyürek, R. (2011). Sosyal-bilişsel yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya* (s. 220-271). Ankara: Pegem Akademi.

Soysal, A. ve Söylemez, C. (2014). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin bireysel kariyer planlamalarına etki eden faktörler: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 6, 12, 23- 38.

Tarkun-Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayın Evi.

YAPILANDIRILMIŞ AKRAN GRUP SÜPERVİZYONU SÜRECİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Gökhan ATİK[1]

Problem Durumu

Süpervizyon sürecinin psikolojik danışman adayının mesleki yeterliğinin artırılması, danışanlara sunulan psikolojik danışma yardımının niteliğinin izlenmesi ve psikolojik danışma mesleğine girecek kişilerin niteliklerinin değerlendirilmesi açısından önemli bir rolü bulunmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon ikili (dyadic), üçlü (triadic) ve grupla olmak üzere farklı şekillerde verilebilmektedir (Borders, 2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon standartlarının ve uygulamalarının ileri bir noktada olduğu Amerika Birleşik Devletleri'nde, psikolojik danışman adaylarının eğitim süreçlerinde düzenli olarak süpervizyon almaları bir zorunluluktur (CACREP, 2001). Alan yazında, grup süpervizyonu uygulamaları kapsamında sıklıkla akran grup süpervizyonu modellerine yer verilmektedir. Akran grup süpervizyonu modelleri ise türleri, yapılandırılma dereceleri ve odakları açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir (Borders, 2012). Akran grup süpervizyonu modellerinden birisi, Borders (1991) tarafından geliştirilen yapılandırılmış akran grup süpervizyonudur. Bu model, terapötik ve kavramsallaştırma becerilerini geliştirmeye yönelik bir teknik olmakla birlikte grup üyelerinin sürece katılımlarını artıran, yapıcı geri bildirim vermelerine ve kendilerini gözlemlemelerine olanak tanıyan bir sürece işaret etmektedir (Borders, 1991). Ülkemizde psikolojik danışman eğitimindeki süpervizyon uygulamaları son yıllarda dikkat çeken bir konudur (örn. Erkan Atik, Arıcı, & Ergene, 2014; Kemer & Aladağ, 2013). Süpervizyona yönelik artan ilgiyle birlikte mevcut süpervizyon uygulamalarının geliştirilmesi açısından etkililiği test edilmiş modellere duyulan ihtiyaç belirginleşmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, deney öncesi model (pre-experimental design) üzerine kurgulanmış bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcı grubu toplam 21 (14 kadın, 7 erkek) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 21 ile 23 arasında değişmektedir ($\overline{X}$ = 22.05, SS = 0.67). Katılımcılar, "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması" dersi kapsamında altı haftalık yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecine katılmış kişilerdir. Akran grup süpervizyonu sürecinde, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-ye-

[1] Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *gatik@ankara.edu.tr*

terlik düzeylerini değerlendirmek için Lent, Hill ve Hoffman (2003) tarafından geliştirilen, Pamukçu ve Demir (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam üç alt ölçekten (yardım becerileri öz-yeterliği, oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik) ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 10'lu bir derecelendirme (0 = *Hiç güvenmiyorum*'dan 9 = *Tam olarak güveniyorum*'a kadar) üzerinden yanıtlanmaktadır. Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği Türkçe Formu'nun tümü için elde edilen iç-tutarlık güvenirlik katsayısı .98, alt ölçekler için elde edilen iç-tutarlık güvenirlik katsayıları ise .92 ile .95 arasında değişmektedir (Pamukçu & Demir, 2013). Katılımcıların cinsiyet ve yaş bilgileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan kısa bir kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırma 2014-2105 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu oturumları altı hafta boyunca araştırmacının liderliğinde gerçekleştirilmiştir. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterliklerine ilişkin ölçümler ilk oturumun başlangıcında, dördüncü oturumun başında ve son oturumun bitişinde olmak üzere toplam üç ölçümde alınmıştır. Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinde psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik düzeylerinin nasıl bir değişim gösterdiği ise doğrusal gelişimsel model (linear growth model) aracılığıyla, HLM7 programı (Raudenbush, Bryk, & Congdon, 2011) kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

Elde edilen bulgulara göre, başlangıç testindeki psikolojik danışma öz-yeterlik puanı ortalaması 132.364 logit olarak hesaplanmış ve psikolojik danışman adayları sonraki her bir ölçümde ortalama 46.846 logit kazanım sağlamıştır. Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecine başlamadan önceki psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (χ^2 = 82.993, sd = 20, p < .001). Ayrıca süpervizyon sürecine başladıktan sonra psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik gelişim düzeyleri birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (χ^2 = 55.186, sd = 20, p < .001). Başlangıç güvenirlik katsayıları, hem başlangıç aşaması hem de gelişim oranlarındaki bireysel farklılıklar açısından veri setinde anlamlı bir farklılığın olduğuna işaret etmektedir. Değişimin başlangıç aşaması ile olan ilişkisi (−.878) incelendiğinde, yapılandırılmış akran grup süpervizyonu süreci başlamadan önce psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri düşük olan öğrencilerin ilerlemeleri, psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri başlangıçta daha yüksek düzeyde olanlardan daha fazladır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yapılandırılmış akran grup süpervizyonu süreci psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarını olumlu bir şekilde etkilemiş ve her bir ölçümde öğrencilerin psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri artış göstermiştir. Süpervizyon sürecine başlamadan önce öğrencilerin psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri birbirlerinden farklılaşmıştır. Ayrıca süpervizyon sürecinin başlaması ile birlikte psikolojik danışma öz-yeterlik gelişim düzeyleri de birbirlerinden farklılaşmıştır. Bu araştırma, deney öncesi bir model olduğu için bünyesinde bazı sınırlılıkları bulundurmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde psikolojik da-

nışma öz-yeterliklerinin gelişiminde etkili olan olası faktörleri kontrol etmek için gelecekteki çalışmalarda kontrol grubunun oluşturulması, katılımcıların seçkisiz bir yolla seçimi ve katılımcıların deney/kontrol gruplarına seçkisiz bir yolla atanması göz önünde bulundurulabilir. Ayrıca bu tür çalışmalarda, psikolojik danışma öz-yeterliğini etkileyebilecek süpervizyon süreci ile ilgili değişkenlerin (örn. süpervizyon çalışma uyumu, psikolojik danışman adaylarının gelişim düzeyleri ve süpervizörlerinin tarzlarına yönelik algıları) eklenmesi faydalı olabilir.

Kaynakça

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc. *Fundamentals of clinical supervision (4th Ed.)*.

Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling & Development, 69*(3), 248-252.

Borders, L. D. (2012). Dyadic, triadic, and group models of peer supervision/consultation: What are their components, and is there evidence of their effectiveness. *Clinical Psychologist, 16*, 59-71.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) (2001). *CACREP accreditation manual*. Alexandria, VA: Author.

Erkan Atik, Z., Arıcı, F., & Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 305-317.

Kemer, G., & Aladağ, M. (2013, Eylül). Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ulusal bir tarama çalışması. *Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. İstanbul, Türkiye.

Lent, R. W., Hill, C. E. & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 97–108.

Pamukçu, B., & Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(40), 212-221.

Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., & Congdon, R. (2011). *HLM7 for Windows* [Computer software]. Skokie, IL: Scientific Software International, Inc.

VAROLUŞSAL KAYGILAR ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

Murat YIKILMAZ[1]
A. Aykut CEYHAN[2]

Problem Durumu

İnsanlar, ölümlü olduklarının, türünün diğer üyelerinden yalıtılmış halde var olduklarının, tüm davranışlarında ve seçimlerinde özgür olduklarının ve yaşamlarında bir anlam bulmak sorumluluğu taşıdıklarının farkında olma potansiyeli bakımından diğer canlılardan farklılaşırlar. Bu gerçeklere ilişkin farkındalık sahibi olmak ise insanları kaygılandırır. Bu kaygı ile baş etmek için kimi bireyler bu gerçeklikleri uygun bir biçimde anlamlandırarak yaşamlarını zenginleştirecek biçimde yorumlayabilirler. Kimi bireyler ise bu gerçeklikleri yok sayarak yaşamlarını otantik olmayan bir biçimde sürdürebilirler (Geçtan, 2000; Yalom, 2001; Tillich, 2014).

Varoluşçu yaklaşım anlamsızlık, ölüm, yalıtılmışlık ve özgürlük karşısında yaşanan kaygıları varoluşsal kaygılar olarak tanımlamakta, varoluşsal kaygıların ise ruhsal düzenleme içerisinde ve bireyin yaşama biçimi üzerinde önemli bir rol oynadığını ileri sürmektedir. Bazı araştırma bulguları (Debats, 1990; Debats, 1996; Debats, Drost ve Hansen, 1995; Kıraç, 2007; Klaas, 1996; Mascaro ve Rosen, 2005) varoluşsal kaygıların başta depresyon olmak üzere psikolojik belirtiler ile negatif yönde ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

Yurt dışında varoluşsal kaygılarla ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların bazıları varoluşsal kaygıları ölçmeye yönelik araç geliştirme çalışmalarını içermektedir. Ancak ülkemizde varoluşsal kaygıların çeşitli yönleri ile araştırılmasına ve bunun için de varoluşsal kaygıların ölçülmesine yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan varoluşsal kaygıları ölçmeye yönelik ölçeğin geliştirilmesinin ruh sağlığı alanında yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, varoluşsal gerçeklikler karşısında yaşanan varoluşsal kaygıları geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçmeye yönelik bir öz-bildirim ölçeği (Varoluşsal Kaygılar Ölçeği- VKÖ) geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Ölçek geliştirme sürecinde farklı araştırma grupları ile çalışılmıştır. Bu çerçevede, açımlayıcı faktör analizi işlemleri için veri toplanan birinci çalışma grubu 785 üniversite öğrencisinden oluşturulmuştur. Bu öğrenciler, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi'nin farklı örgün lisans programlarına devam etmekte olup öğrencilerin 446'sı (%56.8) kadın, 339'u (%43.2) erkektir. Katılımcıların yaşları 18-42 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 21.36'dır (SS=2.14).

---

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülmekte olan doktora tezinin birinci çalışmasıdır.

1 Uzman, Anadolu Üniversitesi, *muratyikilmaz@anadolu.edu.tr*
2 Prof. Dr. Anadolu üniversitesi, aceyhan@anadolu.edu.tr

İkinci çalışma grubu, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi için 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi'nin lisans düzeyinde farklı örgün lisans öğretim programlarında öğrenim gören 160'ı kadın 94'ü erkek olmak üzere 254 öğrenciden oluşturulmuştur. İkinci çalışma grubunun katılımcılarının yaşları 18-28 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 20.57'dir (SS=1.66).

Bulgular

Varoluşsal Kaygılar Ölçeği'nin (VKÖ) faktör yapısını belirlemek için, madde havuzunu oluşturan 91 maddelik form 785 katılımcıya uygulanmış ve verilere temel bileşenler analizi tekniğine dayalı olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizi sonucunda döndürme işlemi olmaksızın VKÖ'nün öz değeri bir ve birden daha büyük olan ve toplam varyansın %56.94'ünü açıklayan 20 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yamaç eğim grafiğinin incelenmesi ve paralel analiz sonrasında, verilere eğik döndürme tekniklerinden direkt oblimin tekniği uygulanmış ve analiz sonucunda 66 madde analizden çıkarılarak, 25 maddelik dört faktörlü yapı elde edilmiştir. Elde edilen dört faktörlü yapı toplam varyansın %50.58'sini açıklamakta olup, dört faktör sırasıyla anlamsızlık kaygısı (% 19.10), ölüm kaygısı (%11.14), yalıtılmışlık kaygısı (%10.42) ve özgürlük kaygısı (%9.92) olarak adlandırılmıştır.

Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında VKÖ'nün Yaşamın Anlamı Ölçeği (Steger, Frazier Oishi ve Kaler, 2006) anlamın varlığı alt ölçeği ile arasındaki korelasyon katsayısı -.57, Yaşam Doyumu Ölçeği (Yetim, 1991) ile arasındaki korelasyon katsayısı -.48 olarak belirlenmiştir. Bu durum bireylerin varoluşsal kaygıları arttıkça yaşam doyumu ve yaşamlarında bir bulma düzeylerinin düştüğü anlamına gelmektedir.

VKÖ'nün 25 maddesine ilişkin cevaplardan elde edilen iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için α=0.85, anlamsızlık kaygısı alt ölçeği için α=.87, ölüm kaygısı alt ölçeği için α=.79, yalıtılmışlık kaygısı alt ölçeği için α=.70 ve özgürlük kaygısı alt ölçeği için α=.71 olarak bulunmuştur. VKÖ'nün iki yarım güvenirlik analizi sonuçlarına göre birinci yarımın iç tutarlılık katsayısı α=.73 diğer yarımın iç tutarlılık katsayısı ise α=.74 olarak belirlenmiştir, iki yarım arasındaki korelasyon katsayısı .79 olarak belirlenmiştir. VKÖ ile 15 gün arayla yapılan iki ölçüm arasındaki test tekrar korelasyon katsayılarının ise toplam puan için .76, alt ölçekler için ise sırasıyla .70, .59, .65 ve .64 olduğu belirlenmiştir.

VKÖ'nün dört faktörlü ölçme modelinin doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda açıklayıcılık varyanslarına ait bütün t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu, varoluşsal kaygı örtük değişkeninin açıkladığı en yüksek varyansın .64 ile yalıtılmışlık kaygısı boyutuna en düşük varyansın ise .08 ile anlamsızlık kaygısı alt boyutuna ait olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, modelin elde hesaplanan CR (Composite Reliability-Bileşik Güvenirlik) katsayılarının ise .70 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Analize ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde ise $\chi 2$ / df oranının 2.49 olduğu, RMR (.07) ,SRMR (.07), NNFI (.90), RMSEA (.06) ve CFI (.91) değerlerinin kabul sınırları içinde olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede, elde edilen uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde, sonuçların ölçeğin 25 maddelik dört faktörlü yapısının doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

VKÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları, ölçeğin 25 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı içerdiğini göstermiştir. Bu faktörler 10 maddeden oluşan anlamsızlık kaygısı, ve her biri 5'er maddeden oluşan ölüm kaygısı, yalıtılmışlık kaygısı ve özgürlük kaygısı yapılarıdır. VKÖ beşli derecelendirme biçiminde yanıtlanmakta olup, dereceler "beni hiç yansıtmıyor" ile "beni tamamen yansıtıyor" arasındadır. Ölçekten alınabilecek en düşün puan 25 en yüksek puan ise 125'tir. Ölçek puanlarının yükselmesi varoluşsal kaygıların arttığı anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, araştırma kapsamında elde edilen veriler VKÖ'nün üniversite öğrencilerinin varoluşsal kaygılarının düzeyini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ve araştırma amaçlı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Kaynakça

Debats, D. L. (1990). The Life Regard Index: Reliability and validity. *Psychological Reports*, 67, 27-34.

Debats, D. L. (1996). Meaning in life: Clinical relevance and predictive power. *British Journal of Clinical Psychology*, 35(4), 503-516.

Debats, D. L., Drost, J., & Hansen, P. (1995). Experiences of meaning in life: A combined qualitative and quantitative approach. *British Journal of Psychology*,86(3), 359-375.

Geçtan, E. (2000). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kıraç, F. (2007). *Dindarlık eğilimi, varoluşsal kaygı ve psikolojik sağlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Klaas, D. J. K. (1996). The experie'nce of depression, meaning in life and self-transcendence in two groups of elders.

Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of personality*, 73(4), 985-1014.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80.

Tillich, P. (2014). *Olmak Cesareti*. İstanbul: Okuyanus.

Yalom, I. D. (2001). *Varoluşçu psikoterapi*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yetim, Ü. (1991). *Yaşam Doyumu*. İzmir: E. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

UMUT: GEÇMİŞİN SINIRLARINI AŞMAK

Dr. Aylin DEMİRLİ YILDIZ[1]

Problem Durumu

Önceleri salt duygusal bir boyut olarak ele alınan umut, son yıllarda duygusal boyuta bilişsel boyutun da eklenmesi ile iki boyutlu bir kavram olarak ele alınmaya başlanmıştır (Averill, Catlin, & Chon, 1990; Snyder, Harris, Anderson, Helleron, Irving, & Sigman et al., 1991). İki boyut bir arada ele alındığında; umut, kişinin bir amaca ulaşması için gerekli duygusal motivasyonu sağlayıp kişiyi harekete geçiren ve amaca yönelik uygun yollar bulmasını sağlayan bilişsel bir yetenek olarak tanımlanır (Snyder et al., 1991).

Bu yetenek bireyin doğumundan itibaren edindiği deneyimlerle biçimlenir. Önceki yaşantılarına bağlı olarak, kişinin hedefe ulaşabilmek için yollar bulabileceğini görmüş olması, yeni hedeflerle karşılaştığında sonuca ulaşmak için istek duymasını ve yeni yollar bulabileceğine yönelik bir güven duygusunu taşımasını sağlamaktadır (Onwuegbuzie & Daley, 1998; Snyder et al., 1997; Snyder, 2000; 2002). Snyder (2000), ilk yıllardan itibaren hedef belirleme, hedefe ulaşma ve sonunda doyum sağlama deneyiminin yetişkinlikte umudun oluşumunda önemli bir etmen olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, çocuğun ebeveynleri ile olan deneyimleri umuda ilişkin şemaların oluşumunda önemlidir (Shorey, Snyder, Yang, & Lewin, 2003). Pek çok farklı çalışma da çocuklarda kendini değerlendirme ve amaç belirleme gibi bilişsel süreçlerin gelişmesinde ebeveyn tutum ve davranışlarının önemini vurgulamaktadır (Snyder, Cheavens, & Sympson, 1997; Shorey, Snyder, Yang, & Lewin, 2003; Snyder, 1994).

Yaşamın erken dönemlerinde belirlenmeye başlayan ve süreklilik gösterdiği düşünülen bağlanma kişinin diğer insanlarla ilişki kurma biçimini şekillendirmesi açısından önemlidir (Ainsworth & Bowlby, 1991). Anne babası ile sağlıklı ve doyurucu ilişkileri olan kişiler, aile dışındaki kişilerle de istendik ilişkilerini daha kolay geliştirebilmektedir (Baumrind, 1966; Baumrind, 1967; Sümer & Güngör, 1999; Waters, 2004). Dahası, kişinin başka bir kişi ile yakın bir ilişki kurup kurmadığı (Rieger, 1993) ve bu ilişkinin destekleyici ve koruyucu özellikler taşıyıp taşımadığı, hayatının her döneminde ve yakın ilişkilerde gözlemlenebilir. (Bretherton, 1992; Kesebir, Kavzoğlu, & Üstündağ, 2011; Peplau & Perlman, 1982).

Sınırların belirsiz olduğu, tutarlılığın ve destek mekanizmalarının yeterli olmadığı aile atmosferi çocukların büyüme sürecinde umutlu düşünmeyi öğrenme konusunda engel oluşturmaktadır. (e.g. Snyder et al., 1997). Dahası, anne ve baba tarafından gösterilen aşırı korumacı ve kısıtlayıcı tutumlar çocukların düşünce biçimlerini etkilemekte, güvensiz bağlanmanın yanı sıra yalnızlık (Jackson, 2007; Jackson, Pratt, Hunaberg, & Pancer, 2005; Türkmen & Demirli, 2011) ve umutsuzluk (Mahoney, Pargament, Cole, Jewell, Maggar, & Tarakeshwar, 2005) gibi sorunlara yol açmaktadır. Kısacası bireyin umut düzeyi de gelişim sürecinde anne baba tutumları ile ilişkili olan bağlanma biçimleri ve yalnızlık ile doğrudan ilişkilidir. Nitekim, bağlanma süreciyle ilgilenen pek

[1] Yrd. Doç. Dr. Başkent Üniversitesi, *aydemirli@yahoo.com*

çok kuramcı, yetişkinlikte insan ilişkilerine yönelik beklentilerin ve diğer insanlarla kurulan ilişkilerin özelliklerini belirlemede kişinin yaşamının erken dönemlerinde anne babasıyla kurduğu bağlanma ilişkisinin son derece belirleyici olduğunu ifade eder (Bowlby, 1958; Dominiquez & Carton, 1997; Waters, Crowell, Elliott, Corcoran,& Treboux, 2002). Bowlby'de (1977), ilk yaşlarda oluşan bağlanma biçimlerinin içsel çalışan modeller aracılığıyla pek fazla değişime uğramadan yaşamın daha sonraki dönemlerine aktarıldığını ileri sürmüştür. Bu nedenle anne babaların doğumdan itibaren çocukları ile olan ilişkileri ve onlara nasıl davrandığı önemlidir (Snyder, Cheavens, & Sympson, 1997; Sezer, 2010).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde umut üzerinde etkili olan değişkenleri araştırmaktır. Bu amaçla, umut modeli geliştirilmiş ve bu model içeriğindeki sosyal ve gelişimsel faktörlerin birbiriyle olan yapısal ilişkilerini; ayrıca bu değişkenlerin birbiriyle etkileşerek umudu ne ölçüde yordadığını incelemek üzere geliştirilen model test edilmiştir. (Figür 1).

Modelde, algılanana ana baba tutumları ile bağlanma boyutları retrospektif değişkenler olarak yer almış ve umudun başlatıcıları olarak önerilmiştir. Yalnızlık ise sosyal bağlama ilişkin bir değişken olarak modele eklenmiştir. Bu değişkenlerden algılanan ana baba tutumları bağımsız değişken bağlanma boyutları ile yalnızlık hem bağımlı hem de bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Kurulan hipotetik modelde, algılanan ana-baba tutumlarının bağlanma boyutları üzerinde doğrudan etkisi olabileceği düşünülmüştür. Kuramsal olarak bağlanma değişkeninin iki boyutlu olarak tanımlanmasından dolayı iki ayrı örtük değişken olarak değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak, retrospektif değişkenler olan bağlanma boyutlarının duygusal değişken üzerinde etkisi olabileceği varsayımından yola çıkılarak aralarındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Bu durumda, ana-baba tutumları ve bağlanma boyutları kaynaklı değişkenler ile yalnızlık değişkeni arasındaki ilişki test edilmiştir. Her ne kadar umut bilişsel bir kavram olarak tanımlanmış olsa da ilgili ölçekteki maddeler bireylerin genel olarak yaşam hedeflerine ulaşmada çevreleriyle kurdukları ilişki ile de ilgilidir. Bu durumda yalnızlık duygusuyla yakından ilgilidir. Duygusal değişken olan yalnızlık ile umut arasında doğrudan ilişki olabileceği varsayılmıştır. Sonuç olarak, ana baba tutumları ve bağlanma boyutlarının umut ile dolaylı; yalnızlık ile umut arasında ise doğrudan ilişki olduğu varsayımına dayalı bir model geliştirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Özellikle retrospektif değişkenler olan anababa tutumları ve bağlanma boyutları ile yalnızlık üzerine odaklanmış olan araştırma Türkiyedeki üniversite öğrencilerinin umut düzeyinin gelişiminde rol alan yordayıcıları belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında çalışmanın umudun gelişimine katkıda bulunan yordayıcılarının yapısal ilişkilerini ortaya koyduğu söylenebilir. Dahası, çalışma hem kişilik özelikleri hem de duyguların umudun gelişim ve deneyimlenmesinde önemli rolü olduğunu göstermiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar güvenli bağlanmanın daha düşük yalnızlık düzeyini; öte yandan düşük yalnızlık düzeyinin daha yüksek umudu yordadığın ortaya koymuştur. Bu sonuç, umudun güvenli bağlanma ile gelişebileceğini ve pozitif duygu durumunun umudun gelişiminde önemli

etkisi oluğuna ilişkin kuramsal varsayımı desteklemiştir (Snyder, 1994; Shorey, 2003). Öte yandan buldular umudun bağlanma aracılığında anababa tutumları ile başladığına ilişkin varsayımı tam olarak desteklememiştir. Araştırma bulguları yalnızca annenin ebeveyn tutumunun bağlanma boyutları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Babanın ebeveyn tutumunun bağlanma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülse de, bu etki çok düşük düzeydedir.

EVLİ BİREYLERİN "AİLE" VE "EVLİLİK" KAVRAMLARINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Önder BALTACI[1]

Problem Durumu

Metafor, bir şeyi ona çok benzer özelliklere sahip başka bir şey ile tanımlamak, anlatıma üslup güzelliği ve kolaylığı katmak için kullanılan sözcük ya da sözcük kümesidir. Metaforlar genellikle günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret oldukları düşünülür, ancak onların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar. Metafor kullanımı, bireyin genel olarak dünyayı kavrayışına sinen bir düşünme biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında "psikolojik danışmada metafor kullanımı", ergenlerde aile çatışmalarını çözme çalışmalarında "evlilik-düğün", kültürdeki değişimlerin "evlilik" ve "aile" metaforuna yansımaları, aile terapisi konusunda "manevi inançlar" "efsaneler" metaforları ile ilgili farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada metaforların bireyle psikolojik danışma ve aile danışmanlığı uygulama alanında kullanılması sürece işlevsellik sağlayacağı düşünüldüğünden, evli bireylerin "aile" ve "evlilik" kavramlarına ilişkin metaforlarını belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, evli bireylerin "aile" ve "evlilik" kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: (a) Evli bireyler "aile" ve "evlilik" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır? (b) "Aile" ve "Evlilik" kavramına ilişkin evli bireyler tarafından ileri sürülen metaforlar, ortak özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırmanın modeli; Nitel bir araştırma olan bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu; Bu araştırma 57 erkek (% 47), 65 kadın (% 53) olmak üzere yaş ortalaması 32,38; evli kalma süreleri ortalama 7,7 yıl olan toplam 122 evli bireyin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Evlilik süreleri açısından değerlendirildiğinde 1-5 yıl arası 51 (%42), 6-10 yıl arası 29 (%24), 11-15 yıl arası 23 (%19) ve 15 yıl ve üstü 19 (%15) katılımcıdan oluşmaktadır. Veri toplama aracı; Evli bireylerin "evlilik" ve "aile" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için "Aile …… gibidir, çünkü ……" ve "Evlilik …… gibidir, çünkü ……" ifadelerinin yazılı olduğu form online ortamda ve basılı halde olmak üzere iki şekilde de uygulanmıştır. Anket ve belgelerden elde edilen ham veriler "içerik analizi tekniği" kul-

[1] Arş. Gör. Ahi Evran üniversitesi, *baltacionder@gmail.com*

lanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. Ayrıca, araştırma bulgularının iç-güvenirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla bireylerin görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Metaforlar ortaya çıktıktan sonra metafor konuları ve özellikleri kapsamında oluşturulan kategorilerde uzmanların görüşlerine de başvurulmuştur.

Bulgular

Evli bireylerin "aile" ve "evlilik" kavramlarına yönelik sahip oldukları metaforlara ilişkin bilgiler incelendiğinde; Evli bireylerin "aile" kavramına yönelik 78 adet metafor geliştirdikleri görülmektedir. Geliştirilen metaforlardan bir kısmı (38) yalnız bir evli birey tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 40 metaforu ise 2 ile 22 arası evli birey temsil etmiştir. Evli birey başına düşen metafor sayısı 2,4'dür. İlk üç sırada yer alan metaforlar ise sırası ile: "ağaç" (f:22, % 8), "liman" (f: 16, % 5) ve "mutluluk" (f: 16, % 5). Evli bireylerin "evlilik" kavramına yönelik 82 adet metafor geliştirdikleri görülmektedir. Geliştirilen metaforlardan bir kısmı (49) yalnız bir evli birey tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 33 metaforu ise 2 ile 15 arası evli birey temsil etmiştir. Evli birey başına düşen metafor sayısı 1.7'dir. İlk üç sırada yer alan metaforlar ise sırası ile: "şarap" (f:15, % 7), "çocuk" (f: 9, % 4) ve "mutluluk" (f: 9, % 4).

Aile kavramına yönelik oluşturulan metaforlar on kategori altında, evlilik metaforu ise dokuz kategori altında gruplandırılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

"Aile" kavramına yönelik toplamda 291 olmak üzere 78 farklı; "Evlilik" kavramına yönelik ise toplamda 206 olmak üzere 82 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu iki sonuç birlikte değerlendirildiğinde "Aile" kavramına yönelik daha fazla metafor geliştirilmiştir. "Aile" kavramına yönelik geliştirilen 40 metafor katılımcılarca ortak olarak kullanılırken, 38 metafor sadece bir katılımcı tarafından geliştirilmiştir. "Evlilik" kavramına yönelik ise 33 metafor katılımcılar tarafından ortak olarak kullanılırken, 49 metafor sadece bir katılımcı tarafından geliştirilmiştir. Birden fazla katılımcı tarafından üretilen metaforların hem "aile" hem de "evlilik" kavramlarına ilişkin fazla olması evli bireylerin bu kavramlara yönelik metaforik algılamalarının benzerlik gösterdiğinin bir göstergesidir.

"Aile" ve "evlilik" kavramlarına ilişkin oluşturulan metaforlar ortak konular ve özellikler açısından değerlendirilmiş "aile" kavramına ilişkin metaforlar için on kategori, "evlilik" kavramına ilişkin metaforlar için dokuz kategori belirlenmiştir. "aile" ve "evlilik" kavramlarına yönelik oluşturulan metafor kategorilerinde özveri & sabır ve öğretici kategorileri aynıdır. Birliktelik & bağlılık (evlilik) ile bağ & birliktelik (aile); mutluluk & eğlenceli (evlilik) ile mutluluk & rahatlık (aile); dayanıklılık (evlilik) ile dayanaklı & uzun ömürlü (aile); Değişkenlik (aile) ile belirsizlik (evlilik) kategorileri konusu ve ortak özellikler açısından benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma sürecinde çıkan kategoriler ve evli bireylerin "aile" ve "evlilik" kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforlar aile ve çift danışmanlığında kullanılabilir. Aynı aileyi oluşturan çiftlerin oluşturdukları metaforların karşılaştırılması ve çocuklu-çocuksuz ailelerin aileye ilişkin metaforlarının karşılaştırılması gibi farklı çalışmalarla bu konular farklı bakış açıları ve katkı sunabilir.

Kaynakça

Aydın, İ. H. (2006). Bir Felsefî Metafor "Yolda Olmak", *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* 6(4),9-22.

Bubenzer, D.L. (1986). Creating and Prescribing Metaphors in Couple and Family Therapy, *Paper presented at the Annual Convention of the American Association for Counseling and Development,* (Los Angeles, CA, April 20-23) pp 16.

Girmen, P. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Eskişehir.

İşmen-Gazioğlu, E. ve Demirbaş, N. (2011). Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte metafor kullanımı. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, bildiri özetleri kitapçığı,* Ege Üniversitesi Selçuk-İzmir.

Karaırmak, Ö. ve Aydın, G. (2007). Yapılandırmacı yaklaşım: Çağdaş psikolojik danışma anlayışını ve uygulamalarını biçimlendiren bir güç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 27(3)91-108.

Meier S.T. and Davis,S.R. (2007). Psikolojik Danışma Temel Öğeler. (Çev Edt: Süleyman DOĞAN). Ankara: Pegema Yayıncılık

Morgan, G. (1997). Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor, (Çev: Gündüz BULUT), İstanbul: Mess Yay.

Prest, L.A. and Keller, J.F. (2007). Spırıtualıty and Famıly Therapy: Spırıtal Belıefs, Myths and Metaphors. *Jorunal of Marital & Family Therapy*,19(2)137-148.

Reed, C.Y. (1989).Marriage by arrangement: a metaphor for one particular use of network therapy, *Journal Adolescence,* 12(3) 279-294.

Rosenblatt, P. C., & Li, X. (2011). Chinese similes and metaphors for family. *Journalof Comparative Family Studies*, 42, 919–926.

Rosenblatt, P.C. and Li, X. (2012). Researching Chinese Cultural Understandings of Marriage via Similes and Metaphors on the World Wide Web.*Marriage & Family Review*, 48(2) 109-124.

Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(2), 131-155.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin yay.

KARİYER FARKINDALIĞI GELİŞTİRME AMAÇLI GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMININ 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KARİYER GELİŞİM DÜZEYLERİNE OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

Hadiye BOSTANCI[1]
Ragıp ÖZYÜREK[2]

Problem Durumu

Kariyer gelişimi, bireyin kendi özelliklerine uygun kariyer yolunu seçmeyi içeren uzun bir süreçtir. Doğru kariyer kararları vermek ve istenen kariyer amaçlarına ulaşmak için bazı kurallar ve belirli değerlendirmelerin dikkate alınması gereklidir. Bu değerlendirmeleri yapabilmek için de bireyin kariyer gelişim düzeyini arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması önemlidir (Nasir ve Lin, 2013). Bu noktada ise Rivera ve Schaefer (2008), kariyer gelişiminde başlangıç noktasının kariyer farkındalığı programlarının odak alınarak temellendirilmesi gerektiğini yaptıkları çalışmalarla belirtmektedir.

Donald Super tarafından geliştirilen yaşam boyu-yaşam alanı kariyer gelişimi kuramı, altmış yıldan uzun bir süre boyunca deneysel çalışmalarla, kavramsal yansıtmalarla ve alan uygulayıcılarının geribildirimleriyle değişimlere uğramıştır. Kuramı temel üç segment ile açıklamak mümkündür. Bunlar; yaşam alanı, yaşam boyu ve benlik segmentleridir. Yaşam alanı üstlendiğimiz belli başlı rollerle ilgilidir. Yaşam Boyu'nda beş yaşam dönemi (Büyüme, Araştırma, Yerleşme, Sürdürme ve Çekilme) ele alınmaktadır. Benlik kavramları ise kuramın önemli üçüncü parçasıdır. Super'ın kuramına göre yürütülen kariyer psikolojik danışması sürecinde bireylerin özelliklerinin (ilgi, yetenek, değer vb.) objektif olarak ölçülmesi önemli bir konudur (Özyürek, 2013).

Araştırmanın Amacı

Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramlarının, kariyer gelişimi sürecine ilişkin geliştirdiği bilgi birikimine karşın, kariyer gelişimi konusunda yeni araştırmalara ihtiyaç vardır; çünkü bu çalışmalar özellikle çocukluk dönemine yeterli düzeyde vurgular yapamamaktadır. Birçok kuramcı, kariyer gelişiminin çocuklukta başlayıp yetişkinlik boyunca devam ettiğinde birleştiği halde, yaşam boyu kariyer kuramlarında çocuklar açısından yeterli düzeyde doğrudan değerlendirmelere rastlanılmamaktadır (Herr ve Cramer, 1996). Bunlara ek olarak, kariyer farkındalığının güncel bir kavram olması sebebiyle kuramsal açıdan yeterince ele alınamamış olmasının yanında, ilkokul ve ortaokul dönemi öğrencilerine yönelik deneysel çalışmaların yok denecek kadar az sayıda olması bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmanın amacı, Kariyer Farkındalığı Geliştirme Amaçlı Grup Rehberliği Programının 7. Sınıf öğrencilerinin Kariyer Gelişim düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını incelemektir.

---

* Bu makale Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK tarafından yönetilen ve Hadiye BOSTANCI tarafından 2014 yılında hazırlanan "Kariyer Farkındalığı Geliştirme Amaçlı Grup Rehberliği Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Gelişim Düzeylerine Olan Etkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Uzm. Psk. Dan. *hadiyebostanci@gmail.com*
2 Prof. Dr. *r.ozyurek@gmail.com*

Yöntem

Bu çalışma, kariyer farkındalığı geliştirme amaçlı grup rehberliği programının Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin, kariyer gelişimleri üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlayan yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmada 2x2 faktörlü ve tekrar ölçümlü (iki grup ve iki ölçüm) desen kullanılmıştır. Araştırmanın evreni İzmir ili Bornova ilçesindeki ortaokullarda okuyan 7. sınıf öğrencileridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak bilgi, merak, ilgi, denetim odağı, anahtar figürler, benlik, zaman perspektifi ve planlama alt boyutlarından oluşan "Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği" (Bacanlı ve ark., 2007) kullanılmıştır. Araştırmada etkililiği incelenen grup rehberliği programı tez danışmanı tarafından geliştirilmiştir. Grup rehberliği programı dokuz oturumdan oluşmaktadır ve her oturum 45 dakika olarak planlanmıştır. Programın konu başlıkları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Özyürek, 2013):

1. Merak duygusunu uyandırma ve olumlu çalışma tutumları,
2. Örnek alınan kişiler,
3. İlgili ve başarılı olunan derslerin karşılaştırılması,
4. Kişilik tipleri ve meslek seçimi arasındaki bağlantı,
5. Zaman perspektifi geliştirme,
6. Benlik Tasarımları,
7. Yaşam rolleri,
8. Bir üst öğrenim basamağı konusunda bilgi alma ve
9. Sınav sistemleri hakkında bilgiye sahip olma.

Program her hafta okulun rehberlik saatinde deney grubuna uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarından Çocuklar için Kariyer Gelişim Ölçeği ile toplanan ön test, son test verileri araştırmanın denencelerine yönelik olarak Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi SPSS 17 istatistik paketi kullanılarak yapılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın öncesinde ve sonrasında uygulanan veri toplama araçlarının ön test son test fark puanlarının analizi sonucunda deney grubunun kariyer gelişim düzeylerinin zaman perspektifi ve planlama alt boyutlarında kontrol grubuna göre arttığı gözlenmişken; bilgi, merak, ilgi, denetim odağı, anahtar figürler ve benlik alt boyutlarında ise deney grubunun kariyer gelişim düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir artış göstermediği gözlenmiştir.

Zaman perspektifi ve planlama alt boyutlarında deney grubunun son test puan ortalamaları kontrol grubunun son test puan ortalamalarına göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda, programda zaman perspektifi ve planlama alt boyutlarına yönelik uygulanmış etkinliklerin amaçlarına ulaşmada etkili olduğu söylenebilir.

Diğer yandan, bilgi, merak, ilgi, denetim odağı, anahtar figürler ve benlik alt boyutlarında deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubunun son test puan ortalamalarına göre anlamlı derecede yüksek çıkmamıştır. Bu bağlamda, programda bilgi, merak, ilgi, denetim odağı,

anahtar figürler ve benlik alt boyutlarına yönelik uygulanmış etkinliklerin amaçlarına ulaşmada etkili olmadığı söylenebilir.

Alt boyutlara yönelik uygulanmış etkinliklerin öğrencilere yeterince hitap etmemesi, uygulanan etkinliklerin başka etkinliklerle desteklenmemesi, tüm alt boyutlara müdahale konusunda yeterli oturum sayısının belirlenmemiş olması gibi sebepler uygulamanın ilgili alt boyutlarda istenen sonuca ulaşmamış olmasıyla bağlantılı olabilir.

Bu bulgular ışığında, araştırma için tasarlanan grup rehberliği programın deney grubunun kariyer gelişimi düzeylerinin yükselmesinde kısmen olumlu yönde etkiye sahip olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada sınanan kariyer farkındalığı geliştirme amaçlı grup rehberliği programının 7. sınıf öğrencilerinin bilgi, merak, ilgi, denetim odağı, benlik ve anahtar figürler alt boyutlarında kariyer gelişim düzeylerini yükseltmede etkili olmadığı bulgulanırken; ilgili programın 7. sınıf öğrencilerinin zaman perspektifi ve planlama alt boyutlarında kariyer gelişim düzeylerini yükseltmede etkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, kariyer farkındalığı geliştirme amaçlı grup rehberliği programının yedinci sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerini kısmen arttırdığı ortaya konulmuştur.

Elde edilen bulgular ışığında araştırma konusuna yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. Kariyer Farkındalığı Geliştirme Amaçlı Grup Rehberliği Programının daha çok öğrenciye ulaşmasını sağlamak adına ilgili program özellikle 7. ve 8. sınıflarda sınıf rehberliği yöntemiyle uygulanabilir.
2. Kariyer Farkındalığı Grup Rehberliği Programı kariyer günleri, çalıştay, iş yerlerine ve üst eğitim kurumlarına geziler şeklinde yapılabilecek çalışmalarla desteklenebilir.
3. Kariyer Farkındalığı alanında öğrencilerin yanı sıra velilere yönelik farkındalık ya da kariyer gelişiminin önemiyle ilgili bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
4. Araştırmada uygulanmış olan grup rehberliği programının daha da geliştirilerek, kariyer gelişimi için önemli becerilerden olan eşleştirme becerisi ile ilgili etkinliklerle desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Bacanlı, F., Sürücü, M. ve Özer, A. (2007, 17-19 Ekim). *Çocuklar İçin Kariyer Gelişim Ölçeğinin faktör yapısı ve güvenirliği.* 9.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunuldu, İzmir.

Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling: through the life span: Systematic Approaches* (5th ed.). Newyork: HarperCollins.

Nasir, R. ve Lin, L. S. (2013). The Relationship between self-concept and career awareness amongst students. *Canadian Center of Science and Education*, Vol. 9, No. 1.

Özyürek, R. (2013). Kariyer psikolojik danışmanlığı: *Çocuk ve ergenler için kariyer rehberliği uygulamaları.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Rivera, L. M., & Schaefer, M. B. (2008). The Career Institute: A Collaborative Career Development Program for Traditionally Underserved Secondary (6—12) School Students. *Journal of Career Development*, *35*(4),404-426.

Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development.* In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (2nd ed.), pp. 197—261). San Francisco: Jossey-Bass.

DANIŞMAN ÖZ YETERLİKLERİNİ YORDAMADA OTANTİKLİK VE İYİLİK VARSAYIMININ ROLÜ

A. Esra İşmen GAZİOĞLU[1]
İlkay DEMİR[2]

Problem Durumu

Öz yeterlik, bireylerin belirli durumlarda performans gösterme kapasitelerine ilişkin özgün yargılarıdır. Bandura'ya (1982) göre kişilerin algıladıkları öz yeterlikleri onların belli durumlardaki davranışlarını, düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerini kısmi olarak belirler. Ona göre özyeterlik, dinamik bir kişilik özelliğidir (Clark, 2005). Sosyal bilişsel kurama dayalı öz yeterlik kuramına göre (Bandura, 1977) danışman öz yeterliği (DÖY), bireylerin danışmanlık görevlerini yerine getirme ve belirli danışan problemlerini etkili şekilde müzakere etmekle ilgili becerileri ve yeterlikleri hakkındaki inançlarıdır (Larson & Daniels, 1998). DÖY özkavramı (Larson et al., 1992; White, 1996) ve kendilik farkındalığıyla ilişkilidir. Bandura'ya (1991) ve Snyder'a (1987) göre, bireyler farklı bağlamlardaki performanslarını, kendi benlik kavramlarıyla ilgili değerlendirme temeli olarak kullanırlar. Snyder ve Campbell'a göre (1982) herhangibir görevdeki performans düzeyi kişinin öz kavramının doğrudan bir sonucu olabilir. Bu öz kavramı, başarılmış amaçlardan doğrudan etkilenmiş olabilir. Başka bir ifadeyle öz yeterlik öz kavramının bir parçasıdır ve danışmanlık öğrencilerinin danışmanlık performanslarını değerlendirmelerini etkiler.

Bireyin öz kavramıyla ilgili bir diğer kavram otantikliktir. Kişinin kendisi olması ya da gerçek benlik (true self) olarak da bilinen otantiklik, hümanistik/psikodinamik (Horney, 1951; Rogers, 1959), pozitif psikoloji (Deci ve Ryan, 2000; Ryan, LaGuardia ve Rawsthome, 2005; Sheldon, Ryan, Rawsthorne ve Ilardi, 1997) varoluşçu yaklaşımların temel kavramlarından biridir (Yalom, 1980). Farklı kuramsal yaklaşımların farklı tanımları olmakla birlikte Kernis'e göre (2003) otantiklik kavramını, bireyin günlük ilişkilerinde gerçek ya da öz benliğini özgür bir şekilde ortaya koyması olarak tanımlamaktadır. Rogers ise otantikliği, tam fonksiyonda bulunan insanın özellikleri arasında göstermektedir. Farklı araştırmacılar otantikliği birkaç boyuttan oluşan üst bir yapı olarak kavramlaştırılmaktadır. Örneğin, Wood, Linley, Maltby, Baliousis ve Joseph (2008) otantikliği, kendine yabancılaşma (self-alienation), otantik yaşam (authentic living) ve dış etkileri kabul etme (accepting external influence) şeklinde üç bileşenli bir yapı olarak ele almaktadırlar. Görgül çalışmalar otantiklik düzeyi attıkça olumlu duygulanım profilinin ve (Lenton, Bruder, Slabu, & Sedikides, 2013), farkındalık düzeyinin arttığını, sözel saldırganlığın düştüğünü (Lakey, Kernis, Heppner, & Lance, 2008), öznel iyi oluşun artıp stresin düştüğünü (Wood et al., 2008) , otantiklik ile yaşam doyumu ve benlik saygısı arasında ilişki olduğunu (Goldman & Kernis, 2002),ortaya koymaktadırlar.

Görüldüğü gibi öz kavramı, hem öz yeterlik hem de otantiklik için önemlidir. Varsayılan dünyalar (assumptive worlds) kavramı ise kişlerin kendileriyle ve etraflarındaki dünya ile ilgili olarak taşıdıkları temel varsayımları tanımlamak için kullanılır (Janoff-Bulman & Freize, 1983; Marris,

[1] Doç. Dr. İstanbul üniversitesi, *ismen@istanbul.edu.tr*
[2] Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi, *demiri@istanbul.edu.tr*

1982) . Bu varsayımlardan biri olan iyilik varsayımı, kişisel olmayan dünyanın iyiliği ve insanların iyiliği olmak üzere iki temel varsayıma dayalıdır (Yüksel, 2008). İyilik varsayımı, dünyanın iyi bir yer insanların da iyi kalpli olduğuna dair inanca sahip olma derecesini yansıtır (Harris ve Valentiner, 2002). Bu tür varsayımlar insanların beklentilerini, algılarını, planlarını ve günlük yaşamda nasıl davranacaklarını şekillendirir (Nurius, 1994).Bu çalışmada danışmanlık öğrencilerinin danışmanlık görevlerini yetkin biçimde yerine getirip geretiremeyeceklerine dair inançlarını yansıtan danışman öz-yeterliliklerinin, otantiklik gibi bireyin kendisini algılamasına, iyilik varsayımı gibi dünyayı algılamasına ait değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin danışman öz yeterlilikleri ile otantiklik, yabancılaşma, etkilenme ve iyilik varsayımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul (% 37) ve Marmara Üniversitelerinin üçüncü (% 52) ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 348 PDR öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 19 ile 25 arasında değişmektedir ($\bar{x}$ = 21,5) ve % 80'i kızlardan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplam araçları;

Demografik Bilgi Formu: Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görmekte oldukları üniversitenin adı ve AGNO'larıyla ilgili bilgi toplamak için kullanılmıştır.

Danışman Öz-Yeterlik Ölçeği: Danışman öz-yeterlik ölçeği (DÖYÖ; Melchert et al.,

1996) bireysel, grupla danışma ve terapi uygulamalarına dair bilgi, beceri ve yeterliklerle ilgili 20 madde içermektedir. Melchert et al. (1996) 5'li likert tipinde olan DÖYÖ'nin içsel tutarlılık katsayısının, Cronbach alpha = .91, test tekrar test güvenirliğinin ise .85 olduğunu bildirmişlerdir. Danışmanlık öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada içsel tutarlılık katsayısının, Cronbach alpha = .96 olduğu saptanmıştır (Mullen, Uwamahoro, Blount & Lambie, 2015). DÖYÖ'nin Türkçe uyarlaması yazarlar tarafından yapılmıştır (Demir, İşmen Gazioğlu, 2013). Türkçe uyarlama çalışmasında altı madde (3, 5, 6, 14, 15, 16) düşük faktör yükleri nedeniyle elenmiştir. Kalan 14 madde toplam varyansın %60.76'sını açıklamaktadır. Faktör yükleri .62 ile .81 arasında değişmektedir. İçsel tutarlılık katsayısının, Cronbach alpha = .84 olduğu saptanmıştır. DÖYÖ'nin puanları 14 ile 70 arasında değişmektedir ve yüksek puan yüksek yetkinliği göstermektedir.

Dünyaya ilişkin varsayımlar ölçeği (iyilik varsayımı alt boyutu.) Travmatik olaylara maruz kalan bireylerin temel varsayımlarını anlamaya yönelik olarak, Janoff-Bulman (1989) tarafından geliştirilen DİVO (World Assumptions Scale-WAS), 32 maddeden oluşan 6 basamaklı Likert tipi bir ölçektir. Özgün formda, her biri birer varsayımı temsil eden yedi alt boyut bulunmaktadır: Bu boyutları iç tutarlık katsayıları .66 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, kişinin dünyaya ilişkin varsayımlarının daha olumlu olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yüksel (2008) tarafından yapılmıştır. DİVO tam ölçek olarak kullanıldığı gibi bazı araştırmacılar boyutları ayrı ayrı da kullanmaktadırlar (örn. Herek, Gillis ve Cogan, 1999). Bu çalışmada kullanılan "iyilik varsayımı alt boyutu" dünyanın iyiliği ve insanların iyiliği varsayımlarının bir arada ele alındığı 6 maddeden oluşmaktadır. Bu altı maddenin faktör yükleri

.43 ile .78 arasında değişmektedir. Bu boyutun iç tutarlık katsayısı Cronbach alpha = .58 olduğu, test tekrar test güvenirliğinin ise .54 olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada Cronbach alpha = .84 olarak saptanmıştır.

Otantiklik Ölçeği

Wood ve arkadaşları (2008) tarafından geliştiren ölçeğin Türkçe uyarlaması Gül (2010) tarafından yapılmıştır. Orijinali 7'li likert tipinde olan ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışması sırasında düşük faktör yükleri nedeniyle 13 madde elenmiştir. Kalan 12 madde, orijinal ölçekle tutarlı biçimde kendine yabancılaşma, dışsal etkilenme ve otantik yaşama olmak üzere 3 boyutu bulunmaktadır. Üç faktör birlikte toplam varyansın % 58,18'ini açıklamıştır. Bu boyutların Cronbach Apha katsayıları sırasıyla, .79, .69, ve .68 şeklindedir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin danışman öz yeterliklerini yordama da cinsiyet, AGNO, otantiklik, yabancılaşma, etkilenme ve iyilik varsayımın anlamlı bir rolü olduğunu göstermektedir $F\ (6,311) = 22,07, p < .001$. Söz konusu değişkenler birlikte danışman öz yeterliliğinin %30'unu yordamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda danışman öz yeterliğinin otantiklik ve dünyaya ve insanlara yönelik iyilik varsayımından etkilendiği görülmüştür. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu değişkenlerle birlikte süpervizyon alma süresi ve biçimi gibi eğitimle doğrudan ilişkili değişkenlerin danışman öz yeterliğini yordama gücüne bakılmalıdır. Bu tür çalışmalar profesyonel danışmanlarla yinelenmelidir.

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37,* 22-147.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human decision processes, 50,* 248-287.

Clark, S.L. (2005). *The effect of specific versus generalized supervisory feedback on counseling self-efficacy of counselors-ın-training.* (Unpublished doctoral dissertation). Tennessee University, Tennessee.

Daniels, J. A. (1997). *The influence of performance feedback and causal attributions upon ratings of counseling self-efficacy*. (Unpublished doctoral dissertation). Nebraska University, Nebraska.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The '' what'' and ''why '' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11,* 227–268.

De Graaf, R. V. (1996). *Counselor self-efficacy development: An examination over time of the influence of trainee exposure to clients, negative affectivity and the supervisory alliance.* (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University, Chicago.

Demir, İ, İşmen Gazioğlu, E. (2013). *Theoreticel orientation of counselor trainees in terms of personal, vocational and experiental factor*. Oral presentation at the IAC World Conference.

Counseling and Technology Use: Real Lives Virtual Contexts. İstanbul, Boğaziçi University 8-11 September, 2013.

Friedlander, M. L., Keller, K. E., Peca-Baker, T. A., ve Olk, M. E. (1986). Effects of role conflict on counselor trainees' self-statements, anxiety level, and performance. *Journal of Counseling Psychology, 33,* 73-77.

Goldman, B. M., ve Kernis, M. H. (2002). The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well-being. *Annals of the American Psychotherapy Association, 5(6),* 18-20.

Gül, A. (2010). *Benlik düzenleme odakları, otantiklik ve ilişkisel/özerk benlik ketlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.

Harris, H. N., ve Valentiner, D. P. (2002). World assumptions, sexual assault, depression, and fearful attitudes toward relationships. *Journal of Interpersonal Violence, 17(3),* 286-305.

Herek, G. M., Gillis, J. R., ve Cogan, J. C. (1999). Psychological sequelae of hate-crime victimization among lesbian, gay, and bisexual adults. Journal of Consulting and Clinical Psychology, *67(6),* 945.

Horney, K. (1951). *Neurosis and human growth*. London: Routledge.

İlhan, T. (2013). Benlik kurguları ve otantikliğin özgecilik üzerindeki yordayıcı gücünün incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 2291-2302.

İlhan, T., ve Özdemir, Y. (2013). Otantiklik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(40),* 142-153.

Janoff-Bulman, R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct. *Social Cognition, 7(2),* 113-136.

Janoff-Bulman, R., ve Freize, 1. H. (1983). A theoretical perspective for understanding reactions to victimization. *Journal of Social Issues, 39,* 1-17

Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychology Inquiry, 14,* 1–26.

Lakey, C. E., Kernis, M. H., Heppner, W. L., ve Lance, C. E. (2008). Individual differences in authenticity and mindfulness as predictors of verbal defensiveness. *Journal of Research in Personality, 42(1),* 230-238.

Larson, L. M., Clark, M. P., Wesely, L. H., Koraleski, S. F., Daniels, J. A., ve Smith, P. L. (1999). Videos versus role plays to increase counseling self-efficacy in prepractica trainees. *Counselor Education and Supervision, 38,* 237-248.

Larson, L. M., ve Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist, 26,* 179-218.

Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., ve Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the counseling selfestimate inventory. *Journal of Counseling Psychology, 39,* 105-120.

Lent, R. W., Hill, C. E., ve Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology, 50,* 97-108.

Lenton, A. P., Bruder, M., Slabu, L., ve Sedikides, C. (2013). How does "being real" feel? The experience of state authenticity. *Journal of Personality, 81(3),* 276-289.

Marris, P. (1982). Attachment and society (pp. 185-201). In: C. M. Parkes ve J. Stevenson-Hinde. *The place of attachment in human behavior*. New York: Basic Books.

Melchert, T. P. Hays, V. L. Wiljanen, L. M., ve Kolocek, A. K. (1996). Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling and Development, 74*, 640-655.

Mullen, P. R., Uwamahoro, O., Blount, A. J., ve Lambie, G. W. (2015). Development of counseling students' self-efficacy during preparation and training. *The Professional Counselor, 5(1),* 175-184.

Nurius, P. S. (1994). Assumptive worlds, self-definition, and striving among women. *Basic and Applied Social Psychology, 15(3),* 311-327.

Özdemir, Y., İlhan T. (2013). Benlik kurguları ve öznel iyi oluş: otantik olmanın aracılık rolü. *International Journal of Social Science, 6(2),* 593-611.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, pers-onality, and interpersonal relationships: as developed in the client-centered framework (pp. 184-246). In: S. Koch. *Psychology: A study of a science (Vol. 3).* New York: McGraw-Hill

Ryan, R. M., LaGuardia, J. G. ve Rawsthome, L. J. (2005). Self-Complexity and the authenticity of self-aspects: Effects on well-being and resilience to stressful events. *North American Journal of Psychology, 7(3),* 431-448.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J. ve Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the big-five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1380 –1393.

Snyder, M. (1987). *Public appearances private realities: The Psychology of self monitorin*g. New York: Freeman.

Snyder, M., ve Campbell, M. H. (1982). Self-monitoring: The self in action (pp. 185-207). In: J. Suls. *Psychological perspectives on self Hillsdale,* NJ: Erlbaum.

White, N. K. (1996). *The relationship between counselor-trainee extra-therapy characteristics and success in counselor training*. (Unpublished master's thesis). California State University, Chico.

Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M., ve Joseph, S. (2008). The authentic personality: a theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology,55(3),* 385.

Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.

Yılmaz, B. (2008). Dünyaya ilişkin varsayımlar ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Ön çalışma. *Türk Psikoloji Yazıları, 11(21),* 41-51.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN EĞİTİMİNDE GÜNLÜK KULLANIMI

Berna GÜLOĞLU[1]

Problem Durumu

Psikolojik danışman adayı olan öğrencilerinden, bir yandan danışanla açık, ilgili ve yargısız bir güven ilişkisi kurmanın ve danışanla sınırları koruyabilmenin yollarını öğrenirken, diğer yandan da kendi bilişsel ve duygusal süreçlerini gözlemeleri beklenmektedir. Psikolojik danışma programları, öğrencilerde psikolojik danışma kuram, süreç ve becerileri ile ilgili olarak somut ve ölçülebilir bilgiler geliştirmeye çabalamaktadırlar. Ancak, profesyonel bilgi ve becerilerin gelişimi, psikolojik danışman eğitimcilerinin ölçmek ve farketmekte zorlandıkları içsel süreçleri de içermektedir (Hubbs ve Brand, 2005). Bu noktada, günlükler öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yansıttıkları birer ayna hizmetini görmektedir. Günlükler, öğrencilerin içsel anlam yaratma süreçlerine girişi sağlayan yapılandırılmış, amaçlı araçlar olarak kullanılabilir.

Bireylerin kendi öğrenme ve gelişme süreçlerinin uzmanı olduğuna inanan Rogers (1982) günlüklerin öğrenme, kişisel ve mesleki gelişim için birer araç olarak kullanılmasını seslendirmiştir. Rogers'a göre, davranışı etkileyen tek öğrenme kendini keşfetme ile gerçekleşir. Günlükler, öğrencilere fikirler üzerinde düşünme, içsel sırları ortaya çıkarma ve birbirinden bağımsız olan parçaları biraraya getirme olanağı sağlayarak Rogers'ın bahsetmiş olduğu anlamlı öğrenme için bir temel yaratmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, kuramsal ve uygulama yönü olan *İnsan İlişkileri ve İletişim* (2+2) dersinde öğrencilere tutturulan günlüklerin kişisel ve mesleki gelişiminlerine katkısını incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu:

Çalışma PDR Anabilim dalı 1. Sınıfında eğitim gören 40 (33 Kadın, 7 Erkek) öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerin yaş aralığı 18-43 olup, yaş ortalaması ise 21.28'dir.

İşlem:

2014-2015 Eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde, 'İnsan İlişkileri ve İletişim'dersini alan öğrencilere 12 hafta boyunca 750 kelimeden az olmayacak günlük yazma ödevi verilmiştir. Günlüklerde derste işlenen konuların onlardaki etkilerini haftalık olarak paylaşmaları beklenmiştir. Öğrencilerin, günlüklerini dersten sonraki iki gün içinde teslim etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler her yazdıkları günlükten 2 puan almıştır.

26 öğrenci günlüklerini 12 hafta boyunca düzenli olarak yazmıştır. 10 öğrenci arada bir günlük tutmuş, 4 öğrenci ise hiç günlük yazmamıştır. Öğrencilerin yazdığı günlükler her hafta okunmuş,

[1] Yrd. Doç. Dr. Bahçeşehir Üniversitesi. bernaguloglu@gmail.com

paylaşımları için teşekkür edilmiştir. Zaman zaman yazdıklarını destekleyici ifadelere de yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştıramanın verileri öğrencilerin dönem boyunca yazdıkları günlüklere dair yazılı görüşlerinin alınmasıyla toplanmıştır. Tüm öğrencilerin görüşlerinin alınabilmesi için hazırlanan açık-uçlu sorular final sınavı esnasında sorulmuş ancak öğrencilerden isimlerini belirtmemeleri istenmiştir.

1. Günlük ödevinin size nasıl bir katkısı olmuştur?

2. Günlük ödevinde ne gibi değişiklikler önerirdiniz?

Verilerin analizi

Araştırmada öğrencilerin bir ders boyunca günlük tutmaya dair görüşleri 'içerik analizi' ne tabi tutulmuştur. İçerik analizinde, toplanan verilerden birbirine benzeyenleri tema ve kodlar altında birleştirerek okuyucuya daha rahat anlaşılır bir ürün sunulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizinin güvenirliği kodlama kategorilerinin güvenirliği ile ilgilidir. Bu da farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını gerektirir. İçerik analizinin güvenirliğini sağlamak amacıyla öğrencilerin yazılı görüşleri iki ayrı kodlayıcı tarafından defalarca okunmuş ve yapılan kodlamada önemli bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, kodlara ilişkin seçilen çarpıcı alıntılar metin için ve metinlerarası bağlantılar yönünden incelenmiştir.

Bulgular

Dört öğrenci sorulara cevap vermemiştir. 36 öğrencinin verdiği cevaplar analiz edildiğinde bulgular, günlük ödevinin öğrencilere katkısının 'Kişisel Farkındalık' ve 'Akademik Gelişim' olarak iki tema altında toplandığını göstermektedir. Kendimi geliştirdim, farkındalık yarattı, davranışlarımı gözden geçirdim, özgüven kazandım, kendimi tanıdım, sabırlı oldum, duygu ve düşüncelerimi keşfettim, kendimi sorguladım gibi ifadeler 'Kişisel Farkındalık' teması altında yer almıştır. Bu tema altında bir öğrencinin günlüğe dair paylaşımı şu şekildedir:

Kendimi anlatma, hatta kendimi keşfetme, hiç temas etmediğim daha doğrusu temas etmekten çekindiğim duygu ve hislerime bu dersten ve günlüklerden sonra çokça temas ettim diyebilirim. İlk başlarda ağır bir melankoli hali yaşatmıştı bende. Ama sonralarda yüzleştikçe, kaçmadıkça kendimi içimden geçenleri ifade ettikçe daha umutlu ve yapıcı düşünmeye başladım.

Sadece bir kez günlük yazan ve sonrasında yazmayı bırakan bir öğrencinin günlüğe dair düşünceleri oldukça anlamlıdır:

Günlük benim çok sorunlu olduğum bir konu. Öncelerde güzel güzel yazıyordum ama sonradan konular beni biraz etkilemeye ve kendi hayatımı düşünmeye başladım. Bu yüzden günlükleri yazmak beni mutsuz etmeye başladı. Böylelikle bir süre sonra yazmayı bıraktım. Ben pek kendim hakkında konuşmayı sevmem özellikle de yazarken.

'Akademik Gelişim' teması ise şu kodlar altında değerlendirilmiştir; konuların daha iyi anlaşılması, not tutma, kolay öğrenme, hatırlama, tekrar etme, sınavlara hazırlanma, konulara hakimiyet. Bu tema altında verilen bir cevap ise aşağıdaki şekildedir:

Günlük, derste işlenen konuların daha iyi anlaşılması açısından çok faydalı. Çünkü öğrenciler bu konuları sınıf dışında kullanmayı deniyorlar. Konuyla ilgili deneyim kazanıyorlar ve doğal olarak öğreniyorlar. Otomatik olarak bilgiler uzun-süreli hafızaya gidiyor.

Öğrencilerin tamamı günlük ödevinin devam etmesini belirtmiş ve günlükte değiştirmek istedikleri tek nokta olarak kelime sayısının fazla olduğunu dile getirerek, azaltılmasını önermişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde öğrenciler tarafından tutulan günlüklerin, onların kişisel ve akademik gelişimine katkı sağladını göstermektedir. Günlük, psikolojik danışman eğitiminde öğrencilerin kendilerini bulmalarında onlara yardımcı olan bir araç olarak kullanılabilir. Ancak, günlüğü bir öğrenme aracı olarak kullanmayı düşünen psikolojik danışman eğitimcisinin günlük ödevinin amacını ve beklentilerini açık ve net bir şekilde öğrencilere açıklaması son derece önemlidir. Ayrıca, eğitimci günlük yazarak zaman ve çaba harcayan öğrencilere çabasının görüldüğü hissettirmelidir. Öğrencilere verilecek olan yazılı ve sözlü geri bildirimleri onların kendilerini keşif yolculuğunda daha da motive olmalarını sağlayacaktır.

Kaynakça

Hubbs, D.L. & Brand, C.F. (2005). The paper mirror: Understanding reflective journaling. *Journal of Experiential Education, 28*(1), 60-71.

Rogers, C. (1982).*Now I am only interested in learning*. In R. Gross (Ed.), Invitation to lifelong learning (pp.222-225). Chicago: Follett.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SALDIRGANLIK EĞİLİMİ İLE MÜKEMMELİYETÇİLİK ARASINDAKİ İLİŞKİDE AFFETMENİN ARACILIK ROLÜ*

Hikmet YAZICI[1]
Fatih CAMADAN[2]

Problem Durumu

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2000 yılı için yaptığı değerlendirmelere göre, her yıl yaklaşık olarak 1,6 milyon insan şiddete bağlı nedenlerle hayatını kaybetmektedir. Tüm dünyayı dikkate alarak elde edilen istatistiklere göre şiddetten en fazla etkilenen grubun 15-29 yaşları arasındaki bireyler oldukları belirlenmiştir. Türkiye'de ise şiddet, genç ölümlerinin ve yaralanmalarının en önemli sebebi olarak saptanmıştır (TBMM Araştırma Komisyonu, 2007: 21). Türkiye'de yapılan araştırmalarda bu davranışın üniversite öğrencileri arasında da görüldüğü bulunmuştur (Eroğlu, 2009; Öcel, 2011; Tok, 2001). Bu bulgular saldırganlığın, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de önemli bir bireysel ve toplumsal sorun olduğunu göstermektedir.

Saldırganlığın nedenlerinin anlaşılması amacıyla yapılan alan yazın taramalarında bu davranışla ilişkili olarak değerlendirilen özelliklerden birisinin mükemmeliyetçilik olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde saldırganlık ile mükemmeliyetçilik arasında olumlu yönde (Dunkley, Zuroff ve Blankstein, 2003; Saboonchi ve Lundh, 2003) ve affetme ile olumsuz yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur (Brown, 2004; Eaton ve Struthers, 2006; Fincham ve Beach, 2002; Rijavec, Jurčec ve Mijočević, 2010). Ayrıca mükemmeliyetçilik ile affetme arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya koyulmuştur (Bugay, 2010; McCann, 2010; Safarzadeh, Esfahaniasl ve Bayat, 2011).

Araştırmanın Amacı

Yukarıda yer alan bilgiler çerçevesinde bireylerin mükemmeliyetçi eğilimlerinin yükselmesinin affetme tepkisini zayıflattığı, saldırganlık eğilimlerini ise arttırdığı anlaşılmıştır. Ayrıca bireylerin affetme davranışları azaldıkça saldırganlık eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı mükemmeliyetçiliğin yükselmesinin saldırganlığı arttırdığı ilişkide; affetmenin anlamlı bir aracı rolünün olup olmadığının ortaya koyulması olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çeşitli hipotezler geliştirilmiştir. Geliştirilen bu hipotezler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde oluşturulan modeller ile test edilmiştir. Saldırganlık davranışının açıklanması amacıyla yapılan bu araştırmanın üniversite öğrencilerinin daha iyi tanınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin hedef kitle olarak belirlendiği gruplarla yapılabilecek çalışmaların plan ve programlarının hazırlanmasında, araştırmadan elde edilen sonuçların araştırmacılara fikir verebileceği tahmin edilmektedir.

Yöntem

---

* Bu çalışma Fatih Camadan'ın "Üniversite Öğrencilerinde Gözlenen Saldırganlık Eğilimlerinin Açıklanmasına Dönük Bir Model" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

1 Prpf. Dr. KTÜ, *hyaziciktu@gmail.com*
2 Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. *camadan.fatih@gmail.com*

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın yaklaşımı kapsamında seçilen model ise ilişkisel tarama modelidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki yedi devlet üniversitesinde (Cumhuriyet Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi) öğrenim gören toplam 2744 öğrenci (Kız=1493, Erkek=1251) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Oral (1999) tarafından yapılan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ), Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen ve Billings (2005) tarafından geliştirilen ve Bugay ve Demir (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Heartland Affetme Ölçeği (HAÖ) ve Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilen ve Demirtaş Madran (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri bu araştırma kapsamında tekrar incelenmiş ve yapılan DFA'lar (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonucunda ölçme araçlarının geçerliğe sahip oldukları anlaşılmıştır. Bununla birlikte hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ölçeklerin güvenirliğe de sahip oldukları görülmüştür. Dolayısıyla araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle yapılan analizlerin sonuçlarının geçerli ve güvenilir olduğu düşünülmüştür. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hangi üniversitede öğrenim gördüklerinin ve cinsiyetlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Verilen toplanabilmesi için etik kurul onay belgesi ve ilgili üniversitelerden uygulama izni alınmıştır. Uygulamalar doğrudan araştırmacı tarafından sınıf ortamında, tek oturumda ve topluca yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Değişkenler arasındaki ilişkiler YEM ile incelenmiştir. YEM'in uygulanması için örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, çoklu doğrusallık ve tekillik ile normallik parametreleri (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010: 274) dikkate alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu koşulların tamamının sağlandığı anlaşılmıştır. Bu aşamadan sonra verilerin istatistiki analizleri SPSS ve AMOS paket programları kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Oluşturulan yapısal eşitlik modelleri kapsamında mükemmeliyetçiliğin (bağımsız değişken) saldırganlığı (bağımlı değişken) doğrudan açıklama durumu ve affetmenin (aracı değişken) aracı rolü test edilmiştir. Baron ve Kenny'e (1986) göre aracılık modelleri üç aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Bağımsız değişken, bağımlı değişkeni anlamlı şekilde açıklamaktadır.

2. Bağımsız değişken, aracı değişkeni anlamlı şekilde açıklamaktadır.

3. Aracı değişken, bağımlı değişkeni anlamlı şekilde açıklamaktadır.

Araştırma kapsamında yukarıdaki aşamaların gerçekleşip gerçekleşmediği test edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni anlamlı şekilde açıklayıp açıklamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan modelin test edilmesi sonucunda mükemmeliyetçilik ile saldırganlık arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısının .23 olduğu ve bu değerin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.001$). Böylece aracılık testinin birinci aşamasının gerçekleştiği anlaşılmıştır. Bu aşamadan sonra bağımsız değişkenin, aracı değişkeni ve aracı değişkenin, bağımlı değişkeni anlamlı şekilde açıklayıp açıklamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla oluşturulan modelin testi sonucunda değişkenler arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayılarının; mükemmeliyetçilik ile saldırganlık arasında .13, mükemmeliyetçilik ile affetme arasında -.22 ve affetme ile saldırganlık arasında -.48 olduğu bulunmuş ve bu değerlerin istatistiki olarak anlamlı oldukları görülmüştür ($p<.001$). Böylece aracılık testinin ikinci ve üçüncü aşamalarının da gerçekleştiği anlaşılmıştır. Affetme, aracı değişken olarak modele dâhil edildiğinde mükemmeliyetçilik ile saldırganlık arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısının .23'ten .13'e gerilediği görülmüştür. Gerçekleşen bu gerilemenin anlamlı olup olmadığı Sobel testi ile belirlenebilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011: 133). Yapılan Sobel testi sonucuna göre gerçekleşen bu gerilemenin anlamlı olduğu hesaplanmıştır (Sobel Testi: 9.29, Standart Hata: 0.01, p: 0.000). Elde edilen bu sonuç çerçevesinde mükemmeliyetçilik ile saldırganlık arasında affetmenin kısmi aracı rolünün olduğu anlaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri, mükemmeliyetçiliğin saldırganlığı olumlu yönde affetmeyi ise olumsuz yönde açıklamasıdır. Diğer bir sonuç ise affetmenin saldırganlığı olumsuz yönde açıklamasıdır. Ayrıca mükemmeliyetçilik ile saldırganlık arasında affetmenin anlamlı şekilde aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla mükemmeliyetçilik yükseldikçe affetme eğiliminin azaldığı, affetme eğiliminin azalmasının bir sonucu olarak bireylerin saldırgan davranışlar sergileme olasılıklarının arttığı söylenebilir. Bu sonuç mükemmeliyetçi bireylerin saldırganlığa eğilim gösterdikleri ancak bu bireylerin affedici özelliklerinin saldırganlıklarını kısmi olarak azalttığı şeklinde de yorumlanabilir. Bu sonuçlara dayalı olarak hedef kitlesi üniversite öğrencileri olan bireylerle saldırganlık davranışının önlenmesi veya ortadan kaldırılması amacıyla mükemmeliyetçilik özelliklerini azaltıcı; affetme özelliklerini artırıcı çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. İleride yapılabilecek araştırmalar kapsamında, üniversite öğrencisi olmayan bireylerle de (İlkokul, ortaokul, lise öğrencileri veya iş hayatında olan bireyler gibi) benzer araştırmalar yapılabilir. Bu sayede, araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.

Kaynaklar

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.

Brown, R. P. (2004). Vengeance is mine: Narcissism, vengeance, and the tendency to forgive. *Journal of Research in Personality*, *38*,576-584.

Bugay, A. (2010). *Kendini affetmeyi yordayan sosyo-bilişsel, duygusal, davranışsal faktörlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

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

Buss, A. H. and Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology,* 63, 452-459.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş Madran, A. (2013). Buss-Perry saldırganlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 24(2), 1-6.

Dunkley, D. M., Zuroff, D. C. and Blankstein, K. R. (2003). Self-Critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 234-252.

Eaton, J. and Struthers, C. W. (2006). The reduction of psychological aggression across varied interpersonal contexts through repentance and forgiveness. *Aggressive Behavior, 32*, 195-206.

Eroğlu, S. E. (2009). *Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma.* Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Fincham, F. D. and Beach, S. R. H. (2002). Forgiveness İn marriage: Implications for psychological aggression and constructive communication. *Personal Relationships, 9*, 239-251.

Hewitt, P. L. and Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology, 100*(1), 98-101.

McCann, R. A. (2010). *The relationships between self-conscious emotions, perfectionism, and the forgiveness of the self and others.* Unpublished doctoral dissertation, University of Seattle Pacific.

Meydan, C. H. ve Şeşen H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Oral, M. (1999). *The Relationship between dimensions of perfectionism, stressful life events and depressive symptoms in university students: A test of diathesis stres model of depression,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Öcel, H. (2011). Üniversite öğrencilerinde dolaylı saldırganlığın kullanımında cinsiyet farklılıkları. *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 28*(2), 141-156.

Rijavec, M., Jurčec, L. and Mijočević, I. (2010). Gender differences in the relationship between forgiveness and depression/happiness. *Psihologijske Teme, 19*(1), 189- 202.

Saboonchi, F. and Lundh, L. G. (2003). Perfectionism, anger, somatic health, and positive affect. *Personality and Individual Differences, 35*, 1585-1599.

Safarzadeh, S., Esfahaniasl, M. and Bayat, M. R. (2011). The relationship between forgiveness, perfectionism and intimacy and marital satisfaction in Ahwaz Islamic Azad University Married Students. *Middle-East Journal of Scientific Research, 9*(6), 778-784.

TBMM Araştırması Komisyonu (2007). Türkiye'de ortaöğretime devam eden öğrencilerde ve ceza ve infaz kurumlarında bulunan tutuklu ve hükümlü çocuklarda şiddet ve bunu etkileyen etkenlerin saptanması araştırma raporu. (TBMM Araştırma Raporu), Ankara.

Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. and Billings, L. S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality, 73*(2), 313-359.

Tok, Y. (2001). *Cinsiyet rolleri ile ilgili farklı kalıp yargılara sahip üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ-OLUŞ, PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Aslı UZ BAŞ[1]

Problem Durumu

Psikolojik danışmanlık, bir yardım mesleği olmasından dolayı, bu mesleğin uygulayıcılarının bazı kişisel özelliklere sahip olması kritik bir öneme sahiptir. Etkili bir psikolojik danışmanın sahip olması gereken kişisel özellikler pek çok araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Etkili iletişim becerileri, psikolojik danışmanların sahip olmaları gereken en temel özellikler arasındadır. Diğer yandan psikolojik danışmanların psikolojik açıdan sağlıklı ve zorlu yaşantılar karşısında psikolojik açıdan sağlam olmaları da beklenmektedir. Söz konusu özelliklerden bazılarının doğuştan getirilen özellikler olduğuna dair görüşler olmakla birlikte, özellikle son yıllarda bu özelliklerin öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğuna dair bilimsel kanıtlar vardır.

Psikolojik danışmanların eğitim sürecinde, iletişim becerileri gibi bazı özellikler "İnsan İlişkileri" gibi dersler adı altında lisans programlarında ele alınmakta ve bu becerilerin gelişimi hedeflenmektedir. Diğer yandan, psikolojik iyi-oluş ya da psikolojik sağlamlık gibi bazı özelliklerin ise eğitim sürecinin içerisinde farklı dersler ve uygulamalar bağlamında dolaylı olarak geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu çalışma, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin söz konusu özelliklere ne düzeyde sahip olduklarını diğer bölüm öğrencileri ile karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla eğitimin etkilerini de mümkün olduğunca değerlendirebilmek amacıyla araştırmanın çalışma grubu 3. ve 4. sınıf öğrencileri olarak planlanmıştır. Karşılaştırma yapılacak olan bölümlerin seçiminde, eğitim sürecinde insan ilişkileri ve kişisel gelişim ile ilgili derslerin yer almamasına dikkat edilerek, Mühendislik ve Fen Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler çalışmaya alınmıştır. Araştırma sonucunda, RPD öğrencilerinin gerek psikolojik iyi-oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin, gerekse iletişim becerileri düzeylerinin diğer bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulgulardan özellikle psikolojik danışman eğitimcilerinin yararlanması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin psikolojik iyi-oluş, psikolojik sağlamlık ve iletişim becerileri düzeylerini, farklı lisans programlarında öğrenim gören üniversite öğrencileri ile karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Yöntem

[1] Doç. Dr. DEÜ Buca Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. RPD AD, *asliuzbas@gmail.com*

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 299 (204 kız, 95 erkek) üniversite 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 150'si Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı öğrencileri olup, 149'u Dokuz Eylül Üniversitesi'ne bağlı farklı fakültelerin lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerdir. Öğrencilerin yaşları 18 ile 29 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 22.08'dir (ss: 1.477).

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar Psikolojik İyi-Oluş Ölçeği (Diener ve ark, 2009; Telef, 2013, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Basım ve Çetin, 2010; Friborg ve ark, 2003) ve İletişim Becerileri Ölçeği (Korkut Owen ve Bugay, 2014)'dir. Ayrıca katılımcılara ait demografik veriler toplanmıştır.

Araştırmaya ait veriler Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programının 4. sınıfında öğrenim gören ve araştırmacı danışmanlığında Psikolojik Danışma Semineri dersini alan lisans öğrencileri tarafından toplanmıştır.

Araştırma verileri SPSS 12.00 paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve bağımsız örneklemler için t-testi analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, RPD öğrencileri ile farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi-oluş, psikolojik sağlamlık ve iletişim becerileri alt ölçek ve toplam ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir ($p<.001$). RPD öğrencilerinin psikolojik iyi-oluş puan ortalamaları (X=45.67), diğer bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin puan ortalamasından (X=41.65) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($t(297) = 5.222$, $p<.001$). Benzer şekilde, RPD öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları (X=126.15), diğer bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin puan ortalamasından (X=112.19) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($t(297) = 6.966$, $p<.001$). Son olarak, RPD öğrencilerinin İletişim Becerileri Ölçeği'nin İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler alt ölçeği puan ortalamaları (X=40.03), diğer bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin puan ortalamasından (X=35.05), Kendini İfade Etme alt ölçek puan ortalamaları (X=16.24), diğer bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin puan ortalamasından (X=14.44), Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim alt ölçek puan ortalamaları (X=24.32), diğer bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin puan ortalamasından (X=20.98), İletişim Kurmaya İsteklilik alt ölçek puan ortalamaları (X=19.53), diğer bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin puan ortalamasından (X=17.16), ve İletişim Becerileri ölçeği toplam ölçek puan ortalamaları (X=100.12), diğer bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin puan ortalamasından (X=87.63) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (sırasıyla $t(297) = 7.473$, $t(297) = 6.029$, $t(297) = 7.512$, $t(297) = 6.159$, $t(297) = 7.943$, $p<.001$).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, RPD 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin psikolojik-iyi oluş, psikolojik sağlamlık ve iletişim becerileri düzeylerinin, farklı bölümlerde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmanın denencelerini desteklemektedir. Aynı zamanda konu ile ilgili yapılan ve RPD öğrencilerinin sahip olmaları beklenen özellikleri karşılaştırmalı olarak inceleyen önceki araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir (Gürşen Otacıoğlu, 2008; Yavuz Güler ve İşmen Gazioğlu, 2008). Mesleki

rehberlik çerçevesinden bakıldığında, birey kendi özelliklerine uygun olan mesleği seçerse başarılı ve verimli olmasının yanında, psikolojik yönden de doyum sağlamakta ve mutlu olmaktadır (Yeşilyaprak, 2013). RPD insan ilişkileri gerektiren bir meslek olmasından dolayı mesleği icra eden bireylerin kişisel özellikleri kritik bir öneme sahip olmaktadır. Araştırma sonuçları bu anlamda istendik ve umut verici olarak değerlendirilebilmekle birlikte, bu çalışma kesitsel bir çalışmadır ve bununla bağlantılı sınırlılıkları vardır. İleride yapılacak boylamsal çalışmalarla bu özelliklerin eğitim süreci boyunca incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

EVLİ BİREYLER İÇİN İLİŞKİSEL YILMAZLIK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

Didem AYDOĞAN[1]
Yaşar ÖZBAY[2]

Problem Durumu

Kriz ve zorluklar karşısında gelişimi ve büyümeyi sağlayan aktif bir süreç olarak yılmazlık yakın ilişkiler ve aile bağlamında pek çok araştırmacının dikkatini çekmektedir (Walsh, 1996; Conolly, 2005; Jordan, 1997; Venter ve Synders, 2009).

İlgili literatür incelendiğinde yılmazlığı hem bireysel boyutta (Wagnild ve Young, 1993; Connor ve Davidson, 2003; Ungar, 2005; Gizir, 2006; Terzi, 2006; Basım ve Çetin, 2010) hem de aile boyutu içerisinde değerlendiren ölçme araçları bulunmaktadır (Sixbey, 2005; Kaner ve Bayraklı, 2011, Cihan Güngör, 2014). Ancak var olan ölçme araçları içerisinde sosyal-ekolojik yaklaşım temelinde karşılıklı etki bağlamında yılmazlığı ele alan ölçme aracına rastlanılmamıştır. Özellikle de aile yılmazlığı ölçümüne yönelik araçların tüm aile üyelerini kapsadığı dikkat çekmektedir. Bundan hareketle aile içerisinde yaşanan travma durumlarında ya da önemli yaşam olayları karşısında ailenin bir alt sistemi olan çiftlerin (karı-koca) birlikte toparlanma güçlerini ele alan ölçme aracına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada ilişkisel yılmazlık kavramı Walsh'ın Aile Yılmazlık modeline (Walsh, 1996), İlişkisel Kültürel Teoriye (Jordan, 2000) ve son olarakta Ungar'ın (2005) yılmazlıktaki ekolojik yaklaşım açıklamalarına temellendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilişki içerisinde yaşanan güçlük, sıkıntı ve zorlanmalar sonrası (travmatik yaşantı) çiftlerin ilişki süreçlerini koparmayıp, nasıl bir pozitif gelişim sergilediklerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Ölçeğin psikometrik özellikleri evli ve ilişkilerinde bir riske sahip olan bireyler üzerinde incelenmiştir. Pilot uygulama çalışması 196 (%55.4) kadın ve 158 (%44.6) erkek olmak üzere 354 evli birey üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 20 ile 67 arasında değişmektedir ($\overline{X}$ =37.93,Ss:8.59). Asıl uygulama çalışmaları ise 167 (%57) kadın ve 126 (%43) erkek olmak üzere 293 kişi üzerinde incelenmiştir. Asıl uygulamaya katılan katılımcıların yaş aralığı 20 ile 60 arasında değişmektedir ($\overline{X}$ =37.19,Ss:9.49).

---

* Bu çalışma Prof.Dr. Yaşar ÖZBAY danışmanlığında, Gazi Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında hazırlanan doktora tez çalışmasının bir bölümüdür.

1 Yrd. Doç. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilimdalı. didempdr3@yahoo.com
2 Prof. Dr. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilimdalı. yozbayy@gmail.com

Veri Toplama Araçları

İlişkisel Yılmazlık Ölçeği: İlişkisel Yılmazlık Ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilen, 27 maddeden oluşan 7'liLikert tipi derecelendirilen bir ölçme aracıdır. Ölçek maddeleri oluşturulurken karşılıklı-etki bağlamında madde havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda ölçek, yaşanan travmatik yaşantılardan sonra birbirlerini anlamayı (empati), bu durumun üstesinden gelebileceklerine yönelik inanç geliştirmelerini (iyimserlik), kendi özgün yapılarını ilişki sürecinde birbirlerine karşı kullanmalarını (özgünlük), hem birbirlerinden hem de dışarıdan kendilerine sunulan yardım kaynaklarının farkındalığı (sosyal destek), kültürel değer ve maneviyatın gücünü (maneviyat) ve olumsuz yaşantılar sonrasında ilişki süreçlerinde esneklik, işbirliğine (uyum) ilişkin pozitif gelişim sürecini içeren maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin aktör, partner, ortak (birliktelik), maneviyat olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır.

Ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için ise Cronbach Alfa hesaplanmıştır.

Bulgular

Ölçeğin öncelikli olarak geliştirilen 45 madde üzerinden analizi yapılmıştır. Pilot uygulama ve asıl uygulamada açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılarak incelenen yapı geçerliliği çalışması sonrasında 18 madde ölçekten çıkartılmıştır.

Bu ölçme aracı içerisinde maddelerin yapılandırma şekli karşılıklı-etki yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş olup ve ilişkisel yılmazlıkta aktör, partner ve ortak (birliktelik) boyutunu içermektedir. Ölçek içerisinden 18 maddenin çıkartılmış olması aynı zamanda her bir alt boyuta ilişkin maddelerden en fazla boyut çıkartılmayan maddenin maneviyat boyutu gözönüne alınarak aktör, partner ve ortak (birliktelik) ve maneviyata ilişkin dörtlü bir yapının test edilmesi öngörülmüştür.

İlişkisel Yılmazlık Ölçeğine ilişkin olarak ön görülen dört boyutlu yapısını test etmek üzere LİSREL 8.7 programından yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında faktörler arasındaki ilişkilerin yüksek olduğu görülmüş ve sonuçlar ikinci düzey DFA ile incelenmiştir. Ölçeğin dört faktörlü ölçme modeli için uyum istatistikleri χ^2/sd= 2.22 , RMSEA= .06, CFI=.99, NNFI=.98 ve GFI=.80 olarak bulunmuştur. İkinci sıra DFA sonuçları için ise χ^2/sd= 2.27 , RMSEA= .06, CFI=.99, NNFI=.98 ve GFI=.80 değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm boyutları için hesaplanan Cronbach alfa değeri .96, ilişkisel yılmazlığın aktör boyutu için .93, partner boyutu için .90, ortak (birliktelik) boyutu için .95 ve ilişkisel maneviyat boyutu için .86 olarak bulunmuştur

Sonuç

İlişkisel Yılmazlık Ölçeği'ne ilişkin olarak yapılan psikometrik analizler sonucunda modele ilişkin uyum indeksleri, model ve gözlenen veri arasında bir uyumun olduğunu ve önerilen modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. İlişkisel Yılmazlık Ölçeği 27 ile 149 arası puan elde edilebilen bir ölçektir. Puanların yüksekliği bireylerin İlişkisel Yılmazlıklarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Öneriler

İlişkisel Yılmazlık Ölçeği'nin psikometrik özellikleri heterojen bir risk grubu üzerinde incelenmiştir. Homojen bir grup üzerinde ölçeğin psikometrik özellikleri incelenebilir. Türk kültüründe ilişkisel yılmazlığı derinlemesine inceleyen araştırmalara rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında geliştirilmiş olan İlişkisel Yılmazlık Ölçeği'nin kullanılarak, travmatik ya da güçlükler karşısında çift ilişki sürecini anlamaya yönelik çalışmaların yapılması önerilebilinir.

Kaynakça

Basım, N. & Çetin, F. (2010). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 22, 1-13.

Connolly, C. M. (2005). A qualitative exploration of resilience in long-term lesbian couples. *The family journal: Counseling and therapy for couples and families*, 13(3), 266–280.

Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlılık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Orta DoğuTeknik Üniversitesi, Ankara.

Güngör, C. H. (2014). Aile Yılmazlığı Değerlendirme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 9 (5), 497-512.

Jordan, J. V. (1997). *Relational development: Therapeutic implications of empathy and shame.* In J. V. Jordan (Ed.), Women's growth in diversity (pp. 138-161). NewYork: Guilford.

Jordan, J. V. (2000). The role of mutual empathy in relational-cultural therapy. JCLP/InSession: Psychotherapy in Practice, 50, 1005-1016.

Kaner, S. & Bayraklı, H. (2010). Aile Yılmazlık Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliği ve Güvenirliği,Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 11(2), 47-62.

Sixbey, M. T. (2005). Development of the family resilience assessment scale to identify family resilience constructs. *Doctorate dissertation*. University of Florida

Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.

Ungar, M. (Ed.). (2005). *Introduction: Resilience across cultures and contexts. In Hand book for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and context s*(pp. xv–xxxix). ThousandOaks, CA: Sage.

Venter, N. &Snyders, R. (2009). Resilience in intimate relationships. *New Voices in Psychology*, 5(1), 63-85

Walsh, F. (1996). The concept of familyresilience: Crisis and challenge. *Family Process, 35,* 261–281.

AFFETME, KONTROL ODAĞI VE MÜKEMMELİYETÇİLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ: YAPISAL EŞİTLİK MODELİ ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Fatih CAMADAN[1]
Serkan Volkan SARI[2]

Problem Durumu

Bu araştırma kapsamında affetme kavramı bazı değişkenler aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Affetme, bireyin kendisine zarar verdiğini düşündüğü kişiye karşı geliştirdiği olumsuz tepkiler yerine olumlu tepkiler geliştirebilmesidir (Mc Cullough, 2001). Affetmeyi açıkladığı düşünülen ilk kavram kontrol odağıdır. Bu kavram, bireyin destek beklentilerinin derecesini ve bir davranışının sonucunun diğer davranışları üzerindeki olası etkilerine olan inancını yani iç kontrolü ya da bireyin gördüğü destekteki ya da sonuçlanan bir olaydaki şansın, ihtimallerin, kaderin, kontrol altındaki diğer unsurların ve tahmin edilemeyen diğer unsurların etkisine olan inancını yani dış kontrolü ifade eder (Rotter, 1989). Bu araştırma kapsamında affetmeyi açıkladığı düşünülen kavramlardan bir diğeri de mükemmeliyetçiliktir. Literatürde mükemmeliyetçiliğin açıklanması konusunda tek boyutlu veya çok boyutlu yaklaşımlar var olmakla beraber, Slaney ve Ashby'e (1996) göre mükemmeliyetçilik uyumlu ve uyumsuz olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınmıştır. Uyumlu mükemmeliyetçilik, bireyin benlik imgesiyle uyum içerisinde olan yüksek standartlar ve düzen boyutlarıyla açıklanır. Yani bu bireyler, düzenli bir yapı içerisinde standartlarını karşılayabilme ve performansa gösterebilme ihtimalleri daha fazla olan kişilerdir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik ise tatminsizlik ve çelişki boyutlarıyla açıklanmaktadır. Tatminsizlik boyutunda uyumsuz mükemmeliyetçiler ne yaparlarsa yapsınlar kendi çaba ve performanslarını yeterli görmezler. Çelişki boyutunda ise bireylerin kendileri için bizzat belirledikleri yüksek standartları karşılamada sürekli başarısız olduklarını algılamaları söz konusudur (Kottman & Ashby, 1999). Yukarıda değinilen değişkenlerle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde affetme ile mükemmeliyetçilik (Bugay, 2010; Camadan, 2014; Earl, 2012; Mistler, 2010) ve dış kontrol odağı (Conway-Williams, 2011) arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte dış kontrol odağı ile mükemmeliyetçilik arasında olumlu yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur (Karataş, 2012; Periasamy & Ashby, 2002).

Araştırmanın Amacı

Yukarıda yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde kontrol odağı, mükemmeliyetçilik ve affetme değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber, yapılan literatür taraması sonucunda değinilen değişkenlerin birlikte ele alınarak aralarındaki ilişkilerin incelendiği herhangi bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yukarıda yapılan değerlendirmeler

[1] Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan üniversitesi, *camadan.fatih@gmail.com*
[2] Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan üniversitesi *serkan.sari@erdogan.edu.tr*

ışığında araştırmanın amacı affetmenin kontrol odağı ve mükemmeliyetçilik ile açıklanması olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çeşitli hipotezler geliştirilmiş ve bu hipotezler oluşturulan modeller ile test edilmiştir.

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın değişkenleri olan kontrol odağı, mükemmeliyetçilik ve affetme davranışları arasındaki ilişkilere ilişkin modeller oluşturulmuştur. Bu modeller kapsamında geliştirilen hipotezler test edilerek değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin, Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya 1.sınıftan 105 (%26.6), 2.sınıftan 102 (%25.8), 3.sınıftan 96 (%24.3) ve 4.sınıftan 92 (%24.3) olmak üzere toplam 395 kişi katılmıştır. Katılımcıların 208'i (%52.7) kız ve 187'si (%47.3) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması ise 20.896 (Ss: 1.600) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak Heartland affetme ölçeği, Aps mükemmeliyetçilik ölçeği ve kontrol odağı ölçeği kullanılmıştır. Aps mükemmeliyetçilik ölçeğinin orijinali Slaney, Rice, Mobley, Trippi, ve Ashby, (2001) tarafından geliştirilmiş ve Sapmaz (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte Yüksek Standart, Düzen, Tatminsizlik ve Çelişki olmak üzere dört alt boyut ve 23 madde bulunmaktadır. Ölçekte Yüksek Standart ve Düzen alt boyutlarından alınan puanlar Uyumlu Mükemmeliyetçiliği temsil ederken; Tatminsizlik ve Çelişki alt boyutlarından alınan puanlar ise; Uyumsuz Mükemmeliyetçiliği temsil etmektedir. Heartland Affetme Ölçeği, Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen, Billings ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilmiş ve Bugay ve Demir (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte Kendini Affetme, Başkasını Affetme ve Durumu Affetme olmak üzere üç boyut ve toplam 18 madde bulunmaktadır. Ölçeğin toplam puanı da hesaplanabilmektedir. Son olarak kontrol odağı ölçeği Dağ (2002) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan uygulamalar sonucunda geliştirilmiştir. Ölçek kişisel kontrol, şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik ve adil olmayan dünya inancı olmak üzere beş boyut ve 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanı da hesaplanabilmektedir. Ölçme aracından alınan puanın artması bireydeki dış kontrol odağı inancının yükselmesi, azalması ise iç kontrol odağı inancının yükselmesi anlamına gelmektedir. Araştırma kapsamında yukarıdaki ölçme araçlarının yanında Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form aracılığıyla katılımcıların öğrenim gördükleri program türü, sınıf ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde frekans, yüzde, Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve YEM (Yapısal Eşitlik Modellemesi) kullanılmıştır. Analizler SPSS ve AMOS paket programları ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi aşamasında öncelikle YEM'in yapılabilmesi için örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, çoklu bağlantı (multicollinarity), tekillik (singularity) ile normallik koşulların sağlanması gerekli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 274). Yapılan analizler sonucunda değinilen koşulların sağlandığı anlaşılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmanın amaçları kapsamında oluşturulan modeller ve bu modellere dayalı olarak geliştirilen hipotezler test edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın değişkenleri olan dış kontrol odağı, affetme ve mükemmeliyetçilik değişkenleri arasındaki ilişkiler YEM kapsamında oluşturulan iki model ile incelenmiştir. Birinci modelde dış kontrol odağı ve uyumlu mükemmeliyetçilik bağımsız, affetme ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Modelin uyum iyiliği değerleri; X^2/df=3.679, GFI=.943, AGFI=.901, RMSEA=.082 ve SRMR=.066 olarak hesaplanmıştır. Test edilen bu modele dayalı olarak geliştirilen hipotezlerden H1 ve H2'nin doğrulandığı bunun yanında; H3'ün ise doğrulanmadığı anlaşılmıştır. Değinilen hipotezler şu şekildedir:

H1: Dış kontrol odağı uyumlu mükemmeliyetçiliği olumsuz yönde açıklamaktadır (β=-.30; p<.000)

H2: Dış kontrol odağı affetmeyi olumsuz yönde açıklamaktadır (β=-.29; p<.000)

H3: Uyumlu mükemmeliyetçilik affetmeyi olumlu yönde açıklamaktadır (β=.02; p>.05)

İkinci modelde dış kontrol odağı ve uyumsuz mükemmeliyetçilik bağımsız, affetme ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Modelin uyum iyiliği değerleri; X^2/df=3.404, GFI=.946, AGFI=.906, RMSEA=.078 ve SRMR=.063 olarak hesaplanmıştır. Test edilen bu modele dayalı olarak geliştirilen hipotezlerin tümünün doğrulandığı anlaşılmıştır. Değinilen hipotezler şu şekildedir:

H4: Dış kontrol odağı uyumsuz mükemmeliyetçiliği olumlu yönde açıklamaktadır (β=-.23; p<.01)

H5: Dış kontrol odağı affetmeyi olumsuz yönde açıklamaktadır (β=-.27; p<.000)

H6: Uyumsuz mükemmeliyetçilik affetmeyi olumsuz yönde açıklamaktadır (β=-.19; p<.01)

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda dış kontrol odağının uyumlu mükemmeliyetçiliği olumsuz yönde, uyumsuz mükemmeliyetçiliği ise olumlu yönde anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Bu sonuca göre bireydeki dış kontrol odağı inancının yükselmesi ile uyumsuz mükemmeliyetçilik kişilik özelliği gösterme düzeylerinin de yükseldiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın diğer bir sonucu dış kontrol odağının affetmeyi olumsuz yönde anlamlı düzeyde açıkladığıdır. Bu sonuca dayalı olarak, bireylerin dış kontrol odağı inançlarının yükselmesinin affetmeyi zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Diğer bir sonuç ise uyumsuz mükemmeliyetçiliğin affetmeyi olumsuz yönde anlamlı düzeyde açıkladığıdır. Bu sonuçtan ise bireylerdeki uyumsuz mükemmeliyetçiliğin artmasının affetmeyi zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında oluşturulan modellerin sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, bireylerin dış kontrol odağı inançlarının yükselmesinin uyumsuz mükemmeliyetçi kişilik özelliği gösterme düzeylerini artırdığı, uyumsuz mükemmeliyetçiliklerinin yükselmesinin ise affetmeyi azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar bağlamında affetme davranışının bireylere kazandırılması amacıyla yapılacak olan araştırmalarda, bireylerin sahip oldukları kontrol odağı inançları ve mükemmeliyetçilik özelliklerinin de dikkate alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca affetme davranışının açıklanması amacıyla gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı değişkenlerle (kişilik ve bağlanma stilleri gibi) olan ilişkisi incelenebilir.

Kaynakça

Bugay, A. (2010). *Investigation of social-cognitive, emotional and behavioral variables as predictors of self-forgiveness*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Bugay, A., & Demir, A. (2010). A Turkish version of Heartland Forgiveness Scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5,* 1927-1931.

Camadan, F. (2014). *Üniversite öğrencilerinde gözlenen saldırganlık eğilimlerinin açıklanmasına dönük bir model.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dağ, İ. (2002). Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 17*(49), 77-90.

Earl, K. A. (2012). *The mediating effects of rumination on the relationship between perfectionism and self-forgiveness.* Stander symposium posters. http://ecommons.udayton.edu/ stander_posters/57. adresinden 4 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.

Karataş, Z. (2012). Kontrol odağının yordayıcıları olarak saldırganlık ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3), 245-260.

Kottman, T., & Ashby, J. (1999). Social interest and multidimensional perfectionism. *The Journal of Individual Psychology, 55* (2), 176-185.

McCullough, M. E. (2001). Forgiveness: Who does it and how do they do it? *Current Directions in Psychological Science, 10*(6), 194-197.

Mistler, B. A. (2010). *Forgiveness, perfectionism, and the role of self-compassion.* Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Florida/USA.

Periasamy, S., & Ashby, J. S. (2002). Multidimensional perfectionism and locus of control: Adaptive vs. maladaptive perfectionism. *Journal of college student psychotherapy, 17*(2), 75-86.

Rotter, J. B. (1989). Internal Versus External Control of Reinforcement. *American Psychological Association, 45* (4), 489- 493.

Slaney, R.B. & Ashby, J.S. (1996). Perfectionists: study of a criterion group. *Journal of Counseling & Development, 74*, 393- 398.

Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Slaney, R. B., Rice, G. K., Mobley, M., Trippi, J. & Ashby, J. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34,* 130-144.

Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., Heinze, L., Neufeld, J.E., Shorey, H.S., Roberts, J. C. & Roberts, D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality, 73* (2), 313-360.

TÜRKİYE'DE YAYINLANMIŞ TEZLERDE VE MAKALELERDE FARKINDALIK (MINDFULNESS) İLE İLİŞKİSİ ARAŞTIRILAN PSİKOLOJİK KAVRAMLAR VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER

Elvan YILDIZ AKYOL[1]

Problem Durumu

Farkındalık (mindfulness) en genel anlamıyla bir kişinin dikkatini şu anda meydana gelmekte olanlara yargılamadan ve kabullenici bir şekilde odaklaması olarak tanımlanır (Kabat-Zinn, 1994; Brown ve Ryan, 2003). Farkındalık temelini Doğu meditasyon geleneğinden almakta olup, bir dikkat yönlendirme yoludur. Günümüzde Batı kültürlerinde de sıklıkla araştırılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır (Kabat-Zinn, 2009). Farkındalık çok eski bir Budist uygulamasıdır ve günlük yaşantımız ile doğrudan ilişkilidir. Kabat-Zinn'e göre farkındalık, yargılamadan, şimdiki ana, amaçlı bir şekilde dikkat vermektir (Kabat-Zinn, 2009). Farkındalık, bireylerin geçmiş ve gelecekleriyle, pişmanlıklarıyla, kaygılarıyla ve beklentileriyle uğraşan zihinlerinin uyanık olmasına ve ana odaklanmasına yardım eder (Gilbert ve Tirch, 1980). Zihnin uyanık kalmasına yardımcı olan farkındalık hali, bireyin olaylara karşı refleksif olmasından ziyade daha reflektif olmasını mümkün kılar (Bishop ve ark., 2004). Bilinçli farkında olmak uyanık olmak ve şu anda olan olayları tanımaktır fakat nadiren bilinçli farkındayızdır. Genellikle kendimizi anda olan olaylar hakkındaki dikkat dağıtıcı düşünceler içinde buluruz. Bu bilinçsizlik (mindlessness) halidir (Germer, 2004). Etkinlikleri onlara dikkat vermeden hızlıca yapmak, nesneleri dikkatsizlik ya da başka bir şey düşünme yüzünden kırmak veya döküp saçmak, fiziksel gerilim veya rahatsızlığın farkına varma konusunda başarısızlık, bir kişinin ismini onu duyduktan sonra hemen nutmak, kendini gelecekle ilgili plan yaparken veya geçmişle uğraşırken bulmak, ne yediğinin farkında olmaksızın atıştırmak gibi nitelikler bilinçsizlik halinden kaynaklanmaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Tüm bu özelliklerin yanı sıra farkındalık halinde ise kişinin dikkati geçmiş veya gelecekte değildir, kişi o anda yaşadığı şeyleri yargılamak ve reddetmek yerine sadece o andadır. Farkındalık becerisi herhangi birinin geliştirebileceği bir beceridir ve bireyin koşullanmaların dışına çıkıp, olan biteni hemen görmesine yardımcı olur (Germer, 2004). Farkındalık becerisi insanların yaşam kalitelerini arttırmalarını sağlayan bir beceridir ve bu nedenle bireylerin yaşantısındaki yeri ve önemi yadsınamaz derecede büyüktür. Son yıllarda özellikle yurtdışında farkındalık üzerine yapılan çalışmalar ve uygulamalar oldukça fazladır ancak ülkemiz için farkındalık kavramı daha çok yeni çalışılmaya başlanmış bir kavramdır ve şimdiye kadar yapılmış olan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda, bu kavram üzerinde yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışma kapsamında araştırılacak olan problem cümleleri şu şekildedir:

- Türkiye'de yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinde ve makalelerde farkındalık ile ilişkisi araştırılmış demografik değişkenler nelerdir?
- Türkiye'de yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinde ve makalelerde farkındalık ile ilişkisi araştırılmış psikolojik kavramlar nelerdir?

[1] Arş. Gör. Gazi Üniversitesi. *elvanyldz@hotmail.com*

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma Türkiye'de yayınlanmış tezlerde ve makalelerde farkındalık ile ilişkisi araştırılmış psikolojik ve demografik değişkenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bilim birikimli bir süreçtir. Bu çalışma ile bugüne kadar Türkiye'de farkındalık ile ilgili yapılmış çalışmalardan oluşan birikimin ortaya koyulması amaçlanmakta olup, bu çalışma sonucunda, bu kavram ile ilgili Türkiye'de üzerinde çalışılan konular belirlenecektir. Ayrıca bu çalışmanın, ileride farkındalık kavramı üzerinde yapılabilecek çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmaya veri sağlamak amacı ile Türkiye'de şimdiye kadar yapılmış Yüksek Öğrenim Kurumu'nun Ulusal Tez Arşivi online kaynaklarından ulaşılabilen 4 yüksek lisans, 1 doktora tezi ve çeşitli veritabanları taranarak ulaşılan 7 tane makale incelenmiştir. Bu çalışmada verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma amacı doğrultusunda bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Verilerin analizi içerik analizi türlerinden frekans analizi ile yapılmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Bulgular

Bu çalışma doğrultusunda incelenen 4 yüksek lisans, 1 doktora tezi ve 7 akademik makale olmak üzere toplam 12 çalışmadaki örneklem gruplarına ilişkin bulgular şu şekildedir:

- ✓ üniversite öğrencileri (7) %58.3
- ✓ alkol ve madde bağımlılığı tedavisi gören bireyler ve görmeyen bireyler (öğretmen ve banka çalışanları) (1) %8.3
- ✓ meslek yüksek okulu (2) % 16.7
- ✓ ortaokul 6. sınıf öğrencileri (1) % 8.3
- ✓ psikosomatik deri hastalığı tanısı almış ve almamış bireyler (1) %8.3
- ✓ Bu çalışma doğrultusunda incelenen 4 yüksek lisans, 1 doktora tezi ve 7 akademik makale olmak üzere toplam 12 çalışmada farkındalık kavramı ile ilişkisi araştırılmış demografik değişkenlere ilişkin bulgular şu şekildedir:
- ✓ uyruk (Türk/Amerikan) (1)
- ✓ cinsiyet (2)
- ✓ psikosomatik deri hastalığı tanısı olup/ olmama (1)
- ✓ profesyonel yardım alıp/almama (1)
- ✓ yaş (1)
- ✓ bölüm (1)
- ✓ alkol ve madde tedavisi gören bireyler (1)
- ✓ sosyal bilgiler dersinde belgesel film kullanma (1)

- ✓ Bu çalışma doğrultusunda incelenen 4 yüksek lisans, 1 doktora tezi ve 7 akademik makale olmak üzere toplam 12 çalışmada farkındalık kavramı ile ilişkisi araştırılmış psikolojik kavramlara ilişkin bulgular şu şekildedir:
- ✓ stres (5) %41.7
- ✓ depresyon (5) %41.7
- ✓ kaygı (3) %25
- ✓ öznel iyi oluş (1) %8.3
- ✓ stresle başa çıkma tarzı (1) %8.3
- ✓ özerklik veren ebeveynlik stili (1) %8.3
- ✓ öz anlayış (2) %16.7
- ✓ beş-faktör kişilik özellikleri (1) %8.3
- ✓ yansıtıcı düşünme eğilimleri (1) %8.3
- ✓ kişiler arası çatışma çözme (1) %8.3
- ✓ öz bilinç (1) %8.3
- ✓ psikolojik ihtiyaçlar (1) %8.3
- ✓ pozitif-negatif duygu (1) %8.3
- ✓ bastırma (1) %8.3
- ✓ üst biliş (1) %8.3
- ✓ duygu düzenleme (1) %8.3
- ✓ dürtüsel davranışlar (1) %8.3

Sonuç ve Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda Türkiye'de yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun (%58.3) üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, çalışmaların çoğunda demografik değişkenlere yer verilmediği gözlemlenmiştir. İncelenen tez ve makalelerde farkındalık kavramı ile ilişkisi en sık çalışılan üç kavramın stres (%41.7), depresyon (%41.7), kaygı (%25) kavramları olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, gerçekleştirilen araştırmaların nicel ve nitel yetersizliği göze çarpmaktadır. İleride bu konuda yapılacak olan çalışmalar için önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Farkındalık ile ilgili çalışmalar üniversite öğrencilerinin yanı sıra farklı örneklem grupları üzerinde yapılabilir.
- Yapılacak olan çalışmalarda farkındalık kavramının cinsiyet, yaş, SED vb. gibi ilişkili demografik değişkenlerle ilişkisine bakılabilir.
- Bu konuyla ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar incelenerek bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda bu çalışmalarda ele alınan psikolojik değişkenler de göz önünde bulundurulabilir.

- Farkındalık odaklı terapiler ile ilgili çeşitli örneklemler üzerinde daha fazla deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V.,Abbey, S., Speca, M., Velting, D. ve Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical Psychology: Science and Practice. 11: 230-241.

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, 822-848.

Germer, C. (2004). What is mindfulness? Insight Journal, 22, 24- 29.

Gilbert, P. ve Tirch, D. (1980). Handbook of experimental pharmacology, 53(6), 99- 110.

Kabat-Zinn, J. (1994). Wherever you go there you are. New York: Hyperion.

Kabat- Zinn, J. (Ed.). (2009). Clinical Handbook of Mindfulness. Netherland: Springer.

REHBER ÖĞRETMEN ADAYLARININ REHBERLİK ETKİNLİKLERİ GELİŞTİRME UYGULAMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sedat KANADLI[1]

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya koyduğu İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı temel olarak gelişimsel ve önleyici rehberlik anlayışına dayalı geliştirilen örnek etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bilgi aktarılan değil araştıran, sorgulayan, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan aktif bir katılımcı olarak gören bu programın amacı, öğrencilerin psikolojik açıdan sağlıklı, kendini tanıyan, güven duyan, kendine uygun eğitsel ve mesleki kararlar alabilen, üretken ve yaşamdan zevk alan bireyler olmalarına yardımcı olmaktır (MEB, 2007).

Programın yukarıda belirtilen amaçları yerine getirebilmesi geliştirilen etkinliklerin programda belirtilen kazanımlara ulaştıracak nitelikte, öğrencilerin yaşına ve düzeyine uygun, dikkat çekici, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, kolaylıkla uygulanabilir (pratik ve ekonomik) olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte sınıf rehber öğretmenlerinin etkinlikleri uygulayabilecek, okul rehber öğretmenlerinin de alternatif etkinlik geliştirebilecek yeterlilikte olmaları önem taşımaktadır. Oysa yapılan araştırmalarda öğretmenlerin etkinlik örneklerini sınırlı bulduğu, sınıf öğretmenlerinin etkinlik geliştirmede yeterli niteliğe sahip olmadığı (Demirel, 2010), bazı etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığı (Güven, 2009), bazı etkinliklerin uygulanmasının uzun süre aldığı (Demirel, 2010; Güven 2009; Öztürk, 2008) belirlenmiştir.

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'nda etkinliklerin birer örnek etkinlik olduğu, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kazanımlara bağlı kalınarak yeniden düzenlenebileceği ya da farklı etkinlikler yapılabileceği ve bunun sorumluluğunun sınıf rehber öğretmenlerinin önerisi ile okul rehber öğretmeninde olduğu belirtilmiştir (MEB, 2007). Ancak Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programları incelendiğinde etkinlik geliştirmeye yönelik müstakil bir dersin olmadığı, bunun daha çok Rehberlikte Program Geliştirme dersi kapsamında yer verilmeye çalışıldığı ya da yer verilmediği görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Rehberlikte Program Geliştirme Dersi kapsamında verilen alternatif rehberlik etkinlikleri geliştirme uygulamasına yönelik rehber öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Rehber öğretmen adayları rehberlik etkinlikleri geliştirirken en çok nerede zorlanmaktadırlar?
2. Rehber öğretmen adaylarına göre uygulanabilir bir rehberlik etkinliğinin özellikleri nelerdir?
3. Rehber öğretmen adaylarına göre rehberlik etkinliklerini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

[1] Yrd. Doç. Dr. Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi, eğitim Bilimleri, *skanadki@mersin.edu.tr*

4. Rehberlik etkinlikleri geliştirmenin rehber öğretmen adaylarına yararları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma rehber öğretmen adaylarının rehberlik etkinlikleri geliştirme uygulaması konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel araştırma yönteminin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü'nde öğrenim gören 42 öğrencidir. Öğrencilerin % 42.9'u (f=18) erkek, %57.1'i (f=24) kadın olup yaşları 20 ile 24 arasında ($\bar{x}$=21.5, sd=1.09) değişmektedir.

Öğrencilere 18 saat (6 hafta) rehberlikte program geliştirme (temel kavramlar, programın temelleri, program geliştirme tasarımları ve modelleri, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme öğeleri), 3 saat (1 hafta) iyi bir rehberlik etkinliğinin özellikleri ve rehberlik etkinlikleri geliştirirken dikkat edilmesi gerekenler konusunda bilgi verilmiş ve alternatif etkinlik örnekleri gösterilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarından 18 saat (6 hafta) süresince programda yer alan kazanımlar temelinde var olan etkinliklere alternatif olacak etkinlikler geliştirmeleri ve diğer arkadaşlarına sunmaları istenmiştir. Rehber öğretmen adayları geliştirdikleri etkinlikleri sınıfta sunduktan sonra arkadaşlarından ve öğretim üyesinden geri dönütler almıştır.

Alternatif rehberlik etkinlikleri geliştirme uygulamasının sonunda, öğrencilerin bu uygulama konusundaki görüşlerinin belirlemek amacıyla araştırma soruları çerçevesinde hazırlanan dört tane açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplara içerik analizi yapılarak temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

1. Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının etkinlik geliştirirken en çok nerede zorlandıklarına ilişkin verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda; öğretmen adaylarının %24'ü (f=12) öğrencilerin yaş grubuna ve düzeyine uygun etkinlik geliştirmekte, %22'si (f=11) öğrencilerin dikkatini çekecek bir örnek olay hikâye ya da video bulmakta ya da hazırlamakta, %14'ü (f=7) özgün ve yaratıcı bir etkinlik geliştirmede, %10'u (f=5) etkinlik seçmekte, %8'i (f=4) kazanıma uygun etkinlik geliştirmekte ve %6'sı (f=3) var olan etkinliği daha işlevsel, verimli ya da pratik hale getirmekte zorlandıkları belirlenmiştir.

2. İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının uygulanabilir bir etkinliğin özelliklerinin ne olduğuna ilişkin verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda; öğretmen adaylarının %25.7'si (f=26) etkinliğin öğrencilerin yaş grubuna ve sınıf düzeyine uygun olması, %21.8'i (f= 22) öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekmesi, %14.9'u (f=15) uygulanmasının kısa süre alması ve ekonomik, pratik, esnek, açık ve anlaşılır olması, %10.9'u (f=11) öğrencilerin aktif katılımını sağlaması, %8.9'u (f=9) eğlenceli ve akıcı, %7.9'u (f=8) kazanıma uygun ve %5'i (f=5) gerçek hayatla ilişkili, somut, öğretici ve düşündürücü olması gerekti belirlenmiştir.

3. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının etkinlik uygulaması sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda; %41.3'ü (f=26) etkinliği uygularken öğrencilerin yaş grubu, sınıfın özellikleri ve bireysel farklılıklara, %20.6'sı (f=13) öğrencilerin dikkatlerinin ve

ilgilerinin çekilmesine, %7.9'u (f=5) öğrencilere etkinliğin amacının net olarak anlatılmasına, öğrencilerin etkinliğe aktif katılımının sağlanmasına ve etkinliğin pratik uygulanabilir, kullanışlı olup olmamasına ve %4.8'i (f=3) kazanımların tam olarak yansıtılmasına, iyi ve etkili anlatıma dikkat edilmesi gerektiği belirlenmiştir.

4. Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının rehberlik etkinlikleri geliştirmenin kendilerine ne gibi yararları olduğuna ilişkin verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda; %35.9'u (f=23) etkinlik geliştirmenin meslek hayatlarında nasıl etkinlik geliştireceklerini ve etkinliğe teknolojiyi nasıl entegre edeceklerini öğrenmeleri, öğrencelerle nasıl iletişim kuracakları, etkinliği hangi yöntemlerle uygulayacakları ve değerlendirecekleri konusunda yararı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %14.1'i (f=9) etkinlik geliştirmenin kendilerini yaratıcı düşünmeye sevk etmesi, %10.9'u (f=7) rehberlik programı ve etkinlikleri hakkında bilgi sahibi olma ve öğrencilerin yaşına ve düzeyine uygun etkinlik geliştirmeyi öğrenme, %9.4'ü (f=6) mevcut etkinliklere eleştirel bakarak eksikliklerini belirleme ve kendi eksikliklerinin farkında olmaları, %7.8'i (f=5) öz-yeterliklerini, öz-güvenlerini ve farkındalıklarını arttırması ve %3.1'i (f=2) öğrencileri bilinçlendirme ve öğrencilerle empati kurmaları konusunda yararı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak rehber öğretmen adaylarına rehberlik etkinlikleri geliştirme konusunda eğitim verildiğinde bazı zorluklarla karşılaşmalarına rağmen iyi bir etkinliğin hangi özelliklere sahip olması ve etkinlikleri uygularken nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrendikleri ve bu uygulamanın onlara mesleki açıdan birçok yararı olduğu söylenebilir. Bundan sonraki uygulamalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde staj için gittikleri okullarda ihtiyaç analizi yaparak kazanımlar yazmaları, bu kazanımlara ilişkin etkinlik geliştirmeleri ve geliştirdikleri etkinlikleri danışman öğretmen rehberliğinde öğrencilere sunmaları istenebilir. Böyle bir uygulamanın öğretmen adaylarının atandıkları okulların ihtiyaçlarına göre etkinlik geliştirebilecek yeterliliğe ulaşmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Demirel, M.(2010). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35(156),* 45-59.

Güven, M. (2009). *Ortaöğretimdeki sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programının uygulanmasına ilişkin görüşleri,* 10. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Adana, 21-23 Ekim 2009.

M.E.B. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı ortaöğretim etkinlik örnekleri.* Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB Basımevi.

Öztürk, A. (2008). Türkiye'de uygulanan yeni rehberlik programı uygulama süreci ve programın bilinirliğine ilişkin rehber öğretmen görüşleri. *Proceedings of International Conference Educational Science, 3,* 1548-1555.

SKOVHOLT PROFESYONEL DAYANIKLILIK VE ÖZ BAKIM ÖLÇEĞİNİ TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI

Prof. Dr. Oya YERİN GÜNERİ[1]
Fatma Zehra ÜNLÜ KAYNAKÇI[2]
Gökçen AYDIN[3]

Problem Durumu

Psikolojik sağlamlık, risk durumu veya zor koşullarla karşı karşıya kalındığında kişinin bu durumlara olumlu uyum sağlaması olarak tanımlanmaktadır (Masten ve Powell, 2003). Psikolojik sağlamlık tanımlarında risk ve koruyucu faktörler ön plana çıkmaktadır. Koruyucu faktörler arasında; zekâ, umut, iyi ebeveyn ve arkadaşlık ilişkileri gibi olumlu sonuçların oluşması olasılığını artıran etmenler bulunurken (Masten ve Powell, 2003); fakirlik, aile içi şiddet gibi kişilerde olumsuz sonuçlar yaşama olasılığını artıran etmenler risk faktörleri olarak ele alınmaktadır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Her meslek grubunun, o mesleğin çalışanlarının ruh sağlığı üzerinde etkileri olabilmektedir. Ancak doktorluk, hemşirelik, psikolojik danışmanlık gibi fiziksel ya da ruhsal konularda güçlük yaşayan insanlara hizmet vermeyi ve yardım etmeyi içeren meslekler, bu alanda çalışanların ruh sağlığı açısından daha fazla risk faktörü içerebilmektedir (Skovholt, Grier ve Hanson, 2001). Örneğin psikolojik danışmanlık mesleği ele alındığında, danışan ve danışman arasındaki tek yönlü bir önemseme ve fedakârlığa dayalı bu ilişki tükenmişliğe neden olabilmektedir. Aynı zamanda, kişinin başkalarına yardım etme ile kendine bakma arasında sürekli bir denge kurabilmesinin getirdiği zorluk, psikolojik danışmanların yaşadıkları güçlükler arasında değerlendirilmektedir (Skovholt, 2012).

Ülkemizde psikolojik danışma mezunlarının büyük bir çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmaktadırlar (Korkut-Owen ve Yerin-Güneri, 2013). Çok sayıda öğrenciye hizmet vermek durumunda olan psikolojik danışmanlar (Gündüz, 2012), bu yük altında zorlanmakta ve kendilerini yetersiz hissetmektedirler (İkiz, 2010). Yöneticiler, veliler ve öğretmenler tarafından psikolojik danışmanların ellerinde sihirli bir değnek varmışçasına öğrenciler ve okulla ilgili problemleri çözmesinin beklenmesi de psikolojik danışmanların daha fazla stres yaşamasına neden olmaktadır (Gündüz, 2012). Psikolojik danışmanlarda tükenmişliği artıran nedenler, bu meslek grubunda psikolojik sağlamlığın da önemini gündeme getirmektedir. Psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıklarını geliştirmeleri kendi ruh sağlıkları ve psikolojik danışman olarak daha etkili yardım sağlayabilmeleri için ciddi bir öneme sahiptir (Skovholt, 2012). Skovholt ve arkadaşları (2001) kişinin tükenmemesi için mesleki zindeliğini sürdürmesi ve kendini tüketen düzeyde yardım severlikten uzak durması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın Amacı

[1] Prof. Dr. ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, *guneri@metu.edu.tr*
[2] Arş. Gör. ODTÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, *funlu@metu.edu.tr*
[3] Arş. Gör. ODTÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı *agokcen@metu.edu.tr*

Bu çalışmada, yardım mesleklerinden biri olan psikolojik danışmanlarda risk ve koruyucu faktörleri belirlemek amacıyla "Skovholt Profesyonel Dayanıklılık ve Öz bakım Ölçeğinin" Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu ölçek uyarlama çalışmasına Ankara'da MEB'e bağlı okullarda ve RAM'larda çalışmakta olan 204 (141 kadın, 63 erkek) psikolojik danışman katılmıştır. Katılımcılara, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Skovholt Profesyonel Dayanıklılık ve Özbakım Ölçeği" uygulanmıştır. "Mesleki Canlılık-Zindelik", "Kişisel Canlılık-Zindelik", " Mesleki Stres" ve "Kişisel Stres" olmak üzere dört alt boyutu olduğu öne sürülen 5'li Likert tipi bu ölçekte 38 madde bulunmaktadır. Bu ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması bulunmamaktadır. Bu çalışmada ölçek maddelerine ilk önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Sonrasında ölçeğin geçerliliğini test etmek için LISREL 8.80 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve güvenirliliğini test etmek için Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır.

Bulgular

Katılımcıların yaş aralığı 25 ile 55*(M*= 40.02, *SD*= 7.12) arasında ve ayrıca meslekteki deneyim sürelerine bakıldığında ise 2 ile 30 yıl *(M*= 15.96, *SD*=6.64*)* arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Üniversiteden mezun oldukları bölümlere bakıldığında; katılımcıların % 54.5'inin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden, %46.5'inin ise Felsefe ve Sosyoloji gibi diğer alanlardan mezun oldukları görülmektedir. Katılımcıların % 32.5'i ortaokul, % 28.1'i lise, % 19.2'si ilkokul, % 18.7'si rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışmaktadır ve %1.5'i ise çalıştığı kurumu belirtmemiştir.

Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile örneklem büyüklüğünün yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ölçülmüş ve .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca Barlett Küresellik Testi sonucu $p<.05$ olduğu için, verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Madde toplam korelasyonları değerlendirilmiş ve .30 ve altında olan maddeler (20, 28, 30, 34) analizden çıkarılıp tekrar analiz yapılmıştır. Elde edilen bulgular, ölçek maddelerinin teorik açıdan önerilen dört faktöre (Mesleki Canlılık-Zindelik, Kişisel Canlılık-Zindelik, Mesleki Stres ve Kişisel Stres) uygun bir dağılım göstermediğini ve tek boyutlu bir yapıya işaret ettiğini göstermiştir. Bu nedenle, tek faktörlü yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, tek faktörlü yapıyı doğrulamıştır (Satorra-Bentler $\chi 2/df=2.05$; RMSEA=0.07; CFI=.94, NNFI: .93, SRMR: .07). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı için hesaplanan Cronbach alpha değeri ise, .93 olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma "Skovholt Profesyonel Dayanıklılık ve Özbakım Ölçeği"nin ilk geçerlik ve güvenirlik çalışması olması açısından önem taşımaktadır. Bulgular, ölçeğin Skovholt tarafından teorik olarak önerilen dört faktörlü yapı yerine, tek faktörlü bir yapıya sahip olduğuna işaret etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, alan yazın ışığında tartışılmış ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur. Ülkemizde psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve yaşadıkları sorunlara yönelik çalışmalar olmasına rağmen, psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıklarına yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle, ön uyarlama çalışması yapılan bu ölçeğin gelecekte psikolojik danışmanlarda risk ve koruyucu faktörlerin belirlenmesine ve dolayısıyla

psikolojik danışmanların ruh sağlığının korunmasına yönelik önleyici çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Gündüz, B. (2012). Okul psikolojik danışmanlarında yetkinlik inancı ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 1749-1767.

İkiz, E. F. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 25-43.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, *71*(3), 543-562.

Masten, A. S. & Powell, L. J. (2003). *A resilience framework for research, policy, and practice. resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (Eds; Luthar, S. S.,2003). Cambridge University Press: United States of America.

Korkut Owen, F., & Yerin Güneri, O. (2012). Past present and future of Turkish counseling. T. H.

Hohenshil, N. E. Amundson & S. G. Niles (Ed.). *Counseling around the World: An international handbook*, (pp. 293-304). Alexandria: American Counseling Association.

Skovholt, T. M. (2012). Psikolojik danışmanın psikolojik sağlamlığı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(38), 137-146.

Skovholt, T. M., Grier, T. L., & Hanson, M. R. (2001). Career counseling for longevity: Self-care and burnout prevention strategies for counselor resilience. *Journal of Career Development*, *27*(3), 167-176.

Tuzgöl Dost, M., ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(23), 389-407.

İNTERNET KAFELERDE OYUN OYNAYAN ERGENLERİN SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ

Yasin DEMİR[1]
Mustafa KUTLU[2]

Problem Durumu

2013 yılı adrese dayalı nüfus sayımlarına göre Türkiye'de ergen nüfus yaklaşık olarak 13 milyondur, diğer bir ifade ile ülke nüfusunun % 17'sini ergenler oluşturmaktadır (TUİK, 2013). Çocukluktan yetişkinlik dönemine geçiş dönemi olarak da nitelendirilen ergenlik dönemi ergen için de zor ve karmaşık bir dönemdir. Ergenler, bu dönemde fiziksel olarak olgunlaşmanın yanı sıra, sosyal ve psikolojik anlamda da gelişmektedirler. Bu dönemde ergenlerin sosyal ve akademik sorumlulukları artmakla birlikte, bireyin inançları ve değerleri de şekillenmektedir. İlk internet kafenin 1994 yılında İngiltere'de açılmasından itibaren (Aktaş, 2006) dünyadaki 1990'lı yılların sonlarına doğru yaygınlaşmaya başlayan ve ülkemizde başlangıçta büyükşehirlerde açılan internet kafeler (Yorulmaz, 2008) günümüzde ergenlerin çoğunlukla arkadaşlarıyla bir araya gelerek vakit geçirdikleri bir sosyalleşme mekânı olarak kullanılmakta, bilgiye ulaşma, alışveriş, iletişim, keyifli vakit geçirme gibi sağladığı birçok imkândan dolayı ergenlerden tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun ve Ogan, 2014; Ögel, 2012). İnternet kafelerin yaygınlaşmasıyla birlikte ergenler bilgiye daha hızlı ve kolay yoldan ulaşarak ödevlerini yapma, sohbet amaçlı arkadaşlarıyla iletişime geçme, oyun oynama gibi birçok nedenden dolayı sıklıkla tercih etmişleridir (Hong ve Huang, 2005; Karakus, Inal ve Cagiltay, 2008; Mwesige, 2004). Ayrıca internet kafelerdeki internet bağlantılarının daha hızlı olması ve saat başı kullanım ücretinin makul olması gibi nedenler bireylerin internet kafeyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerdendir (Gürol ve Sevindik, 2005). İnternet kafeler bir taraftan ergenlerin boş zamanlarını değerlendirmesi, bilgiye erişimlilerini kolaylaştırması, araştırma yapmalarını desteklemesi gibi faydaları olmaktadır. Öte yandan aşırı kontrolsüz, bilinçsiz ve amacı dışında kullanıldığında bireyin gelişimini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Tarı Cömert ve Kayıran, 2010). İnternet kafeleri oyun oynama amacıyla kullanma, ergenlerin internet kafeyi sıklıkla tercih etme nedenlerinin başında gelen faktörlerden biridir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, internet kafelerde oyun oynayan ergenlerin cinsiyetleri ile oynadıkları oyun türünün farklılaşıp farklılaşmadığı ile saldırganlık düzeylerinin cinsiyetlerine, okudukları okul türlerine, akademik başarılarına ve en çok oynadıkları oyun türlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

[1] Arş. Gör. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, *yasindemir@firat.edu.tr*
[2] Prof. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, *mustafa.kutlu@inonu.edu.tr*

Bu araştırma, internet kafelerde zaman geçiren ergenelerin, saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Elazığ il merkezindeki internet kafelerde zaman geçiren ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu 2014 yılında Elazığ il merkezinde bulunan farklı internet kafelerde zaman geçiren 119'u kız, 268'i erkek olmak üzere toplam 387 ortaöğretim öğrenci ile kolayda örneklemi yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma Elazığ il merkezinde bulunan internet kafelerde uygulanmış ve araştırma için Elazığ Valiliği'nden yazılı izin alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmanın bağımlı değişkeni olan saldırganlık düzeyinin belirlenmesinde "Saldırganlık Ölçeği", bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplamak amacı ile de araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Bu çalışmada hata düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, Levene testi, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Erkekler en çok spor ve yarış oyunları (%36.2) ile savaş ve şiddet içerikli oyunlar (%36.2) oynamayı tercih ederken, kadınların en çok zeka ve mantık türü oyunlar (%41.2) oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca erkeklerin en az zeka ve mantık türü (%8.6) oyunlar oynamayı tercih ederken, kadınların ise en az savaş ve şiddet içerikli oyunlar oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin saldırganlık puanlarının, kız öğrencilerin saldırganlık puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p=.001$, $p<.05$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre; spor ve yarış türü oyun oynayan öğrencilerin saldırganlık puanlarının, zekâ ve mantık türü oyunu oynayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu ve savaş ve şiddet türü oyun oynayan öğrencilerin saldırganlık puanlarının, hem strateji ve macera türü, hem de zekâ ve mantık türü oyun oynayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde internet kafede oyun oynayan öğrencilerin oynadıkları oyun türlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre; erkek öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının kız öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının en çok oynadıkları oyun türüne göre farklılaştığıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Savaş ve şiddet içerikli oyun oynayan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu göz önüne alındığında, gerek kamu gücü kullanılarak gerekse de üniversitelerin (psikolojik danışmanlık, psikoloji, bilgisayar mühendisliği, bilgisayar programcılığı vb. bölümlerinin) işbirliğiyle mevcut oynanan şiddet içeren oyunlardan çok daha fazla öğrencilerin ilgisini çeken, şiddet içermeyen bilgisayar oyunları da geliştirilip bu oyunların kullanılması yaygınlaştırılabilir. Ergenlerin saldırgan içerikli davranışlarına yönelten temel nedenler disiplinler arası çalışmalarla derinlemesine araştırılarak saldırganlık düzeylerini azaltıcı eğitim programları, seminerler, televizyon programları uzmanlarca hazırlanabilir. Türkiye'de ergenlere yönelik yapılan nicel çalışmaların bir hayli fazla olduğu görülmektedir, bu bağlamda internet kafelerde zaman geçiren ergenlere yönelik nitel çalışmaların yapılması alana önemli katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Aktaş, C. (2006). Türkiye'de bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaştırılmasında internet kafelerin rolü. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi,* (27), 1-16.

Gürol, M., & Sevindik, T. (2007). Profile of internet cafe users in Turkey. *Telematics and Informatics,* 24(1), 59-68.

Hong, J., & Huang, L. (2005). A split and swaying approach to building information society: the case of Internet cafes in China. *Telematics and Informatics*, 22(4), 377-393.

Karakus, T., Inal, Y., & Cagiltay, K. (2008). A descriptive study of Turkish high school students' game-playing characteristics and their considerations concerning the effects of games. *Computers in Human Behavior,* 24(6), 2520-2529.

Kaşıkcı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E., & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Education & Science/Egitim ve Bilim,* 39(171).

Mwesige, P. G. (2004). Cyber elites: a survey of Internet Café users in Uganda. *Telematics and Informatics,* 21(1), 83-101.

Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Tarı Cömert, I., & Kayıran, S. M. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. *Çocuk Dergisi,* 10(4), 166-170.

TUİK. (2013). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi veri tabanı.* 06.05.2014 tarihinde rapor.tuik.gov.tr internet adresinden erişildi.

Yorulmaz, M. (2008). Internet kafelerin daha faydalı kullanılabilmeleri için bir öneri: Scratch. *inet-tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, Ankara.

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN YETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Erkan EFİLTİ[1]
Coşkun ARSLAN[2]

Problem Durumu

Eğitim süreci sonunda bireylerin topluma kazandırılabilmesi için bu sürecin en uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bunun için de özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim- öğretim programlarının onları toplum hayatına hazırlayıcı ve günlük hayatta kullanabileceği becerileri geliştirici yönde hazırlanmalıdır (Battal, 2007). Özel gereksinimli bireylerin toplum hayatında bağımsız yaşayabilmelerinde önemli olan diğer bir etmen de onlara özel eğitim aracılığıyla gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu da özel eğitim ile olmaktadır (Eripek, 2003). Özel eğitim; bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve akademik yönden normal gelişim gösteren bireylerin özelliklerinden farklılık gösteren bireyler için yürütülen çalışmalardır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998). Kaynaştırma, "herkese eşit eğitim fırsatı sağlaması" düşüncesiyle, 1970'li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan ve sonra, Avrupa ve Amerika'ya sıçrayan normalleştirme ilkesinin eğitsel bir sonucudur (Diler, 1998). Türkiye'deki uygulamalar incelendiğinde özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma adı altında 1983'lü yıllardan beri giderek artan oranda genel eğitim sınıflarına yerleştirildiği gözlenmektedir. Özellikle 1997 yılında çıkarılan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile bu uygulamanın yaygınlaşmış olduğu dikkat çekmektedir. Kaynaştırma eğitiminde çocukların öğrenmesine etki edebilecek faktörlerden en önemlisinin öğretmenlere yönelik verilen kaynaştırma eğitimleri olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenler, sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılamakta, öğrenciler arasındaki iletişimin kuvvetlenmesini ve okula, topluma sosyal kabulünü sağlamaktadırlar (Baykoç, Dönmez, Avcı ve Aslan, 1997). Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik yeterliliğin düşük olması, kaynaştırma eğitimine katılan engelli öğrenci ve diğer öğrencilerin eğitimlerinde problemlere neden olabilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik algılarını incelemektir.

Yöntem

[1] Yrd. Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi. efilti71@mynet.com
[2] Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi coskunarslan@konya.edu.tr

Araştırmanın çalışma grubu Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında lisans eğitimine devam eden 1-2-3-4. Sınıftan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma grubu 92'si kız ve 60'ı erkek olmak üzere 152 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; Araştırmacılar tarafından geliştirilen Bilgi Formu, Aksüt, Battal ve Yaldız (2005) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Anketi ile toplanmıştır. Kaynaştırma Eğitimi Anketi 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Kaynaştırma Eğitimi Anketi 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek yüksek puanlar kaynaştırma eğitiminde kişinin kendisini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladığını, düşük puanlar ise kendisini düşük düzeyde yeterli olarak algıladığını göstermektedir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.0 programında çözümlenmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatisikler, t-testi, Anova Testi ve Tukey testi kullanılmıştır.

Bulgular

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme alt boyutu puan ortalamaları sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterlilikleri puan ortalamalarının, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ancak sınıf düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliliklerinde de cinsiyete göre anlamlı fark yoktur, ancak sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Uygulanan anketin toplam puanlarına bakıldığında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur ancak sınıf düzeylerine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, rehberlik ve psikolojik danışma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik algılarının, sadece kaynaştırma eğitimine ilişkin özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme alt boyutu puan ortalamalarına göre kız öğrencilerin lehine farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyleri açısından ise; sınıf düzeyi yükseldikçe kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik algılarının yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçlar verilen öğrencilerin aldığı lisans eğitiminin onların kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik algılarını arttırdığını göstermekle birlikte, yeterliliklerin arttırılmasına ilişkin yapılabilecek ders ve etkinlik benzeri uygulamaların artırılması uygun olabilir. Ayrıca cinsiyet açıcından çıkan farkın azaltılmasına yönelik eğitim ve etkinlikler de faydalı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma, Kaynaştırma eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Kaynakça

Aksüt, M. Battal, İ. & Yaldız, F. (2005). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri (Uşak İli Örneği). *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli.

Battal, İ. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Baykoç-Dönmez, N. Aslan, N.,& Avcı, N. (1997). Entegrasyona Katılan ve Katılmayan Bireylerin Entegrasyonuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *7. Özel Eğitim Günlerinde Sunulmuş Bildiri.* Eskişehir.

Diler, N. (1998). Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler. *8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.* Edirne.

Eripek, S. (2003). Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 1(2):157-167.

Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (1998). *Özel Eğitime Giriş.* Ankara: Karatepe yayınları.

KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZMENİN, DUYGULARI İFADE ETME VE AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Halim SARICAOĞLU[1]
Coşkun ARSLAN[2]

Problem Durumu

İnsan yaşadığı çevre ile sürekli etkileşim halinde olan bir varlık olması nedeniyle, günlük yaşamında değişik zorluklarla karşılaşmaktadır. Eğer bu zorluklar bireylerin amaçlarına ulaşmalarına engel oluyorsa problem olarak adlandırılır (Bingham, 2004). D'Zurilla vd., (2004) kişilerarası problemi, bireylerin karşılaştığı bir zorluğa çözüm getirememesi ve nasıl çözüm bulacağını bilememesi olarak tanımlamıştır.

D'Zurilla ve Goldfried'in (1971) sosyal problem çözme teorisiyle ilgili ortaya koydukları modelde problem çözme, beş basamaklı bir süreçten oluşmaktadır. Model sırasıyla (kişinin probleme yaklaşması; karşılaşılan problemin özelliklerini ortaya koyarak açıklamak; problemin çözümüne ilişkin olası seçenekleri ortaya koymak; ortaya konan çözüm seçenekleri içinden en uygunun seçilmesi ve kararın uygulanarak sonuçlarının değerlendirilmesi aşamalarından oluşmuştur (D'Zurilla ve Nezu, 2007).

Dökmen (2000)'e göre duygu, kişinin belirli bir anda algıladıkları, hissettikleri, onun fenomenal alan içindeki istekler, heyecan uyandıran iç yaşantılardır. Duyguları fark etmek ve ifade etmek, iletişimin önemli bir parçasıdır. Kişinin duygularıyla ilgili konuşması, bu duyguları anlaması ve kontrol etmesi için en kısa yoldur (Ergin, 2000). Öğülmüş (2004) kişilerarası problem çözme sürecinde tarafların duygularını tanımasının ve ona uygun tepkiler geliştirmesinin önemine dikkat çekmiştir. Duyguları göz ardı ederek problem çözmenin kolay olmayacağını ve tarafların sorunu çözmek için hem kendi hem de karşı tarafın duygularını doğru tanımlaması gerektiğini ifade etmiştir.

Albert Ellis tarafından oluşturulan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin en temel kavramlarından akılcı olmayan inançlar; kişinin kendine karşı dayatmaları, başkalarına karşı dayatmaları ve yaşama ilişkin dayatmaları olarak sınıflandırılmıştır (Murdock, 2012). Başkalarına karşı dayatmaları içeren akılcı olmayan inançlar, bireylerin sürekli olarak kendilerini başkalarına beğendirme çalışmak ve istismar edilmekten korumak için kendi duygu ve düşüncelerinden çok onlarınkileri değerlendirmeye alırlar. Çocukluktan öğrenerek getirdikleri bu akılcı olmayan inançlar doğrultusunda, kendilerini kötüleme eğilimi taşırlar ve sorunları çözmek yerine inançlarını devam ettirme yönünde hareket ederler.

Bu kuramsal bilgiler ışığında, duyguları ifade etmenin ve akılcı olmayan inançların, kişilerarası problem çözme üzerinde etkisi olacağını düşünülmüş ve araştırmaya değer görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

[1] Uzman, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, *hsaricaoglu@gmail.com*
[2] Doç. Dr. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, *coskunarslan@konya.edu.tr*

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının duyguları ifade etme ve akılcı olmayan inançlar açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda duyguları ifade etme ve akılcı olmayan inançların, kişilerarası problem çözme yaklaşımlarını yordama gücü araştırılacaktır. Araştırmanın alt amaçlarından biri, tüm değişkenlerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Bir diğer amaç ise değişkenler arasında korelasyonel ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Yöntem

Nicel tarama türlerinden ilişkisel model üzerine yapılandırılmış bir çalışmadır. Çalışma grubu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde okumakta olan 302'si (%64.5) kadın, 166'sı (%35.5) erkek toplam 468 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş ortalaması 24.22'dir. Veri toplama aracı olarak Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (Çam & Tümkaya, 2007), Duyguları İfade Etme Ölçeği (Kuzucu, 2006) ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (Türküm, 2003) kullanılmıştır. Elde edilen veriler; betimsel istatistikler, bağımsız *t* testi, Pearson korelasyon analizi ve doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

Bulgular

Analiz sonuçlarına bakıldığında; kişilerarası problem çözmenin probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensizlik alt boyutlarında, duyguları ifade etmenin olumlu duygu ve olumsuz duygu alt boyutlarında ve akılcı olmayan inançlar boyutunda istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Ulaşılan farklılıklar, probleme olumsuz yaklaşma, olumlu duygu ve olumsuz duygu alt boyutlarında kadınlar lehine iken; kendine güvensizlik alt boyutu ve akılcı olmayan inançlar puanlarında erkekler lehine yüksektir.

Yapılan korelasyon analizi sonucuna bağımlı ve bağımsız değişkenler açısından baktığımızda; probleme olumsuz yaklaşma ile olumsuz duygu arasında pozitif, akılcı olmayan inançlar ile ise negatif; yapıcı problem çözme ile yakınlık, olumlu duygu ve olumsuz duygu ile pozitif; kendine güvensizlik ile yakınlık arasında negatif; sorumluluk almama ile olumsuz duygu ile pozitif, yakınlık ve akılcı olmayan inançlar arasında negatif ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım ile yakınlık, olumsuz duygu ve olumlu duygu arasında pozitif ve akılcı olmayan inançlar arasında negatif yönde ve .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür.

Kişilerarası problem çözmenin her bir alt boyutunun duyguları ifade etme ve akılcı olmayan inançlar tarafından ne düzeyde yordandığını ortaya koymak için yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Duyguları ifade etme ve akılcı olmayan inançların, kişilerarası problem çözmenin probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunu açıklamasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarında yordama gücünün anlamlı olduğu görülmüştür. Değişkenler yordama gücüne göre sıralandığında, en güçlü yordayıcının akılcı olmayan inançlar olduğu, ardından olumsuz duygu ve yakınlık duygusunun geldiği görülmüştür. Olumlu duygu, probleme olumsuz yaklaşmanın anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Kişilerarası problem çözmenin yapıcı problem çözme alt boyutu, duyguları ifade etme ve akılcı olmayan inançlar tarafından anlamlı bir şekilde yordanmakta ve bu değişkenler yapıcı problem çözmeye ait toplam varyansın %11'ini açıklamaktadırlar. Yakınlık ve olumlu duygu anlamlı yordayıcılar olarak bulunmuştur.

Kendine güvensizlik alt boyutunun yordanma gücüne ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda duyguları ifade etme ve akılcı olmayan inançların kendine güvensizliği anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Alt boyutlardan sadece yakınlık duygusunu ifade etmenin anlamlı yordayıcı olduğu hesaplanmıştır.

Sorumluluk almama alt boyutu için yapılan analiz sonucunda değişkenlerin yordama gücünün anlamlı olduğu görülmüştür. Olumsuz duygu alt boyutu olumlu yönde yordama yaparken, yakınlık olumsuz yönde yordama gücüne sahiptir.

Duyguları ifade etme ve akılcı olmayan inançların ısrarcı-sebatkar yaklaşım alt boyunu yordama gücünün istatiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Yakınlık alt boyutunun pozitif yönde anlamlı, akılcı olmayan inançların ise negatif yönde anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Kadın katılımcıların erkeklere göre probleme olumsuz yaklaştıkları, aynı zamanda olumlu ve olumsuz duyguları erkeklerden daha iyi ifade etme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Probleme olumsuz yaklaşan birey, kişilerarasında bir sorun ile karşılaştığında bu durumdan üzüntü veya hayal kırıklığı gibi duygular hissetme eğiliminde olurlar. Kadınların her ne kadar bu yaklaşıma eğilimli olsalar da hem olumlu hem olumsuz duygularını ifade edebildikleri için problemleri çözmede daha başarılı olabileceği düşünülebilir. Erkek katılımcılar ise problemleri çözmede kendilerine kuşkuyla yaklaştıklarını ve aynı zamanda daha çok akılcı olmayan inanç sahibi oldukları görülmüştür.

Korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda, kişilerarası problem çözmenin alt boyutları duyguları ifade etme ve akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve ilişki içinde olan alt boyutların birbirlerini yordadığı görülmüştür. İlişkiler ve yordama güçleri, yordanan alt boyutunun olumlu veya olumsuz olması ve yordayıcı değişkenin olumlu ve olumsuz olmasına bağlı olarak yön değiştirmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlardan görülmektedir ki bireylerin duygularını ifade edebilmesi problem çözme eğilimlerini etkilerken, akılcı olmayan inançlara sahip olması da problem çözme eğilimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu noktadan hareketle; günlük yaşamlarındaki problemleri çözmede zorlandıkları şikâyetiyle gelen danışanlarla, duyguları ifade etmeye yönelik beceri geliştirme çalışmaları yapılabilir ve akılcı olmayan inançları akılcı inançlarla değiştirmeye yönelik akılcı duygusal davranış terapisi yöntem ve teknikleri kullanılabilir.

Kaynakça

Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev.: F. Oğuzkan). İstanbul: MEB Yayınları.

Çam, S., & Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. *28*(3), 95-111.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., Maydeu-Oliveras, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. Social problem solving: theory, research and training, Ec. Chang, TJ. D'Zurilla and LJ Sanna, (Ed.), Washington DC: *American Psychological Association.*

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. Springer publishing company.

Dökmen, Ü. (2000). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.(14.Basım).

Ellis, A. (1994). Reason And Emotion in Psychotherapy. *British Journal of Psychiatry,* 164

Ergin, E. (2000). *Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyleri ile 16 kişilik özelliği arasında ilişki üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Murdock, N. L. (2012). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları olgu sunumu yaklaşımıyla (F. Akkoyun, Çeviri Editörü). *Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.(2. basımdan çeviri.)(Orijinal eser 2004 yılında basılmıştır.)*.

Öğülmüş, S. (2004). *Ben Sorun Çözebilirim: Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Babil Yayıncılık

Türküm, A. S. (2003). Akılcı Olmayan İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(19), 41-47.

PDR ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM DOYUMLARININ DEĞER EĞİLİMLERİ VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ (CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)*

A. Özlem SARICAOĞLU[1]
Halim SARICAOĞLU[2]

Problem Durumu

İlk kez Neugarten (1961) tarafından ele alınan yaşam doyumu; bir insanın beklentileri ile elinde olanın karşılaştırılması sonucu varılan durum ya da sonuçtur (Akt. Doğan, 2006). Konu ile ilgili pek çok çalışma yapan Diener & Diener (1996) ise yaşam doyumunu bireyin yaşantısına dair genel memnuniyeti ve olumlu bilişsel değerlendirmelerin toplamıdır şeklinde tanımlamıştır.

Myers ve Diener (1995) yaşam doyumu ile ilgili yapılan çalışmaların cinsiyetin, ırkın ve sosyo-ekonomik durum yaşam doyumu ve mutluluğu yordamada az etkili iken; asıl etkiye kişisel eğilim ve değerler, yakın ilişki ve kültür gibi psikolojik değişkenlerin sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Ahlaki anlamda iyi'yi, sosyolojik anlamda nesne olayların toplumca önem taşıyan niteliğini, mantık dilinde doğruyu, estetik anlamda güzeli ve psikolojik anlamada ise nesnel olguların bireysel ve öznel önem taşıyan niteliğini ifade eden, insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içine alan inançlar bütünü olan "değer" kavramı insanlık tarihinde her bilim dalının ve düşünürün üzerinde önemle durduğu bir kavramdır (Hançerlioğlu, 1996).

Lacey ve Schwartz (1996) değerleri insan varoluşuyla ilgili 3 evrensel gerçeklikte açıklar: biyolojik gereklilikler, sosyal eşgüdüm gereklilikleri ve grupların hayatta kalma ve aktif olma talepleri. Evrensel gereklilikleri 10 başlık ve 57 değer olarak ifade etmiştir. Güç, başarı, uyarılma, güdülenme, hazcılık ve öz-denetim değerlerini bireyselliğe yönelik; yardımseverlik, geleneksellik ve uyum değerlerini kolektivizme yönelik, evrensellik ve güvenlik değerlerini ise ikisinin karışımı değerler olarak ayırt etmiştir (Schwartz, 1992). Schwartz açıkladığı on değeri şöyle tanımlamıştır:

Güç: Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek.

Başarı: Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak

Hazcılık: Zevk, yaşamdan zevk almak, isteklerine düşkün olmak

Uyarılma: Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak

Öz-Denetim: Yaratıcı olmak, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygılı olmak

Evrensellik: Sosyal adalet, barış içinde bir dünya, erdemli olmak, güzel bir dünya, çevreyi korumak, açık fikirli olmak, eşitlik, doğayla bütünlük, iç huzuru

* Verilerin toplanması aşamasındaki katkılarından dolayı Bayram Eryılmaz'a teşekkürler.
1 Uzm. Psk. Dan., MEB, *aozlemsaricaoglu@gmail.com*
2 Uzman, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, *hsaricaoglu@gmail.com*

Yardımseverlik: Manevî bir yaşam, bağışlayıcı olmak, dürüst olmak, yardımsever olmak, sadık olmak, sorumlu olmak, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, olgun sevgi.

Geleneksellik: Bana düşen hayatı kabullenmek, ılımlı olmak, dindar olmak, alçak gönüllü olmak, geleneklere saygı, mahremiyete ve özel haklara saygı.

Uyum: İtaatli olmak, ana babaya ve yaşlılara değer vermek, kibar olmak, kendini denetleyebilmek

Güvenlik: Ulusal güvenlik, bağlılık duygusu, iyiliğe karşılık vermek, toplumsal düzen, aile güvenliği, sağlıklı olmak, temiz olmak.

Değerler ve değer sistemleri psikolojik danışma süreci açısından da önem arz etmektedir. Sue, Arredondo ve McDavis (1992)'e göre kültüre ve değer sistemlerine duyarlı bir psikolojik danışmanın öncelikle kendi değer ve önyargılarının farkında olması gerektiğini, farklı kültür ve değerlere sahip danışanların bakış açılarını anlaması gerektiğini ve bu doğrultuda çok çeşitli müdahale yöntem ve teknikleri uygulaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir psikolojik danışman, kendisinin de toplumsal değerlerin ve kültürel koşulların bir parçası bir ürünü olduğunun, kendisinin de bir dünya görüşü ve değer yapısının olduğunun ve bunun danışma sürecine yansıyacağının bilincinde olmalıdır. Bu mesleki bilinç ve profesyonel sınırlılıkların bilinmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu kuramsal bilgiler bağlamında PDR öğrencilerinin değer eğilimlerinin araştırılmasının ve bu değer eğilimlerinin yaşam doyumlarına etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans öğrencilerinin değer eğilimlerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra yaşam doyumu ve değer eğilimleri, cinsiyet, sınıf ve bölümlerini tekrar tercih etmeyi düşünme demografik değişkenleri açısından da incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma genel tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeliyle tasarlanıp gerçekleştirilmiştir. Araştırma Cumhuriyet Üniversitesi lisans öğrencileri üzerine yapılandırılmış olup araştırma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 1., 2. ve 3. sınıfta okumakta olan 130'u kadın (%63.41), 75'i erkek (%36.59) toplam 205 PDR öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak bilgi formu, Yaşam Doyumu Ölçeği (Köker, 1991) ve Schwartz Değerler Ölçeği (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Pearson Korelasyon Katsayısı, Bağımsız *t* Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), LSD Post Hoc Testi ve Doğrusal Regresyon Analizi teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Yaşam doyumu ve değer eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik yapılan analiz sonucunda; yaşam doyumu, yardımseverlik, uyum ve güven değerlerinde kadınlar lehine, güç değerinde ise erkekler lehine istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıf değişkeni göre yaşam doyumu incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıflara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu bulunmuştur. Uyum değerinde birinci ve

üçüncü sınıflar, ikinci sınıflardan daha yüksek uyum değerine sahip olarak belirlenmiştir. Diğer değerlerde sınıf değişkenine göre anlamlı sonuca ulaşılamamıştır.

Yaşam doyumu ve değer eğilimlerine, PDR bölümünü tekrar tercih etmeyi düşünme durumuna göre bakıldığında, bölümü tekrar tercih eğilimine sahip öğrencilerin yaşam doyumu, hazcılık, öz-denetim ve evrensellik değerleri anlamlı olarak farklı bulunmuştur.

Değer eğilimlerinin yaşam doyumunu açıklamasına ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçlarında, evrensellik, hazcılık ve öz-denetim değerlerinin yaşam doyumunu açıklamada anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma bulgularına göre, kadın öğrencilerin yaşam doyumu, yardımseverlik, uyum ve güven değerleri erkek öğrencilere daha yüksek çıkmıştır. Buna karşılık erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden anlamlı olarak yüksek puan aldıkları tek değer güç değeri olmuştur. Bu sonucu açıklamak için en iyi bakış açısı toplumsal cinsiyet rolleri ve yetiştirilme tarzlarının yüklemeleri olarak düşünülebilir. Aldıkları eğitim perspektifinden bakıldığında, öğrencilerin değer eğilimleri arasında cinsiyetçi farklılıkların azalması beklenebilecekken bu sonucun elde edilmesi üzerinde düşünülmesi gerektiğini göstermiştir.

Birçok lisans programında olduğu gibi PDR lisans eğitiminin de akademik anlamda en yoğun ve yorucu olduğu sınıfın üçüncü sınıf olduğu söylenebilir. Yaşam doyumunun günlük yaşantıların öznel bir yorumu olduğu düşünüldüğünde, büyük akademik yükleri taşıyan üçüncü sınıf öğrencilerinin, öğrencilik hayatına henüz başlamış olan birinci sınıf öğrencilerinden düşük yaşam doyumuna sahip olduklarını düşünmeleri olağandır.

Okudukları bölümden memnun olan ve tekrar aynı bölümü seçmeyi düşünen öğrencilerin; yaşam doyumlarının, hazcılık, öz-denetim ve evrensellik değerlerinin anlamlı düzeyde yüksek çıkması aldıkları eğitimin sahip oldukları değerler ile uyumlu olduğunu ve bu durumdan memnun olduklarını düşünmemizi sağlayabilir.

Evrensellik, hazcılık ve öz-denetim değerleri incelendiğinde bireylerin iyi bir dünyada, özgür bir hayat sürme ve bundan zevk alma olarak özetlenebilecek bir yapıyı oluşturduğu görülebilmektedir. Bu değerlere sahip bireylerin yaşamlarından doyum aldıkları istatistiksel olarak da ortaya konulmuştur.

Bu çalışmadan hareketle, PDR lisans eğitiminde kazandırması gereken değerlerin ne olması gerektiği veya bu değerlerin ne kadar kazandırılabildiği üzerine çalışmalar yapılmasının alanımızın gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Yaşam Doyumu, PDR Öğrencileri

Kaynakça

Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, *7*(3), 181-185.

Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 120-129.

Hançerlioğlu, O. (1996). Felsefe Sözlüğü, 10. *Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul*.

Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.

Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, *15*(45), 59-76.

Lacey, H., & Schwartz, B. (1996). The formation and transformation of values. *The philosophy of psychology*, 319-338.

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

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, (25), 1–65.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, *70*(4), 477-486.

YETİŞKİNLİK KRİTERLERİNİN YORDANMASINDA BİREYCİLİK TOPLULUKÇULUK VE OTORİTERYENİZM'İN ROLÜ

Esra İŞMEN GAZİOĞLU[1]

Problem Durumu

Yaşamın farklı aşama ya da dönemlere nasıl ayrılabileceği sorusuyla ilgilenen antik ya da modern yaklaşımlar, yetişkinliğe geçiş ile ilgili bazı açıklamalar getirmişlerdir. Bununla birlikte "kişiyi neyin yetişkin yaptığına ilişkin inançlar" ya da kişilerin kendilerini yetişkin olarak görüp görmedikleri, yaklaşık yirmi yıldır ele alınan bir konu olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar yetişkin kavramının ele alınışında bazı kültürel farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Son yıllarda özellikle Amerika'da yapılan çalışmalar genç insanların yetişkinliğe geçişi nasıl kavramsallaştırdıkları üzerinde durmaktadır (Arnett, 1997, 1998, 2003; Nelson, 2003). Bu çalışmalarda (1) kişinin kendi sorumluluğunu yüklenmesi (2) bağımsız kararlar alabilmesi (3) ekonomik olarak bağımsız olabilmek şeklindeki 3 ölçüte ulaşıldığı görülmektedir (Arnett, 1997, 1998, 2003). Bu çalışmalar genç insanların, yetişkinliğe geçişte en önemli işaret olarak aldıkları kriterlerin dışsal olaylardan tedrici ve bireysel olan içsel standartlara doğru değiştiğini göstermektedir. Bu üç kriterle birlikte yetişkinlik kavramının benlik yetkinliği (self-sufficiency) ve kendine güven "self-reliance" üzerine odaklandığı ve Amerikan toplumuna özgü bireyciliği yansıttığı görülmektedir. Arnett (2003) Amerikalı 3 etnik grupla yaptığı araştırma neticesinde, yetişkinliğe geçişin bu gruplarda da büyük ölçüde bireyci geçişlerle tanımlandığını, bununla birlikte bu grupların bireyci geçişlerle, kendi etnik kültürlerine özgü "diğerlerine yönelik gereklilikleri" birleştirdiklerini göstermiştir.

Politik, ekonomik, kültürel bir bakış açısı olarak bireycilik, toplulukçuluk ve otoriteryenizmin, bireyler tarafından taşınan ortak inanç, tutum, öz kavramları, normlar değerleri şekillendirdiği düşünülür (Triandis, 1995). Bireyci olarak adlandırılan eğilim, davranış ve tutumlar düzeyinde benliği kendisinden hareketle oluşturan ve denetimi yine kaynakları ile sağlayan kültürlere atfedilmektedir. Bireycilik grup, örgütler ve diğer her biçimdeki kolektiften duygusal bağımsızlık olarak tanımlanırken, tersine toplulukçuluk, aileye akrabalığa, yapıya örgüte ve giderek sosyal sisteme duygusal bağımlılık biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu yapıda, birey ve kolektif arasında karşılıklı ilişkinin yoğunluğu mahremiyeti azaltmakta, buna karşılık grup kararlarına ve denetime inanç artmaktadır (Göregenli, 1995). Otoriteryenizm üzerine ilk çalışmalar Adorno, Frenkel-Brunswik ve arkadaşları (1950) tarafından yapılmıştır. Onlara göre otoriteryen kişilik; aşırı uyumcu, katı, duygularını baskılayan, otoriteye itaat gösteren, kendinden olmayana karşı aşırı önyargılı özelliklerden oluşmaktadır. Bu kişilik, sosyal hiyerarşide güvenlik arayışının bir sonucu olarak güçlü grup bağlılığı geliştirmektedir. (Demir, Derelioğlu, 2010). Birbirleriyle bağlantılı kavramlar olan bireycilik, toplulukçuluk ve otoriteryenizmin, kültüre duyarlı ve Türkiye için yeni bir olgu olan "yetişkin olma kriterlerini" şekillendirme de herhangi bir katkısı olup olmadığı araştırılmamış bir konudur.

[1] Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi, *ismen@istanbul.edu.tr*

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada bireycilik, toplulukçuluk eğilimleri, otoriteryenizmin ve yetişkin olma kriterleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Üniversitesinde öğrenim görmekte olan toplam 310 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 17 ile 57 arasında değişmektedir ($\bar{x}$ = 21.3) ve % 75'i kızlardan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları;

Yetişkinlik kriterleri ölçeği: Türkiye'de "hangi özelliklerin, bireyleri yetişkin yaptığına" ilişkin görüşlerin değerlendirildiği bir ölçek olan (YKÖ) İşmen Gazioğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçekte 29 madde ve Bireysel ve Kişilerarası Gelişim, Rol geçişleri, Normlara uygunluk, Yasal normlara uygunluk, Biyolojik ve kronolojik geçişler olmak üzere beş alt boyut bulunmaktadır, ölçek beşli likert türüdür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.41-0.73 arasında değişmektedir. YKÖ'nün alt boyutlarının Cronbach alpha katsayıları .68 ile .82 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği istatistiklerine bakıldığında; modelin uyum iyiliği kriterleri açısından oldukça iyi değerler ürettiği gözlemlenmiştir. Boyutlardan alınan yüksek puan o boyutun ölçtüğü yetişkinlik kriterlerinin daha fazla benimsendiğini göstermektedir.

Yeni Genel Otoriteryenizm ölçeği: Lederer (1983; akt.,Gümüş ve Gömleksiz, 1999) tarafından genel otoriteryenliği ölçmek üzere geliştirilmiştir ve Adorno'nun F-Ölçeğinin uyarlanmasına dayanmaktadır. 18 maddeden oluşan beşli likert stilindeki ölçeğin Türkiye uyarlaması Gümüş ve Gömleksiz (1999) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin 18 maddesinden elde edilebilecek puanlar 18 ile 90 arasında değişmektedir ve ölçekten elde edilen yüksek puan yüksek düzeyde otoriteryen eğilimleri, düşük puan ise düşük düzeyde otoriteryen eğilimleri göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa içtutarlık katsayısı 0.88'dir.

INDCOL ölçeği: Singelis ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilen ölçek bireycilik ve toplulukçuluk boyutlarını yatay ve dikey (eşitlikçi ve hiyerarşik) olarak ayrıştırmak suretiyle 37 madde ile ölçmektedir. Her bir madde 5'li Likert tipi ölçekle yanıtlanmaktadır. INDCOL'un içsel tutarlığı sadece Amerikalı öğrenci örneklemiyle yapılmış bir çalışmada raporlanmış, bu değerler yatay bireycilik için α=0.81, dikey bireycilik için α=0.82, yatay toplulukçuluk için α=0.80 ve dikey toplulukçuluk için α=0.73 olarak bildirilmiştir. Bu çalışmada INDCOL'ün Wasti ve Erdil (2007) tarafından gerçekleştirilen Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Türkiye için yapılan güvenirlik çalışmaları farklı gruplar üzerinden yürütülmüştür. İlk çalışma grubunun Cronbach alfa değerleri yatay toplulukçuluk, dikey toplulukçuluk ve yatay bireycilik ölçekleri dikey bireycilik için sırasıyla 0.73, 0.72 0.71 ve 0.67 olarak hesaplanmıştır. Diğer çalışma grubunda ise bu değerler 0.73, 0.69, 0.69 ve 0.67'dir

Bulgular

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, YKÖ'nün tüm alt boyutlarını yordama da cinsiyet, otoriteryenizm, yatay ve dikey bireycilik ile yatay ve dikey toplulukçuluğun anlamlı bir rolü olduğunu göstermektedir. Tüm bu değişkenler Bireysel ve kişilerarası gelişim boyutunun $F\ (6,303) = 24,9,\ p < .001$, %32'sini, Rol geçişleri boyutunun $F\ (6,303) = 8,98\ p < .001$, *%15'ini,* Normlara uygunluk

boyutunun *F (6,303) = 21,94 p < .001, %30'unu*, Yasal normlara uygunluk boyutunun *F (6,303) = 9,77 p < .001, %16'sını,* Biyolojik ve kronolojik geçişler boyutunun *F (6,303) = 11,6 p < .001, %19'unu* yordamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar "yetişkinlik kriterlerinin" kültüre duyarlı olduğunu vurgulayan çalışmalarla tutarlı sonuç vermiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda yetişkin olma kriterlerinin benlik kurgularıyla, ataerkil inançlarla ve sosyo-demografik özelliklerle ilişkileri araştırılabilir. Daha önemlisi, farklı yaş gruplarının yetişkin olma kriterleriyle ilgili görüşleri bu değişkenler açısından karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., ve Sanford, R. N., (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.

Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society, 29,* 3-23.

Arnett J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development, 41,* 295-315.

Arnett J. J. (2003) Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New Directions for Child & Adolescent Development, 100,* 63-75.

Demir, İ., ve Derelioğlu, Y. (2010). Gençlerde otoriteryenizmin yordayıcıları olarak kimlik statüleri ve kimlik stillerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1),* 99-119.

Göregenli, M. (1995). Toplumumuzda bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri. *Türk Psikoloji* Dergisi, 11, 1-13.

Gümüş, A. ve Gömleksiz, M., (1999). *Din, milliyetçilik ve otoriteryenizm: lise ve üniversite gençliği üstüne 1945'lerden günümüze toplumlararası karşılaştırmalı bir araştırma.* Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

İşmen-Gazioğlu, A. E. (2007). Yetişkinlik kriterleri ölçeği: geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri, Çeşme-İzmir.

Nelson, L. J. (2003). Rites of passage in emerging adulthood: Perspectives of young Mormons. *New Directions in Child and Adolescent Development, 100,* 33-49.

Singelis, T. M, Triandis, H. C., Bhawuk, D. S., ve Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research, 29 (3),* 240-275.

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivisim*, Boulder, CO: Westview press.

Wasti, A. & Erdil, S. E. (2007). Bireyci ve toplulukçuluk değerlerinin ölçülmesi: benlik kurgusu ve INDCOL ölçeklerinin Türkçe geçerlemesi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi, 7(1),* 39-66.

ERGENLERDE SOSYAL DIŞLANMA DENEYİMİNİN BENLİK SAYGISI VE ATILGANLIK DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

İlkay DEMİR[1]
Ruhiye CAN[2]
Metin HAMURCU[3]
Hacer BÜYÜKER[4]
Fatma YÖRÜR[5]

Problem Durumu

Sosyal dışlanma (Social Ostracism), dışlanan kişinin yalnız bir durumda kaldığı veya dışlayan birey ya da grup tarafından dışlanan kişinin sosyal ilişkiden mahrum bırakıldığını ifade eden bir kavramdır. Williams (1997) sosyal dışlanmayı birey ya da grupların, diğer birey ya da grupları dışlama ya da görmezden gelme eylemi olarak tanımlamaktadır. Sosyal dışlanma, özellikle akran ilişkilerinin büyük önem kazandığı ergenlik döneminde önemli bir sorun olarak ortaya çıkabilmektedir.

Sosyal dışlanma aslında kişiye eğer kendisi var olmasaydı hayatın nasıl olacağını göstermekte ve bireyin önemsenmemesi ona bu durumu acı verici bir biçimde hatırlatmaktadır. Dışlanmış bireyler varlıklarının fark edilmediği ve görünmez hissettiklerini ifade etmektedir (Williams, 2007). Ancak, ergenlik dönemi dahil hayatın her döneminde birey için varlığının diğerleri tarafından fark edilmesi, önemsenmesi ve kabullenilmesi önemlidir. Bu durum, bireyin kendini algılayışı ve kendisine dair değerlendirmeleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, benlik saygısı ve sosyal dışlanmanın birbirine etki edebilecek ve bireyin hayatını etkileyebilecek kavramlar olduğu düşünülebilir.

Diğer yandan bireylerin kişilerarası ilişki kurma eğilimleri de sosyal dışlanmayla ilişkili görülmektedir. Doğal gereksinimlerine ilişkin ebeveynleri tarafından utandırılan çocuklar, ergenlik döneminde diğer bireyler karşısında kolaylıkla utanabilmektedirler. Bu durum kendilerini toplumdan soyutlamaya, çekingenliğe, insanlarla iletişim kurmaktan kaçınmaya ve iletişim kurarken de hata yapacaklarına ilişkin kaygı duymalarına neden olmaktadır (Carducci ve Zimbardo, 1995). Atılganlık eğilimleri yüksek olan bireyler sosyal yaşamın gereklerini yerine getirme, sosyal beceriler ve kişilerarası sorun çözme gibi konularda daha başarılı olmakta, bu durum da, daha az kişilerarası ilişki sorunu bildirmelerini sağlamaktadır. Diğer yandan başkalarının kendileri için ne düşündükleri üzerinde önemle duran, nasıl göründükleri konusunda aşırı duyarlı, başkaları üzerinde iyi bir izlenim bırakmak konusunda kaygılı ve utangaç bireylerin sosyal dışlanmaya maruz kalma olasılığının daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Cheek ve Briggs, 1990).

Araştırmanın Amacı

[1] Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi, *demiri@istanbul.edu.tr*
[2] Öğrenci, *ruhiyecan74@hotmail.com*
[3] Öğrenci, *metinhamurcu89@gmail.com*
[4] Öğrenci, *habuyuker@gmail.com*
[5] Öğrenci, *fatos-yorur@hotmail.com*

Sosyal dışlanmaya ilişkin bahsedilen kavramsallaştırmadan hareketle bu araştırmanın temel amacı ergenlerin görmezden gelinme ve dışlanma yaşantılarında cinsiyet, benlik saygısı ve atılganlık düzeylerinin rolünü incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015 bahar yarıyılında İstanbul ilinde bulunan iki farklı lise ve iki farklı ortaokul olmak üzere dört ayrı resmi okula devam eden öğrencilerden seçkisiz olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan ve yaşları 13 ile 16 arasında değişen ($\overline{x}$= 14.51) toplam 313 öğrencinin %52'si lise, %48'i ortaokulda öğrenim görmektedir. Çalışma grubunun, %51'i kız ve %49'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf ve okul türüne ilişkin sorular yer almaktadır.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği: Araştırmada, benlik saygısı ölçümü için Rosenberg benlik saygısı ölçeği (Rosenberg, 1965) kullanılmıştır. Ülkemizde ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, çoktan seçmeli 63 sorudan oluşan bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçek, on iki alt kategoriden oluşmaktadır. Bu araştırmada sadece 10 maddeden oluşan benlik saygısı alt ölçeği kullanılmıştır. Toplam puan aralığı 0-30 arasındadır. Yüksek puan alan bireylerin yüksek benlik saygısına, düşük puan alan bireylerin düşük benlik saygısına sahip oldukları kabul edilmiştir.

Sosyal Dışlanma Ölçeği: Araştırmada sosyal dışlanmayı ölçmek için Sosyal Dışlanma Ölçeği (Gilman, Carter-Sowell, DeWall, Adams, & Carboni 2013) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Sertelin Mercan (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kişilerin sosyal dışlanmışlık seviyelerini ölçmek için kullanılan beşli likert tipindeki bu ölçekte 11 madde bulunmaktadır. Ölçeğin, Dışlanma (6 madde) ve Görmezden Gelme (5 madde) olmak üzere iki alt ölçeği bulunmaktadır. Görmezden gelme alt ölçeğinde yüksek puan yüksek görmezden gelme sonucunu verirken, dışlanmışlık alt ölçeğinde düşük puan yüksek dışlanmışlık sonucunu verir.

Rathus Atılganlık Envanteri: Kişilerarası ilişkilerde atılganlığın ölçülmesi amacıyla Rathus Atılganlık Envanteri (Rathus, 1973) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Voltan (1980) tarafından gerçekleştirilmiştir. Otuz maddeden oluşan ölçekten alınabilecek puanlar 30 ile 180 arasında değişmekte ve düşük puanlar çekingenlik eğilimine, yüksek puanlar ise atılganlık eğilimine işaret etmektedir.

İşlem

Envater seti 2014-2015 bahar döneminde belirlenen okullarda resmi izin alınarak, okul psikolojik danışmanları ve araştırmacılar gözetiminde gönüllü öğrencilere bir ders saati oturumunda yaklaşık 25 dakikada uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada değişkenler arası ilişkileri test etmek amacıyla Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları hesaplanmış, ardından cinsiyet, benlik saygısı ve atılganlık düzeylerinin görmezden gelme ve sosyal dışlanma düzeylerini ne derecede yordadığını saptamak amacıyla iki ayrı regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada tüm işlemler SPSS 16 aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Görmezden gelinme yaşantısının yordanmasında cinsiyet, benlik saygısı ve atılganlık düzeyinin rolünün incelendiği ilk regresyon analizinin sonuçları, modelin görmezden gelinme yaşantısını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir, R^2=.18, F(3/248)= 17.69, p<.001. Dışlanma yaşantısının yordanmasında cinsiyet, benlik saygısı ve atılganlık düzeyinin rolünün incelendiği ikinci regresyon analizinin sonuçları da, modelin dışlanma yaşantısını anlamlı düzeyde yordadığını

göstermektedir, R^2=.13, F(3/244)= 11.65, p< .001.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları ergenlik döneminde yaşanan sosyal dışlanmaya ilişkin çalışmalarla örtüşmektedir (Carducci ve Zimbardo, 1995; Krill, Platek ve Wathne, 2008). Bu çalışmanın ilişkisel doğası, sosyal dışlanma ile benlik saygısı ve atılganlık arasında nedensel bir bağ kurmayı güçleştirmektedir, bundan sonraki çalışmalarda kullanılacak deneysel ve boylamsal yöntemlerin değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisine dair daha net veriler sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Carducci, J.B. & Zimbardo, G.F. (1995). Are you shy? *Psychology Today, 28*(6), 34-46.

Cheek, J.M. & Briggs, S.R. (1990). Shyness as a personality trait. In W. R. Crozier (Ed.), *Shyness and embarrassment: Perspectives from social psychology* (pp. 315-337). UK: Cambridge University Press.

Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adölesanlarda benlik saygısı (*Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gilman, R., Carter-Sowell, A. R., DeWall, C.N., Adams, R. E., & Carboni, I. (2013). Validation of the ostracism experience scale for adolescents. *Psychological Assessment, 25*(2), 319–330.

Krill, A. L., Platek, S. M., ve Wathne, K. (2008). Feelings of control during social exclusion are partly accounted for by empathizing personality. *Personality and individual differences, 45*(7), 684-688.

Rathus, S. A. (1973). A 30 item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy, 4*(3), 398-406.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Sertelin Mercan, Ç. (2014). Ostracisim experience scale for adolescents: Turkish validity and reliability. 14th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescents, 3-6 September, Çeşme-İzmir.

Voltan, N. (1980). Rathus Atılganlık Envanteri geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Psikoloji Dergisi Psikoloji Dergisi,10,* 23-25.

Williams, K. D. (1997). Social ostracism. In R. M. Kowalski (Ed.), *Aversive interpersonal behaviors* (pp.133-170). New York: Plenum.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN UMUT DÜZEYLERİNİN, KAYGI, DEPRESYON VE MÜKEMMELİYETÇİLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Coşkun ARSLAN[1]
Tuncay ORAL[2]
Ali KARABABA[3]

Problem Durumu

Ergenlik döneminin kendine özgü karakteristik etkisi de göz önüne alındığında, ergen bireylerin hedef belirleme sürecinde daha fazla bulundukları, engellemelerle daha sık karşılaştıkları ve yaşanan olumsuzluklardan etkilenme olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenilebilir. Bireylerin istedikleri hedeflere ulaşma sürecinde onlara farklı yolların var olabileceğine ayrıca ulaşabileceklerine inanmalarını sağlayan ve karşılaştıkları zorlukları hem aşma da hem de zorluklar karşısında psikolojik dayanıklılık sağlayan kavramlardan birisi "umut"tur (Atik ve Kemer, 2009; Snyder, 2002). Umut kavramını bireyin amaçlarına ilişkin harekete geçme güdüsü ve o amaçlara ulaşma yolları ile birlikte düşünme süreci olarak tanımlayan Snyder (2002), bu kavramı üç bilişsel boyutla ele almıştır. Boyutlardan ilki amaca yönelimdir, bu boyut insan davranışlarının amaca yönelik olduğunu ve bu amaçların zihinsel yönelimi belirlediğini ifade eder. Amaca güdülenme adı altında ifade edilen ikinci boyut, kişinin amaçlarına ulaşmakta o yolları kullanabilme potansiyeline yönelik algısını ifade eder. Son olarak üçüncü boyut ise, kişinin hedeflenen amaçlara ulaşmak için işlevsel yollar üretebileceğine dair algısı şeklinde ifade edilen amaca ulaşma yollarıdır. Bu boyutlar çerçevesinde, bireyin içinde bulunduğu duygu durumunun ve kişilik özelliğinin kendini ve dış faktörleri algılamasını etkileyeceği göz önünde bulundurulduğunda umut kavramının mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı kavramlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. İlk yazınlarda tek boyutlu ve olumsuz bir kişilik özelliği olarak değerlendirilen mükemmelliyetçilik kavramının son yıllarda olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Genel olarak olumlu mükemmelliyetçilik, gerçekçi hedefler belirlemek, yüksek benlik-saygısı gibi olumlu pekiştireçlerle güdülenmek, başarı için yüksek çaba harcayan fakat başarısızlık yaşadıklarında standartlarını değiştirme, daha çok çaba göstermek gibi işlevsel davranışlar sergilemekle açıklanır (Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby, 2001). Olumsuz mükemmeliyetçilik ise, hata yapma korkusu ile güdülenmek, kendini küçük görmek ve utanç duymak gibi olumsuz duygulardan kaçınmakla ifade edilir. Ayrıca olumsuz mükemmelliyetçi kişiler gerçekçi olmayacak kadar yüksek hedefler belirlemekte ve bunun sonucunda ortaya çıkan başarısızlık karşısında da yetersizlik, kaygı, depresyon gibi olumsuz duygular yaşayabilmektedir (Enns, Cox ve Clara, 2002). Depresyon, insanın yaşama istek ve zevkinin kaybolduğu, kişinin kendisini derin bir keder içinde hissettiği, geleceğe ilişkin kötümser, karamsar düşünceler, geçmişe ilişkin yoğun, pişmanlık, suçluluk duygu ve düşüncelerinin taşındığı, bazen ölüm düşüncesi, bazen intihar girişimi ve sonuçta ölümün olabildiği bir duygu durum bozukluğudur (Adıyaman, 2010). Kaygı ise, gerilim, endişe duyguları ve kan basıncında artış gibi fiziksel değişikliklerle kendini gösteren bir duygudur (APA, 2010). Spielberger (1966) durumluk ve sürekli olmak üzere iki tür kaygıyı ileri sürerler. Durumluk

[1] Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, coskunarslan@konya.edu.tr
[2] Öğretim Görevlisi, Pamukkale Üniv. , toral@pau.edu.tr
[3] Uzm., Psk. Dan., MEB, karababa_ali@hotmail.com;

kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif bir korku olarak değerlendirilirken; sürekli kaygı ise, bireyin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılaması olarak ifade edilmiştir.

Bu araştırmanın, insan hayatının birçok yönüne şekil veren önemli bir düşünce biçimi olan umut kavramıyla ilişkili değişkenlerin ortaya konulması ve umut kavramının araştırılacağı diğer araştırmalara da ışık tutabilmesi bakımından önem teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerinin, mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri açısından incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni Denizli merkez ilçelerinde öğrenim gören tüm ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Denizli/Pamukkale Lütfi Ege Ortaokulu ve Basma Sanayi Ortaokulu'nda 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören ve araştırmaya basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile dahil edilen 287 kız, 221 erkek olmak üzere toplam 508 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 12.94'tür. Bu çalışmada katılımcıların umut düzeylerini belirlemek için Snyder, Hoza, Pelham, Rapoff, Ware ve Danovsky (1997) tarafından geliştirilen ve Atik ve Kemer (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuklarda Umut Ölçeği"; katılımcıların mükemmeliyetçilik düzeylerini belirleyebilmek için Kırdök (2004) tarafından geliştirilen "Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların depresyon düzeylerini belirleyebilmek için Kovacs (1981) tarafından geliştirilen ve Öy (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği" ve kaygı düzeylerini belirleyebilmek için ise Spielberger ve ark. (1970) tarafından geliştirilen, Öner ve LeCompte (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sürekli Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler analizinde tanımlayıcı ististikler, pearson momenetler çarpım korelasyonu ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin umut düzeyleri ile olumlu mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, umut düzeyleri ile olumsuz mükemmeliyetçilik, kaygı ve depresyon düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; olumlu, olumsuz mükemmeliyetçilik, kaygı ve depresyon düzeylerinin, öğrencilerin umut düzeylerini anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucu genel olarak ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerinin, olumsuz mükemmeliyetçilik, kaygı ve depresyon düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki, umut düzeyleri ile olumlu mükemmeliyetçilik arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğrencilerin umut düzeylerini arttırabilmek için olumsuz mükemmeliyetçilik, kaygı ve depresyon düzeylerinin azaltılmasının, olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerinin arttırılmasının önemini göstermektedir. Bu durum özellikle, okullardaki yürütülen kişisel rehberlik çalışmalarının daha işlevsel uygulanması yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalar eski yıllara göre daha fazla uygulansa da, özellikle araştırmanın yapıldığı yaş grubunda bu kavramlar üzerinde daha fazla durulması faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Umut, depresyon, kaygı, mükemmeliyetçilik, Ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Adıyaman, B. (2010). *İlköğretim 2. Kademe öğrencilerinin duygusal zeka yeterliliklerini kullanma düzeyi ve çocukluk çağı depresyonu: İstanbul Avrupa yakası örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

APA, (2010). Understanding Anxiety Disorders and Effective Treatment. http://www. apapracticecentral.org/outreach/anxiety-disorders.pdf , Retrieved 2015-07-20.

Atik, G. & Kemer, G. (2009). Çocuklarda umut ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *8*(2), 379-390.

Enns, M., Cox, B. J. & Clara, I. (2002). Parental bonding and adult psychopathology: results from the US National Comorbidity Survey. *Psychological Medicine*, *32*(6), 997-1008.

Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Öner, N. & LeCompte, A. (1985). *Durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öy, B. (1991). Çocuklar için depresyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 132-136.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J. & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *34*(3), 130.

Snyder, C. R. (2002). Hopefull choices: A school counselor's guide to hope theory. *Proffessional School Counseling*, *5*(5), 298.

Spielberger, C.D. (1966). Theory and research on anxiety. *Anxiety and Behavior*, 2, 3-20.

PSİKOLOJİK DANIŞMA TEKNİKLERİNİN ÖĞRETİLMESİNDE VİDEO MODELLEMENİN KULLANILMASI: BİR PİLOT UYGULAMA

Dean W. OWEN[1]
Oya YERİN GÜNERİ[2]
Fidan KORKUT-OWEN[3]
Eda SUN SELIŞIK[4]
Pınar ÇAĞ[5]
Gökçen AYDIN[6]

Giriş

Psikolojik danışman eğitiminde (PDE) ilgili becerilerin ve tekniklerin öğretilmesinde izlenebilecek yollara örnek olarak, ders anlatma, ilgili örnekler verme, modeller sunma, rol oynatma ve yazılı metin üzerinden çalışma verilebilir. Hill ve Lent (2006) yardım etme becerilerini öğretmeyi hedefleyen eğitim programlarının etkililiğini değerlendirdikleri bir meta analiz çalışmasında, model göstermenin sadece ders anlatma ve geri bildirim vermeye göre daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Model göstererek öğretme, psikolojik danışman eğitimcisinin derste canlı olarak beceri ya da teknikleri göstermesi ya da videoya alınmış bir modeli izletmesi biçiminde gerçekleştirilebilir. Bu tip bir öğretme, Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır.

Psikoterapi ve psikolojik danışma eğitiminde öğrencilere beceri kazandırmada, videoya kaydedilen örneklerin kullanılması 1960'lı yıllara dek gitmektedir (Abbass, 2004; Keats 2008). Psikolojik danışman eğitiminde eğitimsel bir araç olarak kullanılabilen video modellemesi (Dold ve DuDell, 2012), öğrencilerin somut, görsel örnekler aracılığıyla becerileri ve teknikleri öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Rhinehart, 2011). Video modellemenin öğrenmeyi artırdığına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Burnard, 1991; Ivey, 1974; Knight, 2013). Eriksen ve McAuliffe (2011), video modellemenin psikolojik danışman eğitiminde kullanımında, her hafta bir beceri ya da tekniğe odaklanılmasını model gösteriminden sonra tartışma yapılmasını ve ardından öğrencilerin tekniği denemesini önermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) psikolojik danışmayla ilgili kuramları, becerileri ve teknikleri öğretmeyle ilgili derslerde kullanılmak üzere çok sayıda video bulunmaktadır (American Counseling Association, 2015). Öte yandan Türkiye'de PDE'nde kullanılmak üzere hazırlanmış videolara henüz rastlanmamaktadır. Ayrıca, yapılan bir çalışmada, psikolojik danışman eğitimi sırasında beceri öğretiminde en fazla düz anlatım yönteminin kullanıldığını bulunmuştur. Psikolojik danışma beceri ve tekniklerinin öğretiminde ders kapsamında gösterilebilecek eğitim filmlerinin yabancı dillerde oluşu ise, bu derslerde verimsizliğe neden ola-

[1] Prof. Dr. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, *dean@metu.edu.tr*
[2] Prof. Dr. ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi *guneri@metu.edu.tr*
[3] Prof. Dr. Bahçeşehir Üniversitesi, *korkutfidan@yahoo.com*
[4] Öğrt. Gör. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, *selisik@metu.edu.tr*
[5] Uzm. ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, cpinar@metu.edu.tr
[6] Uzm. ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi *agokcen@metu.edu.tr*

bilmektedir (Aladağ, 2013). Psikolojik danışman eğitiminde kullanılmak üzere Türkçe video modellerinin olmadığı açıktır. Bu nedenle, beceri öğretiminde kullanılmak üzere eğitim videoları hazırlanması önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, psikolojik danışma eğitiminde kullanılmak üzere bazı teknik, beceriler örneklendirilmiş ve videoya kayıt edilmiştir. Bu pilot çalışmanın amacı, PDE'nde tekniklerin öğretiminde kullanılmak amacıyla hazırlanan bu eğitim videolarının, psikolojik danışma lisans programı öğrencileri tarafından nasıl değerlendirildiğini ve bu videoları izledikten sonra öğrencilerin söz konusu teknikleri kullanma konusunda algıladıkları yetkinlikte bir fark olup olmadığını incelemektir. Böylece bulguların hazırlanan videoların, bazı psikolojik danışma tekniklerinin öğretilmesinde ne derece faydalı olabileceği konusunda fikir vereceği umulmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın verileri, odak grup görüşmesi ve PD Tekniklerini Kullanma Yetkinliğini Değerlendirme Formuyla elde edilmiştir.

Katılımcılar: Psikolojik danışman ve rehberlik anabilim dalında üçüncü sınıfta öğrenci olan beş erkek altı kız öğrenci olmak üzere 11 kişidir.

PD Tekniklerini Kullanma Yetkinliğini Değerlendirme Formu (TKYD): Katılımcıların video modellemesiyle sunulan 10 tekniği kullanabilme konusundaki yetkinliklerini beşli dereceleme ölçeğinde değerlendirmelerinin istendiği bir formdur.

İşlem: Bu çalışmada kullanılan videoların hazırlanmasında şu aşamalar takip edilmiştir. İlk olarak bir değerlendirme toplantısı yapılarak 10 tane tekniğin (davranışsal anlaşma, rol oynama, yaşam çizgisi, dereceleme sorusu, mucize sorusu, yönlendirilmiş hayal, yarı yansıtmalı teknikler, rahatlama, boş sandalye ve genogram), dört tane psikolojik danışma süreciyle (ilk görüşme, hedef oluşturma, dirençli danışanla çalışma ve sonlandırma) ilgili modellemenin yapılmasına karar verilmiştir. İkinci aşamada, proje ekibi ve 15 yüksek lisans ve doktora öğrencisinin de katılımıyla tekniklerin nasıl uygulanacağına ilişkin bir gün süren bir atölye çalışması yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise, video çekimleri yapılmıştır. Dördüncü basamakta çekilen videolar ses kalitesi, uzunluk, görüntü netliği açısından gözden geçirilmiş, her bir tekniğe ilişkin sesli açıklama ve gerekli görülen yerlere ise şema, çizim gibi gösterimler eklenmiştir. Bu gözden geçirme ve iyileştirme aşamasından sonra PDR 3. sınıf lisans öğrencilerine tekniklerle ilgili videolar teker teker gösterilmiş ve video gösteriminden sonra öğrencilerden geri bildirim alınmıştır. Toplam üç buçuk saat süren bu süreç, görsel/işitsel olarak kayıt altına alınmıştır. Öğrenciler, uygulamanın başında videoları izlemeden önce ön-test olarak ve uygulamanın sonunda grup tartışması yapmadan önce son-test olarak TKYD formunu doldurmuşlardır.

Verilerin analizi: Odak görüşmelerden elde edilen nitel verilere içerik analizi uygulanmıştır. TKYD formunun sonuçlarını değerlendirmek için ise, Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmada katılımcıların videolarla ilgili geri bildirimlerine uygulanan içerik analizi sonuçları, videoya alınmış modellerin psikolojik danışman eğitiminde kullanımının getirebileceği kazanımlar ve videonun iyileştirilmesine yönelik öneriler olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Bulgulara

göre, video modellemenin kullanılmasının sağladığı kazanımlardan bazıları psikolojik danışma tekniklerinin ve becerilerinin öğrenilmesine ve pekiştirilmesine olanak sağlaması; video modellerinin Türkçe olmasının teknikleri anlamayı ve üzerine tartışma yapmayı kolaylaştırması olarak belirtilmiştir. Videoların iyileştirilmesine yönelik öneriler de, videoların teknik özellikleri (Örn., Çekimlerde iki kamera kullanılması) içeriği (Örn. tekniğin uygulanmasından önce yapılandırmanın daha iyi yapılması) ve PDE'de kullanımı (Örn., tekniklerin danışma sürecinin yürütülmesinde bir araç olduğunun vurgulanması) olmuştur.

Bu çalışmada ayrıca, katılımcıların ön ve son ölçümde TKYD formunda kendilerine verdikleri puanlar karşılaştırılmış ve Mann Whitney U testi sonuçlarına göre z skoru -3.4494 ve U değeri 7.5 ($p \leq 0.01$, Kritik değer 25) elde edilmiştir. Bu bulgunun, iki ölçüm arasında anlamlı bir fark olduğuna ve video modellerinin gösteriminden sonra öğrencilerin teknikleri kullanma konusunda kendilerini daha yetkin olarak algıladıklarına işaret ettiği söylenebilir.

Sonuç

Bulgular, video modellemenin kullanılmasının sağladığı kazanımları göstermesi açısından önemli bulunmuştur. Videoların daha iyi hale getirilmesi ile ilgili geri bildirimlerin de çok işe yaradığı düşünülmektedir. Ayrıca video modelinin izlenmesi öğrencilerin teknikleri kullanma konusunda kendilerini daha yetkin hissetmeleri üzerine artırıcı etkisinin olduğu bulgusu, araştırma ekibinde video kullanımıyla ilgili çalışmalara devam edilmesinin iyi olacağı kanaatini oluşturmuştur.

Kaynakça

Abbass, A. (2004). Small-Group videotape training for psychotherapy skills development *Academic Psychiatry,28,*151–155.

Aladağ, M. (2013). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında psikolojik danışma uygulaması öncesinde psikolojik danışma becerileri eğitimi: Betimsel bir inceleme *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1) 55-79.

American Counseling Association (2015). Online bookstore. 28.06.2015 tarihinde incelenmiştir. https://www.counseling.org/publications/bookstore

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Burnard, P. (1991). Using video as a reflective tool in interpersonal skills training. *Nurse Education Today, 11*(2), 143-146.

Dold, C. J. ve DuDell, G. (2012). Making it real: Faculty collaboration to create video content. *Academic Services Faculty and Staff Publications.* Paper 6. http://scholarcommons.usf.edu/tlas_pub/6 adresinden alınmıştır.

Eriksen, K. P. ve McAuliffe, G.J. (2011) Constructing the counseling skills course. In G. J. McAuliffe, & K. P. Eriksen, Handbook of counselor preparation: Constructivist, developmental, and experiential approaches (pp. 91-109).Thousand Oaks, CA: Sage.

Hill, C.H. ve Lent, R.W. (2006). A narrative and meta-analytic review of helping skills training: time to revive a dormant area of inquiry, *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 43*(2), 154–172.

Ivey, A. (1974). Microcounseling and media therapy: State of the art. *Counselor Education & Supervision, 13* (3), 172-183.

Keats, P.A. (2008). Buying into the profession: Looking at the impact on students of expert videotape demonstrations in counsellor education, *British Journal of Guidance and Counselling*, *36*(3), 219-235.

Knight, B. K. (2013). The lived experiences of master's level counseling students in beginning skills classes: A qualitative study. *University of New Orleans Theses and Dissertations.* Paper 1695.

Rhinehart, B.A. (2011). Video modeling for teaching social skills to students with autism spectrum disorders. In Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree of Educational Specialist in School Psychology, University of Dayton Dayton, Ohio.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PSİKOLOJİK DAYANIKLILIKLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Metehan ÇELİK[1]
Fatma DEVECİ[2]

Problem Durumu

Yılmazlık paradigması, yılmazlığın temelde her bireyde var olduğunu ve yılmazlık gelişiminin sağlıklı insan gelişiminin bir sonucu olduğunu varsaymaktadır (Benard, 1995; Masten, 2001; Thomsen, 2002). Buradan yılmazlığın kendiliğinden gelişen bir özellik değil, daha çok, öğrencilerin yakınında bulunan yetişkinlerin ilgi, bakım, destek ile saygı ve sevgisine dayalı gelişen bir özellik olduğu anlaşılmaktadır. Her türlü zorlu yaşam olayları ve risk faktörlerine rağmen öğrencileri en az hasarla ve yaralanmayla yetiştirmek, ailelerin ve okulların en önemli görevlerinden biri olarak görülmektedir. Bu bakımdan okullarda öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlerin saptanmasıyla beraber bu özelliği geliştirecek anlayış ve bilgi birikiminin kazanılması ve bunu geliştirecek okul ikliminin sağlanması okul, toplum ve aile hizmetleri alanlarındaki çalışmaların etkinliğini artırabilir (Arastaman ve Balcı, 2013).

Eğitimini tamamlamış ve iş yaşamına adım atacak olan üniversite gençliğinin önemli bir bölümünü öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adayları mezun olduktan sonra Kamu Personel Seçme Sınavı nedeniyle psikolojik bir takım sorunlar yaşamakta ve zorlanmaktadırlar. Bu zorlanmalar öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarını, umutsuzluk düzeylerini ve yaşam doyumlarını etkileyebilir. Psikolojik dayanıklılık genel olarak bir başarı veya uyum sağlama sürecini ifade eder (Hunter, 2001). Bu çerçevede bir travma, bir tehdit, bir trajedi veya ailesel ve ilişkisel sıkıntılar, ciddi sağlık problemleri, işyeri ve parasal sorunlar gibi önemli stres kaynaklarına karşı, psikolojik dayanıklılık kişinin uyum sağlama süreci olarak görülmektedir (Tusaie ve Dyer, 2004). Diğer açıdan psikolojik dayanıklılık, zor yaşamsal tecrübeler karşısında kişinin kendisini toparlama gücü (Garmezy, 1991) veya değişimin ya da felâketlerin başarılı biçimde üstesinden gelme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Wagnild ve Young, 1993). Psikolojik dayanıklılık ilk bakışta stresin olumsuz etkilerini azaltan ve uyumluluğu destekleyen bir kişilik özelliği olarak görülmektedir (Jacelon, 1997). Bu açıdan bazı araştırmalar genetik özelliklere odaklanarak bazı kişilerin dayanıklı olarak doğduklarını öne sürmektedir (Block ve Block, 1980). Fakat yapılan çalışmalar psikolojik dayanıklılığın öğrenilebilir bir kişisel özellik olduğunu da ortaya çıkarmıştır (Beardslee ve Podorefsky, 1998). Psikolojik dayanıklılık, karşı karşıya kalınan gerçekler karşısında algılanarak fark edilen, öğrenilen ve gelişimsel süreç içeren bir olgu olmaktadır (Masten ve ark., 1990). Moren ve Hugces (2006), öğrencilerin eğitim yaşantılarında birçok stres unsuru ile karşılaştıklarını dile getirirken stres unsurlarının öğrencilerin yaşam doyumları, umutsuzluk düzeyleri ve genel iyi olma düzeylerini olumsuz etkilediklerini vurgulamaktadır. Ayrıca Umutsuzluk geleceğe ilişkin olumsuz beklenti, bir başka ifadeyle kötümserlik olarak tanımlanmaktadır (Kashani, Stoyls, Dandoy, Vaidya ve Reid, 1991). Umutsuzluk, son yıllarda intiharı anlamak için

[1] Yrd. Doç. Dr. celmete@cu.edu.tr
[2] Uzm. Psk. Dan. fatmatuygun@gmail.com

önemli bir psikolojik yapı olarak kabul edilmektedir. Beck, umutsuzluğu, intihar ve depresyon arasındaki bağ ve aynı zamanda depresyonun merkezi bir özelliği olarak kabul etmektedir (Beck, Steer, Kovacks ve Garrison, 1985; Brener, Krug ve Simon, 2000). Diğer taraftan yapılan çalışmalar insanların psikolojik iyi olma hallerinin onların yaşam doyumlarını etkilediğini göstermektedir. Ayrıca psikolojik iyi olma düzeyinin bireyin genel yaşam doyumunun yüksek veya düşük olmasında büyük role sahip olduğu ifade edilmektedir (Lykken ve Tellegen, 1996).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık düzeylerinin umutsuzluk, yaşam doyumu ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, Ç.Ü. eğitim fakültesi öğretmenlik formasyonu alan 140 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık düzeyini ölçmek için "Yetişkinlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" (Basım ve Çetin, 2011) yaşam doyumlarını ölçmek için "Yaşam Doyumu Ölçeği", umutsuzluklarını ölçmek için "Beck Umutsuzluk Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise faktöriyel anova analizi (2x2 ANOVA) kullanılmıştır, anlamlı farklılıkları incelemek için de LSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının yaşam doyumları yüksek ve düşük olan grupların psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının umutsuzlukları yüksek ve düşük olanların psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, umutsuzluk düzeyleri düşük olanların psikolojik dayanıklılık düzeyleri yüksek bulunurken, umutsuzluk düzeyleri yüksek olanların psikolojik dayanıklılık düzeyleri düşük bulunmuştur. Araştırmada ayrıca cinsiyete göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri incelenmiş ve kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmen adaylarının umutsuzluğa göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç ilgili alan yazınla paralel sonuçlar göstermektedir (Güloğlu ve Karaırmak 2010; Nordin, Talib ve Yaacob 2009). Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur (Arastaman ve Balcı, 2013). Çalışmada öğretmen adaylarının yaşam doyumlarına göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Aşağıda araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu konuya ilişkin yapılacak uygulama ve çalışmalara yönelik öneriler: Psikolojik dayanıklılık kapsamında bireylerdeki içsel ve dışsal koruyucu faktörlerdeki eksiklikleri bulmaya yönelik betimsel çalışmalar planlanabilir. Bu betimsel çalışmalar sonucunda okullardaki psikolojik danışmanların önderliğinde atanmış olabilecek öğretmenlere dair psikolojik dayanıklılıkları ile ilgili farkındalıklarını arttırmak için psiko-eğitim grupları oluşturulabilir. Bu çalışma Ç.Ü. Eğitim Fakültesi formasyon öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır, ileride yapılacak çalışmalarda sadece öğretmenlik mesleğine yönelik araştırmalar yerine

farklı meslek gruplarında bulunan bireylerin psikolojik dayanıklılıklarına yönelik farklı değişkenler incelenebilir. Araştırmanın bulguları, psikolojik danışma ve rehberlik alanı için önemli sonuçlar içermektedir. Öncelikle, psikolojik dayanıklılıkla ilgili olan değişkenlerin tespit edilmesi aracılığıyla risk oluşturabilecek kitlelerin ve önleyici faktörlerin tanınmasını sağlamanın üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumlarını arttıracak, umutsuzluk düzeylerini azaltacak önlemlerin alınması sağlanabilir.

KARANLIK ÜÇLÜ ÖLÇEĞİ: TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI

Bahtiyar ERASLAN-ÇAPAN[1]
Seydi Ahmet SATICI[2]
Muhammet Fatih YILMAZ[3]
Ahmet Rıfat KAYİŞ[4]

Problem Durumu

Kişilik özellikleri ile ilgili çalışmalar uzun yıllardır psikoloji literatüründe oldukça dikkat çekmektedir. Son zamanlarda "Karanlık üçlü" olarak isimlendirilen narsizim, makyavelizm ve psikopati kişilik özellikleri yeni araştırmalara konu olmaktadır. Bu kişilik özellikleri psikoloji literatürüne yeni giren kavramlar olmamakla birlikte, kişiliğin karanlık yönleri olarak birlikte araştırılmaktadır (Paulhus ve Williams, 2002). Narsisizm eğilimi olan bireyler, ilgi odağı olmaktan hoşlanmakta, dikkat çekmeyi sevmekte ve kalabalık karşısında olmayı istemektedir (Twenge ve Campell, 2010). Bu bireyler kendilerine hayranlık duymakta, kendi başarıları karşısında oldukça böbürlenmekte ve statü göstergelerine oldukça önem vermektedir (Miller, 2006). Ayrıca narsizm eğilimi olan kişiler, kendi hayatlarını her yönden en üst düzeye çıkarmak için durmadan bir yarış içerisindedirler. Yarış işe yaradığında bir gurur patlaması yaşayan bu kişler, yarışı kaybettiklerinde ise öfke ve suçlama krizleri yaşamaktadırlar (Twenge ve Campell, 2010). Makyavelizm ise bireylerin kendi çıkarları için diğer insanları kullanmalarını kapsayan bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Wilson, Near ve Miller, 1996). Makyavelizm eğilimi olan bireyler kendi amaçlarına ulaşmak için diğer bireyleri araç olarak gören ve onları kendi çıkarları doğrultusunda kullanabilen kişilerdir (Christie ve Geis, 1970). Psikopati eğilimi olan bireyler ise psikotik bir sendromu bulunmayan, entelektüel kapasiteleri normal olan fakat ahlaki değerlerden yoksun olan, pişmanlık duymayan ve kontrolsüz davranışlarda bulunan bireylerdir (Schulsinger, 1972). Karanlık üçlü kişilik özellikleri bağlamında ele alınan narsist, makyavelist ve psikopati kişilik özellikleri klinik düzeyde olmayan ancak kişiliğin olumsuz özelliklerini barındıran bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Jonason ve Webster, 2010). Bu çalışma ile alana, kişiliğin olumsuz yönlerini ortaya koyan yeni bir ölçek kazandırılacağı ve bu kişilik özellikleri ile ilişkili riskli durumları incelememize fırsat vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Jonason ve Webster (2010) tarafından geliştirilen Karanlık Üçlü Ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır.

Yöntem

[1] Yrd. Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, *beraslan@anadolu.edu.tr*
[2] Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, *sasatici@anadolu.edu.tr*
[3] Arş. Gör. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, *muhammetfatihyilmaz@anadolu.edu.tr*
[4] Arş. Gör. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü *arkayis@anadolu.edu.tr*

Günümüzde ölçek uyarlama çalışmaları tek bir çalışmadan ziyade her bir aşamasında farklı katılımcıların yer aldığı birden fazla aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda Karanlık Üçlü Ölçeğini uyarlama çalışması da her bir adımda farklı katılımcıların yer aldığı dört adımdan oluşacak şekilde planlamıştır. Ölçek uyarlama sürecine geçmeden önce Karanlık Üçlü Ölçeğini geliştiren Dr. Peter Karl Jonason ile mail aracılığıyla iletişime geçilerek uyarlama için izin alınmıştır. Uyarlama çalışmasının *ilk adımında* ölçeğin Türkçeye çevrilme süreci ve dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu adımda, ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılıp çevrilen form tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Çeviri ve değerlendirmeler, araştırma ekibinin yanı sıra, İngilizceye hakim olan ilgili alanda eğitim görmüş üç öğretim elemanı ve dil bilimci olan bir öğretim elemanının da dahil olduğu toplam sekiz kişilik kurul tarafından gerçekleştirilmiştir. Çevrilen formlar, anadili Türkçe olan Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerine (N_1 = 37) birer hafta ile uygulanmış ve Türkçe form ile orijinal form arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Ardından çalışmanın *ikinci adımında* Karanlık Üçlü Ölçeğinin geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu adımda, ölçeğin yapı geçerliği ve uyum geçerliği çalışmaları Anadolu Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 430 [258 (%60) kadın, 172 (%40) erkek; $Yaş_{ort}$ = 20.66 ± 2.26] üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Yapı geçerliği bağlamında, ölçeğe ilişkin öne sürülen modelin Türk kültüründe çalışıp çalışmadığını incelemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Uyum geçerliği kapsamında Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009), Narsistik Kişilik Envanteri (Ames, Rose ve Anderson 2006; TR: Atay, 2009) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; TR: Durak, Senol-Durak ve Gencoz, 2010) kullanılmıştır.

Çalışmanın *üçüncü adımında*, Karanlık Üçlü Ölçeğinin geçerliğine ek kanıt sağlamak için ölçeğin geliştirme çalışmasında yer alan ölçme araçlarının Türkçe formları kullanılarak ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması Anadolu Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 375 [231 (%62) kadın, 144 (%38) erkek; $Yaş_{ort}$ = 21.13 ± 1.98] üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu adımda, Karanlık Üçlü Ölçeğinin yanı sıra, Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (Buss ve Perry, 1990; TR: Madran-Demirtaş, 2013) ve Rosenberg Öz-saygı Envanteri (Rosenberg, 1965; TR: Çuhadaroğlu, 1985) kullanılmıştır.

Çalışmanın *dördüncü adımında* Karanlık Üçlü Ölçeğinin güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Karanlık Üçlü Ölçeğinin güvenirliğini incelemek için ikinci ve üçüncü adım ayrı ayrı ve elde edilen toplam verinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Ayrıca dört hafta arayla 91 [56 (%61) kadın, 35 (%38) erkek; $Yaş_{ort}$ = 20.61 ± 1.31] üniversite öğrencisine Karanlık Üçlü Ölçeği uygulanarak ölçeğin test-tekrar test güvenirliği incelenmiştir. Güvenirlik analizleri kapsamında son olarak düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ele alınmıştır.

Bulgular

Karanlık Üçlü Ölçeğinin dilsel eşdeğerlik katsayısının Makyavellizm, psikopati ve narsisizm alt boyutları için sırasıyla .98, .97 ve .97 olduğu görülmüştür. Yapı geçerliği için uygulanan DFA sonucuna göre ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığı görülmektedir; $x^2_{(51,\ N = 430)}$ = 145.16, p < .001; CFI = .96; GFI = .95; IFI = .96; SRMR = .047; RMSEA = 0.066 90%C.I. [.053, 0.078].

Uyum geçerliği kapsamında Narsistik Kişilik Envanteri ile Makyavellizm, psikopati ve narsisizm pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, Yaşam Doyumu Ölçeği ile Makyavellizm, psikopati negatif yönde anlamlı ilişkiye sahipken, narsisizmin anlamlı ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür. Uyumluluğun da Karanlık Üçlü Ölçeğinin alt boyutlarıyla negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında Buss-Perry Saldırganlık Ölçeğinin alt boyutları ile Karanlık Üçlü Ölçeğinin alt boyutlarının tamamının pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak Rosenberg Öz-saygı Envanteri ile Karanlık Üçlü Ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişki saptanamamıştır.

İkinci, üçüncü adımda ayrı ayrı ve toplam veri üzerinden hesaplanan Cronbach alfa katsayısı sırasıyla Makyavellizm boyutu için $\alpha_2 = .80$, $\alpha_3 = .79$ ve $\alpha_{toplam} = 79$, psikopati boyutu için $\alpha_2 = .72$, $\alpha_3 = .73$ ve $\alpha_{toplam} = .71$ ve narsisizm boyutu için $\alpha_2 = .87$, $\alpha_3 = .87$ ve $\alpha_{toplam} = .87$ olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı da Makyavellizm için .80, psikopati için .78 ve narsisizm için .83 olduğu saptanmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının Makyavellizm boyutunda .46 ile .70, psikopati boyutunda .31 ile .58 ve narsisizm boyutunda .66 ile .81 arasında sıralandığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bulgularına dayanarak Karanlık Üçlü Ölçeğinin üniversite öğrencilerinin Makyavelizm, psikopati ve narsisizm gibi karanlık üçlü özelliklerini değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Not: Bu çalışma Anadolu Üniversite Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1407E363 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

Ames, D. R., Rose, P., & Anderson, C. P. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of Research in Personality*, *40*(4), 440-450.

Atay, S. (2009). Narsistik kişilik envanteri'nin türkçe'ye standardizasyonu. *Gazi University Journal of Economics & Administrative Sciences*, *11*(1).

Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 261-279.

Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. Journal of Personality and Social Psychology, 63, 452–459.

Christie, R., & Geis, F. (1970). Scale construction. *Studies in machiavellianism*, 10-34.

Çuhadaroğlu, F. (1985). Adolesanlarda benlik saygısı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demirtaş-Madran, H. A. D. (2013). Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *23*, 1-6.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*(1), 71-75.

Durak, M., Senol-Durak, E., & Gencoz, T. (2010). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale among Turkish university students, correctional officers, and elderly adults. *Social indicators research*, *99*(3), 413-429.

Jonason, P. K., & Webster, G. D. (2010). The dirty dozen: a concise measure of the dark triad. *Psychological assessment*, *22*(2), 420.

Miller, J. D., & Campbell, W. K. (2008). Comparing clinical and social-personality conceptualizations of narcissism. *Journal of personality*, *76*(3), 449-476.

Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of research in personality*, *36*(6), 556-563.

Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures package*, *61*.

Schulsinger, F. (1972). Psychopathy: Heredity and environment. *International Journal of Mental Health*, 190-206.

Wilson, D. S., Near, D., & Miller, R. R. (1996). Machiavellianism: a synthesis of the evolutionary and psychological literatures. *Psychological bulletin*, *119*(2), 285.

ÇOCUK CİNSEL İSTİSMARINDAN ŞÜPHELENİLDİĞİ DURUMLARDA OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ ROL VE SORUMLULUKLARINA YÖNELİK YETERLİKLERİNİ GELİŞTİRME EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Aynur EREN GÜMÜŞ[1]

Problem Durumu

Çocuk cinsel istismarı (ÇCİ), ergen ya da yetişkinin çocuğa yönelik cinsel davranışları olarak tanımlanabilir (Crossan-Tower, 2007). ÇCİ'nin psikolojik, kişilerarası ve davranışsal etkilerinin önemli bir kısmı yetişkinlik dönemine uzanacak biçimde ısrarlı ve uzun sürelidir. Araştırmalar, ÇCİ'nin erken fark edilip, tedavi edilmesiyle olumsuz etkileriyle baş edilebileceğine yönelik sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir (American of Child & Adolescent Psychiatry, 2011). ÇCİ'na müdahale edebilmek için psikolojik danışmanların yasa temelli olan hak savunuculuğu rolünü, bildirim yükümlüsü rolünü, önleme rolünü ve tedavi profesyoneli rolünü gerektiği gibi yerine getirmeleri gerekir (Miller, Dove ve Miller, 2007). Bu rollere okul psikolojik danışmanı için müşavir rolü ve kurum çalışanı rolleri de eklenir (Sikes, Tarihsiz). Çocuk cinsel istismarının yasal ve etik zorunlulukları doğal olarak psikolojik danışma eğitim programlarını işaret eder. Psikolojik danışmanların bilgi ve beceriyle profesyonel zorunlulukları yerine getirebilmeleri için psikolojik danışma eğitimcilerinin konuyla ilgili kapsamlı ve sistematik eğitim programları hazırlamaları gerekir. Bu programların ÇCİ belirti ve işaretleri, kısa ve uzun süreli etkileri, psikolojik danışman yasal ve etik yükümlülükleri, değerlendirme, tanılama ve tedaviye özel eğitim programları olmaları beklenir (Miller, Dove ve Miller, 2007). Söz konusu programların içeriğinde bildirim süreci prosedürleri (çocukla ilk görüşmeleri yürütme, rapor hazırlama, bildirimi gerekleriyle yerine getirme gibi) de özel bir yer tutar (Sikes, Tarihsiz).

Türkiye'de çok önemli bir problem olduğu ortada olan ÇCİ ile etkin mücadele etme konusunda okul öncesinden liseye kadar, okulların en kritik kurumlar olduğu açıktır. ÇCİ'den şüphelenildiği durumlarda psikolojik danışman rollerini yerine getirmeyle ilgili yeterlik kazandırmaya yönelik ve psikolojik danışman eğitiminde kullanılabilecek eğitim programları oluşturmak çok önemli bir gereksinime yanıt verecektir. Oluşturulacak eğitim programlarının değerlendirilmeleri etkililiğine ilişkin yargıya varmayı ve programın eksikliklerini gidermeyi mümkün kılabilir.

Bu çalışma kapsamında, Çocuk Cinsel İstismarından Şüphelenildiği Durumlarda Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve Sorumluluklarına Yönelik Yeterliklerini Geliştirme Eğitimi Programı (15 saatlik) geliştirilmiştir. Eğitim içeriğinin ana başlıkları aşağıda verilmiştir:

1. Cinsel İstismara İlişkin Gerçekçi Bir Bakış Açısı Geliştirme (ÇCİ tanımı ve tanımın önemli boyutları; cinsel istismara ilişkin yanlış anlayışlar, cinsel istismarın ruh sağlığı üzerindeki etkileri)

[1] Doç. Dr. aynurgumus@hotmail.com

2. Cinsel İstismarı Erken Fark Etme / Tanıma (Cinsel istismara maruz kalındığının açık ve dolaylı belirtileri)
3. Cinsel istismar şüphesinin bildirimiyle ilgili okul psikolojik danışmanının rol ve sorumlulukları (müşavir rolüyle sorumlulukları, bildirimi yapan rolüyle yasal ve etik sorumlulukları, psikolojik danışman rolüyle sorumlulukları, cinsel istismarı bildirim sürecinde çalışan rolüyle sorumlulukları; bildirim sonrası psikolojik danışman rolüyle sorumlulukları)
4. Okul psikolojik danışmanın ikincil travma stresi ile baş etme yolları
5. Örnek olay çalışması

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanı amacı ise geliştirilen bu eğitim programının etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim programının; (a) cinsel istismara ilişkin yeterli bir bakış açısı geliştirme, (b) belirtilerine göre cinsel istismarı okulda erken tanıma, (c) programın bildirim sürecinde okul psikolojik danışmanının rol ve sorumluluklarına (yasal ve etik yükümlülükleri bilme; öğretmenlere müşavirlik; çocukla ilk görüşme; rapor hazırlama; okul yönetimi desteği arama; ÇCİ bildirimini yapma; bildirim sonrası aile, öğretmen, çocuğu destekleme; mahkemede tanıklık yapma), (d) okul psikolojik danışmanının ikincil travma stresi ile baş etme yollarına, (e) vaka tartışmalarına ilişkin içeriğine yönelik okul psikolojik danışmanlarının değerlendirmeleri nelerdir?
2. Eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri nelerdir?
3. Eğitim programına katılan okul psikolojik danışmanlarının çocuk cinsel istismarı şüphesinin gereklerini yerine getirmeye ilişkin yeterliklerindeki değişime ilişkin görüşleri nelerdir?
4. ÇCİ şüphesinin gereklerini yerine getirme konusunda eğitim programı öncesinde ve sonrasında hazır hissedip hissetmediklerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının değerlendirmeleri nelerdir?
5. Bu eğitim programına katılmış ve ÇCİ şüphesiyle karşı karşıya kalmış bir meslektaşının süreci yürütme konusundaki eğilimlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının beklentileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırma modellerinden betimsel model kullanılmıştır.

Araştırma İstanbul Maltepe İlçesindeki çalışan, "yılsonu seminer çalışmaları" kapsamında beş gün süren toplam 15 saatlik eğitime katılmış 136 okul psikolojik danışma ve rehberlik personelinden, ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 31 (29 kadın, 2 erkek; yaş $\bar{x}$=35) okul psikolojik danışmanından toplanmıştır. Katılımcıların belirlenmesi, eğitimin tamamına katılmış olmak, anket maddelerine yanıt vermede gönüllü olmak, psikolojik danışma ve rehberlik lisans ya da lisansüstü mezunu olmak ölçütlerine göre yapılmıştır. Veriler açık uçlu soruların yer aldığı bir anket aracılığıyla toplanmıştır.

Veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda cümleler halinde analiz edilerek kodlanmıştır. Kodlanan veriler belirlenen kategoriler altında sınıflandırılmış, betimlenmiştir. Bir araştırmacı tarafından kodlamaların uygunluğu iki farklı zamanda yapılan analizlerin tutarlığının hesaplanmasıyla da yapılabildiğinden (Robson, 1993), tutarlılık değeri % 92 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma grubunda yer alan okul psikolojik danışmanlarının ÇCİ şüphesi durumunda okul psikolojik danışmanlarının rol ve sorumluluklarına yönelik yeterliklerini geliştirme eğitimi programının içeriğine ilişkin değerlendirmeleri açık uçlu sorulduğu halde yeterli, etkili, kapsamlı, verimli nitelemelerinin yanında oldukça / çok, dereceleri kullanılarak yapılmıştır. Eğitim içeriğine ilişkin başlıklar katılımcıların neredeyse tamamı tarafından "çok yeterli" ve "yeterli" düzeyinde değerlendirilmiştir.

Eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin yapılan değerlendirmelerde programı bütünüyle güçlü bulanların (n=19) yanında, gerçekleştirilen eğitimin öğretim yılının bitiminden sonra verilmesini (n=5), eğitim süresinin çok uzun olduğu (n=3), eğitim süresinin içeriğine göre kısa olduğu (n=3), eğitimi alan grubun çok büyük olduğu (n=2), eğitim materyallerinin önceden verilmemesi (n=2) gibi aslında organizasyonla ilgili zayıflıklar belirtilmiştir.

Araştırma grubundaki okul psikolojik danışmanlarının tamamı çocuk cinsel istismarı şüphesinin gereklerini yerine getirmeye ilişkin yeterliklerindeki olumlu yönde değişim olduğunu bildirmişlerdir. Bu görüşler; "Eğitimle ÇCİ şüphesinin gereklerini yerine getirecek yeterlikler kazanma (n=17)" ve "Daha önce sahip olunan yeterliklere ek yeni yeterlikler kazanma (n=14)" olmak üzere iki kategori altında sınıflandırılmıştır.

ÇCİ şüphesinin gereklerini yerine getirme konusunda eğitim programı öncesinde ve sonrasında hazır hissedip hissetmediklerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının değerlendirmeleri üçlü derecelendirmeye (Evet, Kısmen, Hayır) göre yapılmıştır. Katılımcıların çoğu (n=23) eğitim öncesinde ÇCİ şüphesinin gereklerini yerine getirmeye "Kısmen" hazır hissederken, eğitim sonrasında "Evet" yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların sadece üçü eğitim öncesinde "Evet" sonrasında da "Evet" yanıtın vermiş; katılımcıların ikisi eğitim öncesinde "Hayır", sonrasında "Evet" yanıtını vermiştir. Katılımcıların sadece üçü eğitim öncesinde yanıtı "Kısmen" iken, eğitim sonrasında da "Kısmen" olmuştur.

Bu eğitim programına katılmış ve ÇCİ şüphesiyle karşı karşıya kalmış bir meslektaşının süreci yürütme konusundaki eğilimlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının beklentilerinin tamamı "bildirim sürecinin gerektiği gibi yerine getirilmesi için çaba harcanacağı" kategorisinde yer alacak biçimde olumlu olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre bu 15 saatlik eğitimin okul psikolojik danışmanlarının ÇCİ şüphesinin gereklerini yerine getirmelerine yönelik yeterlik geliştirmede etkili olduğuna ilişkin olumlu değerlendirildiğini, özellikle eğitimin iyi bir organizasyonla (küçük gruplarla, sene başında, eğitim materyallerine erişimin sağlandığı koşullarda) verilmesinin etkililiğini arttıracağını göstermektedir. Bu tür programlar geliştirilirken konunun uzmanları tarafından değerlendirilmesine de öncelik verilmelidir.

Kaynakça

American of Child & Adolescent Psychiatry (2011). *Child abuse- The hidden bruises* [Facts for Families]. Retrieved April, 12, 2015, from http://www.aacap.org/

Crossan-Tower, C.C. (2007). The role of e ducators in preventing and responding to child abuse and neglect. U.S. Department of Health and Human Services.

Miller, K. L., Dove, M. K. & Miller, S. M. (2007, October). *A counselor's guide to child sexual abuse: Prevention, reporting and treatment strategies.* Paper based on a program presented at the Association for Counselor Education and Supervision Conference, Columbus, OH.

Robson, C. (1993). *Real world research. Oxford*, England: Blackwell.

Sikes, A. (Tarihsiz). A School Counselor's Guide to Reporting Child Abuse and Neglect, Old Dominion University

PSİKOLOJİK DANIŞMADA SÜPERVİZÖRÜN GÜCÜ

Seyda MAVRUK ÖZBİÇER[1]

Problem Durumu

Bu çalışmada psikolojik danışma sürecindeki süpervizörün sahip olması muhtemel olan güç öğelerinin neler olduğu ve hangi etmenlerden etkilendiği üzerinde durulmuştur. Araştırmada ele alınan alt boyutlar (a) güç, (b) süpervizörün gücünü etkileyen etmenler, (c) süpervizör gücünün boyutları (d) diyadik ilişkide süpervizörün gücü ve (e) triyadik ilişkide süpervizörün gücüdür.

Kuramsal Çerçeve

Psikolojik danışma süreci ile süpervizyon süreci ortak yönler içerir. Dolayısıyla psikolojik danışma süreci ile süpervizyon süreci ile karşılaştırılabilir (Kell & Mueller, 1966). Buradan hareketle bu çalışmada paralel süreçler ve izomorfizm süreçleri (Bernard & Goodyear, 2004) de baz alınarak danışma sürecindeki danışman rolleri süpervizöre atfedilmiştir.

Güç, süpervizyon için önemli bir kavramdır. Süperviseenin süpervizyona geliş biçimini ve algılamalarını olumlu ve istendik yönde etkileyebilir. Güçlü bir süpervizörün süpervisee üzerinde yaratacağı etki, gücü düşük bir süpervizörün yaratacağı etkiden çok daha fazla olabilir.

Güç, ilişkiseldir (Bacharach & Lawler, 1980) Sosyal süreçlerde bir kişinin, bir başka kişiyi ya da topluluğu kontrol edebilmesidir (Weber, 1947).

Strong (1968) kişilerarası etki olarak danışmanlığı kavramsallaştırmıştır. Danışan tarafından algılanan güç özellikleri danışanları etkilemek için danışmanların yeteneğine katkıda bulunur (Schmidt & Strong, 1971; Sprafkin, 1970; Strong & Schmidt, 1970). Simons, Berkowitz & Moyer (1970) etkinin kaynağının bilişsel ve duyuşsal temelleri arasında bir ayrım yapmıştır. Bilişsel kategori saygı, uzmanlık ve prestij kaynağı özellikleri ile ilişkilidir. Duygusal kategori ise cazibe, sempati ve samimiyet kaynak özelliklerine sahip ilişkilidir.

Danışmanın etki süreci onun bir çok özelliğinden etkilenir. Danışmanın cinsiyeti ve statüsü; danışanın gözünde uzmanlık, güvenilirlik ve çekiciliğini ilişkin ilk izlenimleri oluşturur (Strong, 1968; Strong & Matross, 1973). Danışanlar açık ipuçları, itibar ipuçları ve davranışsal ipuçlarını yorumlayarak danışmanla ilgili bir algı oluştururlar (Corrigan, Dell, Lewis & Schmidt, 1980; Heppner & Dixon, 1981). Profesyonel deneyim, doktora, statü ve prestij, itibar ipuçlarının öğelerindendir (Greenberg, 1969; Hartley, 1969; Spiegel, 1976; Scheid, 1976; Strong & Schmidt , 1970; Brooks, 1974; Claiborn & Schmidt, 1977; Price & Iverson, 1969; Atkinson & Carskadden, 1975).

Paton (1984) gücü görülebilir ve görünmez şekilde iki ana başlık altında dört alt kategori ile tanımlanmıştır. Bunlar; otorite, statü ve ödüllerin kontrolünü içeren **pozisyon gücü**; uzmanlık bilgisini içeren **uzman gücü**; güç kaynağı ile kişinin arasındaki bağımlılığı içeren **bağımlılık gücü**; karizma, çekicilik ve zeka gibi öğeleri içeren **kişisel güçtür.**

[1] Uzm. Psk. Dan. Çukurova Üniversitesi seydamavruk@gmail.com

French ve Raven (1959) güç türlerini açıklamada beş boyut öne sürmüşlerdir. Bu güç türlerini açıklarken kullanılan 'P' sosyal bir etki tarafından üretilen kişiyi, 'O' etkiyi yaratan bir kişi, bir rol, bir norm, bir grup veya bir grubun bir parçasını temsil etmektedir.

P'nin perspektifinden O'nun gücünün boyutları şunlardır:

1. ödül gücü (reward power)
2. zorlayıcı güç (coercive power)
3. meşru güç (legitimate power)
4. göndergesel güç (referent power)
5. uzman gücü (expert power)

Süpervizyon sürecinde belki de en çok algılanan güç türleri uzman gücü ve göndergesel güçtür. Süpervizörü hakkında daha önce duymuş olduğu ile belirli bir algı yaratmış olan süpervisee, süpervizörün göndergesel gücü ile doğru orantılı olarak süpervizyon süreci ile ilgili beklentiler oluşturabilir. Süpervizörün uzman gücü de bütün sürece nüfus edebilir. Dolayısıyla göndergesel güç ve uzman gücü süpervizyon sürecinin dinamiklerini etkileyebilir ve sınırlarını çizebilir.

Süpervizyon ilişkisinde gücün kullanımı üç alt kategori içerir: **fikir paylaşımı, geri bildirimler verme** ve **değerlendirmeler yapma.** Süperviseelere tedavi yaklaşımları hakkında düşünce ve fikirlerini yansıtma, vaka ile ilgili bilgiler tartışılırken fikirlerini paylaşma süperviseenin gelişimi açısından çok önemlidir. Geribildirim veren süpervizörler daha güçlü algılanmaktadırlar. Süperviseeler süpervizörlerinden tutarlı geribildirim veren bir tarz beklemektedirler. Süpervizörler değerlendirmeler yaparak güç sergilerler (Murphy & Wright, 2005). Gücün olumlu kullanılması süpervizyon ilişkisini geliştirir (Kaiser, 1992; Murphy & Wright, 2005). Süpervizörün gücünü faydalı kullanması uzman, çekici ve güvenilir şekilde algılanması yönünde süperviseenin algılarını etkileyebilir (Strong, 1968).

Süpervizörler süpervizyon ilişkilerini geliştirmek için güçlerini üretken yönelimle kullanmalılar (Salvendy, 1993; Tuckman, 1996). Süpervizörler süperviseelerle aralarındaki hiyerarşiyi en aza indirip onlarla işbirliği içine girerek süperviseelere yardımcı olabilirler (Farmer, 1987; Hawes, 1998; Porter & Vasquez, 1997).

Süpervizyon sürecindeki süpervisee ve süpervizör arasındaki ilişki, kişilerarası etkileşim sürecinin özelliklerini taşır. Süpervizörün gücü, süperviseenin değişimini etkiler (Strong & Matross, 1973). Süpervizyon sürecinde süpervizörün pozitif etkisi süperviseenin mesleki becerilerini etkiler (Kell ve Mueller, 1966).

Süpervisee ve süpervizör, gücü ve gücün öğelerini açıkça tartışmalıdırlar (Hawes, 1998) çünkü süperviseeler, süpervizörlerinin kendilerini etkileme girişimlerinin farkındadırlar (Schmidt & Strong, 1971).

Süpervizörler kendi stillerini ve teorik yönelimlerini süperviseelere dayatarak, gizlilik ilkesini ihlal ederek, kendi ihtiyaçlarını karşılayarak gücü olumsuz kullanabilirler. Gücün kötüye kullanılması danışanlara zarar verebilir (Farmer, 1987; Martinez, Davis & Dahl, 1999). Gücün olumlu ve olumsuz kullanımı arasındaki fark her zaman açık değildir (Murphy & Wright, 2005). Süpervizörün gücünü olumlu ya da olumsuz kullanmasının etkisi, danışan ve danışman arasındaki ilişkiye yansıyarak, danışanı etkileyebilir (Bernard & Goodyear, 2004).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, psikolojik danışma sürecindeki süpervizörün sahip olması muhtemel olan güç öğelerinin neler olduğunun ortaya çıkarıması amaçlanmıştır. Süpervizörün kendisinden kaynaklanan, süperviseeden kaynaklanan ve danışandan kaynaklanan güç öğelerinin neler olduğu ve bunların ne tür bir etkileşim içinde olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma bir literatür çalışmasıdır. Süpervizyon süreci ve süpervizörün gücü kapsamındaki literatür incelenmiş ve yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar ortak ve farklı yönleri açısından değerlendirilip biraraya getirilmiştir. Çalışmaya ayrıca süpervizyonun diyadik ve triyadik süreçlerine ilişkin literatür verileri de aktarılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucunda süpervizörün gücünü etkileyen unsurların süpervizörden, süperviseeden ve danışandan, ayrıca fiziksel özellikler, mekan ve bunun gibi bir çok değişkenden kaynaklandığı, bu sürecin çok boyutlu olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sırasında süpervizörün gücüne ilişkin yapılmış olan araştırmaların sınırlı olduğu farkedilmiştir. Süperviseenin ve danışanın süpervizörün gücünden nasıl etkilendiğine ilişkin daha çok araştırma yapılması umut edilmektedir.

Kaynakça

Atkinson, D. R., & Carskadden, G. (1975). A prestigious introduction, psychological jargon, and perceived counselor credibility. *Journal of Counseling Psychology, 22,* 180-186.

Bacharach, S. B., & Lawler, E. J. (1980). *Power and politics in organizations.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision, 3rd edition.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Brooks, L. (1974). Interactive effects of sex and status on self-disclosure. *Journal of Counseling Psychology, 21,* 469-474.

Claiborn, C. D., & Schmidt, L. D. (1977). Effects of presession information on the perception of the counselor in an interview. *Journal of Counseling Psychology, 24,* 259-263.

Corrigan, J. D., Dell, D. M., Lewis, K. N., & Schmidt, L. D. (1980). Counseling as a social influence process: A review. *Journal of Counseling Psychology, 27,* 395-441.

Farmer, S. S. (1987). Conflict management and clinical supervision. *Clinical Supervisor, 5,* 5-28.

French, J. R. P., & Raven, B. (1959). *The Bases of Social Power.* in D. Cartwright (ed.) Studies in Social Power. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Greenberg, R. P. (1969). Effects of presession information on perception of the therapist in a psychotherapy analogue. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33,* 425-429.

Hawes, S. E. (1998). Positioning a dialogic reflexivity in the practice of feminist supervision. In B. M. Bayer & J. Shotter (Eds.), *Reconstructing the psychological subject: Bodies, practices and technologies* (94-110). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hartley, D. L. (1969). Perceived counselor credibility as a function of the effects of counseling interaction. *Journal of Counseling Psychology, 16,* 63-68.

Heppner, P. P., & Dixon, D. N. (1981). A review of the interpersonal influence process in counseling. *Personnel and Guidance Journal, 59,* 542-550.

Kaiser, T. L. (1992). The supervisory relationship: An identification of the primary elements in the relationship and an application of two theories of ethical relationships. *Journal of Marital and Family Therapy, 18,* 283-296.

Kell, B. L., & Mueller, W. J. (1966). *Impact and change: A study of counseling relationships.* New York: Appleton Century Crofts, 1966.

Murphy, M. J. & Wright, D. W. (2005). Supervisees' perceptives of power use in supervision. *Journal of Counseling Psychology, 31,* 283-295.

Paton, R. (1984), Power in organisations. In O. Paton R., Brown S., Spear R., Chapman J., Floyd M., and Hamwee J., (Eds.), Harper & Row, London, 105-10.

Porter, N., & Vasquez, M. (1997). Covision: Feminist supervision, process, and collaboration. In J. Worell & N. G. Johnson (Eds.), *Shaping the future of feminist psychology,* 155-171, Washington, DC: APA.

Price, L. Z., & Iverson, M. A. (1969). Students' perception of counselors with varying statuses and role behaviors in the initial interview. *Journal of Counseling Psychology, 76,* 469-475.

Salvendy, J. T. (1993). Control and power in supervision. *International Journal of Group Psychotherapy, 43,* 363-376.

Simons, H., Berkowitz, N., & Moyer, R. (1970). Similarity, credibility, and attitude change: A review and theory. *Psychological Bulletin,* 73, 1-16.

Scheid, A. B. (1976). Clients'perception ofthe counselor: The influence of counselor introduction and behavior. *Journal of Counseling Psychology, 23,* 503-508.

Schmidt, L. D., & Strong, S. R. (1971). Attractiveness and influence in counseling. *Journal of Counseling Psychology, 18,* 348-351.

Sprafkin, R. P. (1970). Communicator expertness and changes in word meaning in psychological treatment. *Journal of Counseling Psychology, 17,* 191-196.

Strong, S. R. (1968). *Counseling: An interpersonal influence process.* Journal of Counseling Psychology, 15(3), 215-224.

Strong, S. R. & Matross, R. P. (1973). Change process in counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology, 20,* 25-37.

Strong , S. R. & Schmidt, L. D. (1970). *Expertness and influence in counseling.* Journal of Counseling Psychology, 17, 81-87.

Spiegel, S. B. (1976). Expertness, similarity, and perceived counselor competence. *Journal of Counseling Psychology, 23,* 436-441.

Tuckman, A. (1996). Mitigating the power imbalance in supervisee/supervisor co-leadership teams. *International Journal of Group Psychotherapy, 46,* 137-139.

Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organisation.* Glencoe: Free Press.

EVLİ BİREYLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARINI AÇIKLAMADAKİ ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Nazlı Büşra AKÇABOZAN[1]
Zeynep HATİPOĞLU SÜMER[2]

Problem Durumu

Evlilik ilişkisi bireyin yaşamında oldukça önemli bir rol oynamakta ve yaşam kalitesini etkilemektedir. Evli bireylerin ortak ilgi ve beklentilerinin olmasının yanı sıra uzlaşmazlık ve çatışma yaşamaları da evililiğinin kaçınılmaz bir parçasıdır (Canary, 2003). Bu noktada, bireylerin çatışma esnasında tekrarlayan bir şekilde kullandıkları örüntüleri ifade eden çatışma çözme davranışlarını anlamak önem kazanmaktadır. Çatışma çözme davranışları birçok farklı yaklaşım tarafından ele alınmış olsa da (örneğin, Deutch, 1994; Goldstein, 1999), bu çalışmada Thomas'ın (1976) şu sınıflaması kullanılmıştır: "zorlama", "kaçınma", "uyma", "uzlaşma" ve "işbirliği yapma". Bireylerin çatışma çözme sürecinde hangi davranışı kullandığını açıklayan önemli ve tutarlı bir faktörün kişilik özellikleri olduğu bilinmektedir. Uzun yıllardır kişilik yapısını anlamak adına yapılan çalışmalar arasında büyük ölçüde kabul gören ve Büyük Beşli olarak adlandırılan sınıflama kişilik özelliklerini şu beş faktörde toplamaktadır: "dışa dönüklük", "sorumluluk", "uyumluluk", "nevrotiklik" ve "gelişime açıklık" (Costa & McCrae, 1995). Ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar farklı kişilik özelliklerinin farklı çatışma çözme davranışlarını açıkladığını ortaya koymaktadır (örneğin, Antonioni, 1998; Basım, Çetin, & Tabak, 2009; Wood & Bell, 2008). Genellikle üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmaların aksine, bu çalışmanın amacı her bir çatışma çözme davranışının farklı kişilik özellikleri tarafından nasıl yordandığını, yukarıda açıklanan sınıflamalar kullanılarak, evli bireyler örnekleminde incelemektir. Aynı zamanda, alanyazındaki bulgular ışığında, çatışma çözme davranışlarını etkilediği bilinen demografik (örneğin, cinsiyet, Mackey & O'Brien, 1998; Tezer, 1996; eğitim düzeyi, Topçu & Dündar, 2011) ve ilişkisel değişkenler (örneğin, evlilik süresi ve doyumu, Şendil & Korkut, 2008) de test edilecektir.

Yöntem

1. Çalışma Grubu

Araştırma grubu, Ankara ilinde yaşayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 291 kadın (%56.7), 221 erkek (%43.1) ve 1 cinsiyetini belirtmeyen kişi olmak üzere toplam 513 evli bireyden oluşmaktadır. Katılımcıların ortalama yaşı 37.52 (*SD* = 9.41) ve evlilik süresi 11.44 yıldır (*SD* = 9.97). Katılımcılar araştırmaya ulaşılabilir örneklem yolu ile seçilmiştir.

2. Veri Toplama Araçları

[1] Arş. Gör. ODTÜ, *busra@metu.edu.tr*
[2] Doç. Dr. ODTÜ, *zeynep@metu.edu.tr*

Evlilik doyumunu değerlendirmek amacıyla 10 maddeden oluşan Evlilik Yaşamı Ölçeği (Tezer, 1986), çatışma çözme davranışlarını ölçmek üzere 5 maddeden oluşan Çatışma Anketi (Tezer, 1996), beş farklı kişilik özelliğini ölçek amacıyla beş alt faktörden ve toplam 44 maddeden oluşan Beş Faktör Kişilik Ölçeği (Sümer & Sümer, 2005) ve kişisel bilgi formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3. Veri Analizi

Araştırmanın verileri hiyerarşik regresyon analizi tekniği ile test edilmiştir. Her bir çatışma çözme davranışı ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için 5 farklı hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Her bir analizin ilk adımında modele cinsiyet, evlilik süresi, eğitim düzeyi ve evlilik doyumu; ikinci adımında ise beş faktör kişilik özellikleri değişkenleri girilmiştir.

Bulgular

İlk analizde, *zorlama* çatışma davranışı ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Regresyon analizinin birinci adımında evlilik süresi (β = -.19) ve evlilik doyumu (β = -.10) ile zorlama davranışı arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlk adımdaki değişkenler sabit tutulduğunda, ikinci adımda zorlama davranışı ile dışadönüklük (β = .14) ve nevrotiklik (β = .10) arasında pozitif yönde ve anlamlı, uyumluluk (β = -.16) arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İkinci analizde, *kaçınma* çatışma davranışı ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Regresyon analizinin birinci adımında sadece cinsiyet değişkeni (β = .24) ile kaçınma davranışı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlk adımdaki değişkenler sabit tutulduğunda, ikinci adımda kaçınma davranışı ile uyumluluk (β = .10) arasında pozitif yönde ve anlamlı, gelişime açıklık (β = -.10) arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Üçüncü analizde, *uyma* çatışma davranışı ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Regresyon analizinin birinci adımında cinsiyet değişkeni (β = .12) ile uyma davranışı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Lisans ve lisansüstü mezunu bireylerle ilk/ortaokul mezunu olan bireylerin karşılaştırıldığı kategori (β = -.22) ile uyma davranışı arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlk adımdaki değişkenler sabit tutulduğunda, ikinci adımda uyma davranışı ile sadece uyumluluk (β = .11) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dördüncü analizde, *uzlaşma* çatışma davranışı ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Regresyon analizinin birinci adımında uzlaşma davranışı ile evlilik süresi (β = -.09) arasında negatif yönde ve anlamlı, evlilik doyumu (β = .16) arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlk adımdaki değişkenler sabit tutulduğunda, ikinci adımda uzlaşma davranışı ile sadece uyumluluk (β = .15) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Son olarak beşinci analizde, *işbirliği yapma* çatışma davranışı ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Regresyon analizinin birinci adımında işbirliği yapma davranışı ile evlilik doyumu (β = .14) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Lisans ve lisansüstü mezunu bireylerle ilk/ortaokul mezunu olan bireylerin karşılaştırıldığı kategori (β = -.22) ve aynı zamanda lise mezunu olan bireylerle ilk/ortaokul mezunu olan bireylerin karşılaştırıldığı kategori (β = -.17) ile işbirliği yapma davranışı arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlk adımdaki değişkenler sabit tutulduğunda, ikinci adımda kişilik özelliklerinden hiçbiri işbirliği yapma davranışı ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır.

Çatışma davranışlarını yordamada uygulanan hiyerarşik regresyon analizleri sonucunda elde edilen model özetleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre kişilik özellikleri içerisinden uyumluluğun, işbirliği yapma davranışı dışındaki her bir çatışma çözme davranışını tutarlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir. Toleranslı, saygılı ve anlayışlı olmak olarak tanımlanan uyumluluk özelliği arttıkça bireylerin eşleriyle yaşadıkları çatışmalarda zorlama davranışını daha az, öte yandan çatışmaların olumsuz etkilerini daha aza indiren kaçınma, uyma, ve uzlaşma davranışlarını daha çok kullanıyor olmaları alanyazındaki diğer çalışmalarla tutarlı bulunmuştur (Basım ve ark., 2009; Park & Antonioni, 2007). Dışadönüklük ve nevrotiklik özelliklerinin zorlama davranışını ve gelişime açıklık özelliğinin kaçınma davranışını açıklamadaki rollerinin de önceki çalışmalarla benzer olduğu görülmektedir (Antonioni, 1998; Wood & Bell, 2008). Çatışma çözme sürecinde problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanarak, her iki eş için de mutlu edici bir çözüm bulmayı hedefleyen işbirliği yapma davranışının, hiçbir kişilik özelliği tarafından açıklanmaması beklenmedik bir bulgudur. Bu noktada, işbirliği yapma davranışının çatışma çözümünde ideal bir yaklaşım olması ve eşlerin yapıcı çatışma çözme davranışı olarak daha çok uzlaşma davranışını kullanıyor olabileceği düşünülebilir. Tüm bu bulgulara ek olarak, demografik değişkenlerden cinsiyet ve eğitim durumu ve ilişkisel değişkenlerden evlilik süresi ve doyumu da farklı çatışma çözme davranışlarını açıklamada belirleyici faktörler olmuştur. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, evli bireylerin yapıcı çatışma çözme davranışları geliştirmelerine yönelik programlar ve eğitimler uygulanırken kişilik özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

Antonioni, D. (1998). Relationship between the big five personality factors and conflictmanagement styles. *International Journal of Conflict Management, 9*(4), 336-355.

Basım, H. N., Çetin, F., & Tabak, A. (2009). Beş Faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *24*(63), 20-34.

Canary, D. J. (2003). Managing interpersonal conflict: A model of events related to strategic choices. J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.) *Handbook of communication and social interaction skills* içinde (s. 515–549). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Costa Jr., P. T., & McCrae., R. R. (1995). Primary traits of Eysenck's P-E-N system: Three- and Five-Factor solutions. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 308-317.

Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training and research. *Journal of Social Issues, 50*(1), 13-32.

Goldstein, S. B. (1999). Construction and validation of a conflict communication scale1. *Journal of Applied Social Psychology*, *29*(9), 1803-1832.

Mackey, R. A., & O'Brien, B. A. (1998). Marital conflict management: Gender and ethnic differences. *Social Work, 43*(2), 128-141

Park, H., & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy. *Journal of Research in Personality, 41*(1), 110-125.

Shi, L. (2003). The association between adult attachment styles and conflict resolution in romantic relationships. *American Journal of Family Therapy*, *31*(3), 143-157.

Sümer, N., & Sümer, H. C. (2005). *Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği* (Yayınlanmamış çalışma).

Şendil, G., & Korkut, Y. (2008). Evli çiftlerdeki çift uyumu ve evlilik çatışmasının demografik özellikler açısından incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, *28*, 15-34.

Tezer, E. (1986). *Evli Eşler Arasındaki: Çatışma Davranışsal Algılama ve Doyum.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tezer, E. (1996). Conflict-handling behavior toward spouses and supervisors. *The Journal of Psychology,130*(1), 281-292.

Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. M. D. Dunnette (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology* içinde (s. 889-935). Chicago: Rand-McNally.

Topçu, B., & Dündar, S. (2011). Evli çiftlerin bazı kişilik özelliklerine göre kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarının incelenmesi. *Nwsa: Physical Sciences*, *6*(3), 91-102.

Wood, V. F., & Bell, P. A. (2008). Predicting interpersonal conflict resolution styles from personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, *45*(2), 126-131.

Tablo 1: ***Çatışma Çözme Davranışlarını Yordamada Hiyerarşik Regresyon Analizi Model Özeti***

1. Analiz (Zorlama Davranışı)					
Model	*R*	R^2	*SE*	ΔR^2	ΔF
1	.22*	.05	.99	.05	5.08
2	.31*	.10	.97	.05	5.42
2. Analiz (Kaçınma Davranışı)					
Model	*R*	R^2	*SE*	ΔR^2	ΔF
1	.26*	.07	1.05	.07	7.07
2	.30*	.09	1.04	.02	2.36
3. Analiz (Uyma Davranışı)					
Model	*R*	R^2	*SE*	ΔR^2	ΔF
1	.17*	.03	1.04	.03	3.04
2	.20	.04	1.04	.01	1.28
4. Analiz (Uzlaşma Davranışı)					
Model	*R*	R^2	*SE*	ΔR^2	ΔF
1	.23*	.05	1.12	.05	5.66
2	.28*	.08	1.12	.02	2.60
5. Analiz (İşbirliği Yapma Davranışı)					
Model	*R*	R^2	*SE*	ΔR^2	ΔF
1	.19*	.04	1.24	.04	3.85
2	.22	.05	1.24	.01	1.41

*$p < .05$

ERGENLERDE ANNE-BABAYA BAĞLANMA İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİDE DUYGU DÜZENLEME VE BAŞ ETME YÖNTEMLERİNİN ÇOKLU ARACILIK ROLÜ*

Mehmet Ali YILDIZ[1]
Mehmet Hakan GÜNDOĞDU[2]

Problem Durumu

Çocuk ruh sağlığında erken çocukluktaki ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesinin önemini vurgulayan bağlanma kuramı, erken çocukluktaki duygusal bağların gelişimini açıklar (Bailham ve Harper, 2004). Bağlanma, bir kişinin diğer bir özel kişi ile oluşturduğu duygusal bağ olarak tanımlanmaktadır (Ainsworth, 1969). Bir kişinin önemli olan diğerleri ile güven temelinde bir bağlanma yaşantısının olması, sıkıntılarıyla etkili bir şekilde baş etmesi için temel bir yapı olabilir (Mikulincer ve Florian, 1998). Mikulincer ve Florian'a (2003) göre güvenli bağlanan kişiler, bağlanma sisteminin temel yol göstericiliği aracılığıyla duygularını sağlıklı olarak düzenleyebilirler. Gross'a (1998) göre duygu düzenleme, bireylerin sahip olduğu duyguyu, duygulara ne zaman sahip olduklarını ve onları nasıl yaşadıklarını ve bu duyguları nasıl ifade ettiklerini etkileyen süreçleri ifade eder. Duygu düzenlemenin temel amacı, doğal olarak duygusal tepkiyi yeterli düzeyde değiştirmektir (Gross, 2002). John ve Gross'a (2004) göre bebeklik ve çocukluk dönemi, duygu düzenlemenin gelişimi için çok önemli bir dönemdir. Dodge ve Garber (1991) duygu düzenlemenin yaşamın erken dönemlerinde edinildiğini belirtmektedirler. Allen ve Miga (2010) ise bireylerin uyumlu duygu düzenleme kapasitelerinin gelişmesinde en etkili etmenin çocukluktaki güvenli bağlanma ilişkilerinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Howe (2005) duygu düzenlemenin iyi bir ruh sağlığının ana bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Bowlby'nin bağlanma kuramı, ağırlıklı olarak gelişimi ve kişilerarası durumları ele almasına rağmen, bağlanma sistemi ile duygu düzenleme arasında ilişkiler bulunmaktadır ve bu kuramsal çerçeve ruh sağlığının temel direklerinden birisidir. Bağlanma yaşantıları, bireylerin zorlu yaşam koşullarında, sıkıntılarını düzenleyebilmelerinde ve baş etmelerinde, önemli bir kaynak olarak görülebilir (Mikulincer ve Florian, 2003). Duygu düzenleme ile yakından ilişkili bir kavram da baş etmedir. Lazarus ve Folkman (1984) baş etmeyi, bireyin tepki verme yeteneği ile çevresiyle olan ilişkilerini yönetmek amacıyla organizmanın gösterdiği çabalar olarak tanımlamıştır. Calkins'e (2004) göre Bowlby, bebek için güvenlik duygusu sağlayan bağlanma ilişkisinin, çocuğun çeşitli gelişimsel zorlanmalara karşı daha sonraki uyumunu ve sorunlarla baş etmesini önemli ölçüde etkilemekte olduğunu savunmaktadır. Schore'e (2001) göre güvenli bağlanma ilişkisi, stresle başa çıkmayı içeren düzenleme sisteminin genişlemesini ve gelişmesini olumlu etkiler. Bowlby (2012) çocuğun stresle baş etme kapasitesinin belirli annelik davranışlarıyla ilişkili olduğunu, baş etme kapasitesinin geliştiği otuz yaşının sonuna kadar bağlanma sisteminin kolaylıkla etkin olduğunu öne sürmektedir. Mikulincer ve Florian (2003)

---

* **Bu çalışma Mersin Üniversitesinde, Doç. Dr. Mehmet Hakan GÜNDOĞDU'nun danışmanlığında yürütülen birinci yazarın doktora tez çalışmasının bir özetidir.*

[1] Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi, PDR, *maliyildiz@adiyaman.edu.tr*
[2] Doç. Dr. Mersin Üniversitesi PDR Anabilim Dalı, *mhgundogdu@gmail.com*

güvenli bağlanan kişilerin, sorunları ile etkili biçimde baş edebildiklerini ve duygularını düzenleyebildiklerini belirtmektedirler. Gross ve Thompson'a (2007) göre duygu düzenlemenin ve baş etmenin ortak hedefi ise acıyı azaltmak ve zevki arttırmaktır. Diener (2000; 2009), bireyin, hoşuna gitmeyen duygularının az olduğunu ve hoşuna giden duygularının ise fazla olduğunu hissetmesi durumunda, öznel iyi oluşunun yüksek olacağını vurgulamaktadır. Yani bir bakıma duygu düzenleme ile baş etmenin temel işlevlerinden birisi, kişinin öznel iyi oluşunun yükselmesine hizmet etmektir. Diener ve Diener McGavran (2008) ise bağlanma ile daha sonraki öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin nasıl aracılık edebileceğine yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Yapılan kuramsal açıklamalara göre, duygu düzenleme ve baş etme süreçlerinin gelişimi sürecinde anne ve baba ile kurulan bağlanma ilişkilerinin rolü hayati önemdedir. Öte yandan, ergenlerin gelişim sürecinde yaşadıkları olaylar ve durumlar karşısında kullandıkları duygu düzenleme ve baş etme biçimleri, onların öznel iyi oluşlarını etkileyebilecek temel etkenler olarak görünmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, liselerde öğrenim gören ergenlerin anne ve babaya bağlanmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve baş etme yöntemlerinin, paralel çoklu aracılığının olup olmadığını incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Adıyaman İlinde bulunan dört lisede öğrenim gören, 14-19 yaşları arasında, yaş ortalaması 16.15 (Ss = 1.05) olan 371'i kız (% 53.2), 326'sı erkek (% 46.8) olmak üzere toplam 697 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, "Anne-Baba ve Akran Bağlanması Envanteri (Kocayörük, 2010)"; "Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (Duy ve Yıldız, 2014)" araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında uyarlanan "Çocuk ve Ergenler İçin Baş Etme Ölçeği (Brodzinsky ve diğerleri, 1992)", araştırmacı tarafından yine bu çalışma kapsamında uyarlanan "Ergenler İçin Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Laurent ve diğerleri, 1999)", "Yaşam Doyumu Ölçeği (Köker, 1991)" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öznel iyi oluş değişkeni, negatif duygu puanlarının tersten puanlanarak, pozitif duygu ve yaşam doyumu ile toplanmasıyla belirlenmiştir. Araştırmada, test edilen modelin aracılık etkilerinin istatistiksel olarak önemli olup olmadığı Hayes (2012; 2013) tarafından geliştirilen yazılım aracılığıyla, Sıradan En Küçük Kareler Regresyona dayalı yaklaşım ve Bootstrap Yöntemi ile incelenmiştir. Aracı değişkenlerin aracılık görevlerinin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 bootstrap örneklemi üzerinde incelenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde, IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen paralel çoklu aracılık testi bulgularına göre; ergenlerin ayrı ayrı olarak hem anneye ve hem de babaya bağlanmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunun ve baş etme değişkeninin problem çözme alt boyutunun aracılık görevi gördükleri görülmüştür. Bunların dışında kalan duygu düzenlemenin içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemi ile baş etmenin yardım arama, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınma yöntemlerinin ise istatistiksel açıdan önemli bir aracılık etkisi bulunmamıştır. Hem anneye bağlanma hem de babaya bağlanma açısından, öznel iyi oluş üzerinde spesifik dolaylı etkilerin ikili karşılaştırmalarına göre; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme değişkeninin, problem çözme değişkeninden daha güçlü bir aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, anne ve babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile problem çözmenin aracılık yaptığı görülmüştür. Ayrıca test edilen modelde, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin, problem çözmeden daha güçlü bir aracılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, bundan sonraki çalışmalarda, çocukluktan başlayarak yetişkinliğe kadar bireylerin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemleri ve problem çözmeleri üzerinde etkili olabilecek ailesel ve çevresel faktörler boylamsal bir çalışma ile incelenebilir. Ayrıca, psikolojik danışmanlar tarafından okullarda, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemini sık kullanan ve problem çözme becerisi zayıf ergenler belirlenerek, bireyle ve grupla psikolojik danışma çalışmaları yapılabilir. Psikolojik danışmanlar tarafından ergenlerin stresleri ile baş edebilecekleri ve problem çözmelerini geliştirebilecekleri beceri eğitimine yönelik psiko-eğitim programları hazırlanabilir. Ayrıca, duyguları tanıma, ifade etme, duygu düzenleme odaklı psiko-eğitim programlarının uygulanmasının, ergenlerin öznel iyi oluşlarını yükseltebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development, 40*(4), 969–1025. doi: 10.1111/j.1467-8624.1969.tb04561.x

Allen, J. P., & Miga, E. M. (2010). Attachment in adolescence: A move to the level of emotion regulation. *Journal of Social and Personal Relationship, 27*(2), 181–190. doi: 10.1177/0265407509360898

Bailham, D., & Harper, P. B. (2004). Attachment theory and mental health. In K. N. Dwivedi & P. B. Harper (Eds.), *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental Ill health: A handbook* (First ed.), Chapter: 3, (pp. 49–68). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Bowlby, J. (2012). *Bağlanma: Bağlanma ve kaybetme 1.* (T. V. Soylu, Çev.), (1. Baskı). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. C. (1992). Coping Scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13,* 195-214. doi: 10.1016/0193-3973(92)90029-H

Calkins, S. D. (2004). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. In. R. F. Baumeister & K. D. Vohs. (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.* Chapter: 16, (pp. 325-340). New York: The Guilford Press.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34-43. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.34

Diener, E. (2009). Introduction—The science of well-being: Reviews and theoretical articles by Ed Diener. In. E. Diener (Eds.), *The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener, Social Indicators Research Series.* Volume: 37, (pp. 1-10). New York: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-2350-6_1

Diener, M. L., & Diener McGavran, M. B. (2008). What makes people happy?: A developmental approach to the literature on family relationships and well-being. In. M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being.* Chapter: 17, (pp. 347-375). New York: The Guilford Press.

Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In. J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation.* Chapter: 1, (pp. 3-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(41), 23-35.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39,* 281–291. doi: 10.1017.S0048577201393198

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In. J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation.* Chapter: 1, (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.

Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. 24.02.2014 tarihinde http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf adresinden alınmıştır

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach.* New York: Guilford Press.

Howe, D. (2005). *Child abuse and neglect: Attachment, development and intervention.* New York: Palgrave Macmillan.

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72*(6), 1301–1333.

Kocayörük, E. (2010). A Turkish adaptation of the inventory of parent and peer attachment: The reliability and validity study. *Eurasian Journal of Educational Research, 40,* 131-153.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., et al. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11,* 326–338.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer Publishing Company.

Mikulincer, M., & Florian, V. (1998). The relationship between adult attachment styles and emotional and cognitive reactions to stressful events. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 143–165). New York: Guilford Press.

Mikulincer, M., & Florian, V. (2003). Attachment style and affect regulation: Implications for coping with stress and mental health. In G. Fletcher & M. Clark (Eds), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes,* Chapter: 21, (pp. 537–557). Oxford, UK: Blackwell.

Schore, A. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal, 22*(1–2), 7–66. doi: 10.1002/1097-0355

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUKLUK DENEYİMLERİNE GÖRE YAŞAM STİLLERİNİN İNCELENMESİ

Ahmet Ragıp ÖZPOLAT[1]
Semih EREZ[2]
Bekir BİTMİŞ[3]

Problem Durumu

Psikoloji literatürüne bakıldığında bireyin kişilik yapısı ağırlıklı olarak çocukluk dönemi yaşantılarıyla ilgilidir Çocukluk dönemindeki ebeveynle sürdürülen duygusal ve iletişimsel yaşantılar bireyin hayata bakış paradigmasını oluşturmaktadır. Bireyin hayata bakışı ise yaşam stilleri olarak bireyin ilişki sistemlerini düzenlemektedir. Yaşam stilleri kavramı psikolojide Adler'in özellikle üzerinde durduğu önemli kavramlardan biridir Adler'e göre yaşam stilleri, çocuğun yaratma gücünden, yani dünyayı nasıl gördüğü ve neyi başarı olarak değerlendirdiği noktasından doğar. Yeni doğan ilk olarak geldiği dünyayla ilgili kavramlarını oluştururken deneyimlerinden yararlanır ve çevresini öğrenir. Bu öğrenme süreci yeni doğanın çevresini tanımak için gerçekleştirdiği deneme ve yanılma yaşantıları sonucu gerçekleşir. Bu deneyimler çocuğun dünyayla ilgili kurallar geliştirmesine neden olur. Bu kurallar, bizim çevremizdeki dünya hakkında bir bakış açısı oluşturmamıza ve onu anlamlandırmaya çalışmamızı sağlar. Sonuçta bu kurallar bütünü bireylerin kendilerine özgü yaşam ilkeleri olarak karşımıza çıkar. Tabi ki bu bireylerin kendilerine özgü yaşam ilkeleri de onların yaşam stillerini belirlemektedir Yaşam stilleri sadece bireyin çocukluk deneyimlerinden değil aynı zamanda onun bedensel gelişiminden de etkilenir. Adler'e göre yaşam stilleri biyolojik- psikolojik ve sosyal özellikler taşımaktadır. Bu bağlamda bakıldığında yaşam stilleri bireylerin çocukluk deneyimlerinden yoğun olarak etkilenmektedir. Teorik çerçeve olarak ele alınan bu yaklaşımın Türkiye'de de aynı sonuçları doğurup doğurmayacağı bir araştırma problemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı bireylerin çocukluk deneyimlerine göre yaşam stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmektir

Yöntem

Bu çalışma, bir tarama çalışmasıdır. Tarama çalışmaları geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu, olayı, bireyi, toplumu veya nesneyi kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Çalışmada Yaşam Stilleri Ölçeği, Çocukluk Deneyimleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu Kullanılmıştır. 224 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada elde edilen verilerin normal dağılım grafikleri incelenmiş veri setinin normal dağılmadığı görülmüştür. Elde edilen veriler parametrik olmayan testlere tabi tutulmuştur.

[1] Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR ABD *ahmetozpolat@hotmail.com*
[2] Psk. Dan. MEB, semiherez@hotmail.com
[3] Psk. Dan. MEB, bekirbitmiş@hotmail.com

Bulgular

Bireylerin çocukluk deneyimlerine göre yaşam stilleri puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskall Wallis testi yapılmış ve Yaşam Stilleri Ölçeğinin Alt boyutları olan Kontrolcü, Mükemmelliyetçi, Memnuniyetçi, Benlik saygısı, Beklentiler odaklı Yaşam Stilini benimseyen üniversite öğrencilerinden Sadece Benlik Saygısı Alt Ölçeğindeki ki kare değerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için benlik saygısı puanları Mann Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır.

Benlik Saygısı yaşam stillerini benimseyen bireylerin U değeri ($U = 4408{,}00$ $p<.05$) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu bulgu, Ebeveyniyle İletişim Problemleri Olan bireylerin Ebeveynleriyle Otorite Problemi Olan Bireylere Göre Benlik Saygılarının Daha Düşük Olduğunu Göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda bireylerin yaşam stillerinden özellikle benlik saygısı boyutunun çocukluk deneyimleri açısından farklılaştığı görülmektedir. Diğer yaşam stillerini çocukluk deneyimleri istatistiki olarak anlamlı bir biçimde açıklamamıştır.

Bireylerin çocuklukta ebeveynleriyle yürüttükleri iletişimlerin ve duygusal travmaların benlik saygılarını olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir. Bu sonuca göre ebeveynin çocuğuyla yürüteceği ilişki çocuğun yaşam stili üzerinde de etkilidir denilebilir. Ancak bireylerin diğer yaşam stillerini çocukluk deneyimlerinin etkilememesi ya da istatistiki olarak anlamlı sonuçlar vermemesi bu çalışmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Çalışma Yaşam Stillerini ve çocukluk deneyimlerini ölçtüğünü varsaydığı ölçeklerin ölçme gücü ile sınırlıdır. Dolayısıyla belki benzer çalışmaların farklı ölçeklerle ya da nitel verilerle desteklenmesi bu sonuçların genellenebilirliğini ve temsil gücünü arttıracaktır.

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI WEB TABANLI İNTERAKTİF BİR PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL HATALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ*

Ahmet BUĞA[1]
Zeynep HAMAMCI[2]

Problem Durumu

21. yüzyıl teknoloji çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu yüzyılda gerçek anlamıyla teknoloji insan yaşamının her alanına etki etmektedir. Günümüzde insanlar teknoloji sayesinde dünyanın her yerinden birbirleri ile iletişim kurmakta, görüntülü konuşabilmekte, uzaktan eğitim şeklinde eğitim alabilmekte ve daha birçok alanda teknolojinin sunduğu fırsatlardan yararlanmaktadırlar. Teknolojinin insan yaşamına bu kadar etki etmesinin sebebinin ise insan yaşamını kolaylaştırıcı rolü olduğu söylenebilir.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından bakıldığında; okullardaki öğrenci sayılarının çokluğu ve rehber öğretmenlerin sayılarının yetersiz kalması, okullardaki rehber öğretmen ve psikolojik danışmanları daha az kaynakla daha çok iş yükünün içerisine itmektedir. Bu şartlar rehber öğretmen ve psikolojik danışmanları yeni teknolojilerden yararlanmaya mecbur etmektedir. Mevcut şartlar altında web-tabanlı bilgisayar yazılımlarının kullanılmasından başka pratik bir çözüm yolu olmadığı söylenebilir (Çil vd., 2014).

Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik alanında teknolojiden mesleki rehberlik hizmetleri dışında yararlanılmadığı görülmektedir (Doğan, 2011). Bu kapsamda bu araştırmanın problemi bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı hazırlanan web tabanlı interaktif bir psiko-eğitim programının, çocukların bilişsel hataları ve psikolojik belirtileri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen web tabanlı interaktif bir psiko-eğitim programının çocukların bilişsel hataları üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ortaokul sekizinci sınıfa devam eden toplam 36 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada 12 öğrenci web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda, 12 öğrenci geleneksel psiko-eğitim programında ve 12 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır.

Araştırma Modeli

* Bu çalışma Prof. Dr. Zeynep Hamamcı danışmanlığında doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiş olup Gaziantep Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Yönetim Birimi (BAPYB) tarafından EF.14.01 kodlu Doktora Tezi Araştırma Projesi olarak desteklenmiştir.
[1] Arş. Gör. Gaziantep üniversitesi, *buga@gantep.edu.tr*
[2] Prof. Dr. Gaziantep Üniversitesi. hamamci@gantep.edu.tr

Araştırmada ön-test, son-test, izleme ölçümlü, deney 1, deney 2 ve kontrol gruplu 3x4'lük, karışık desen kullanılmıştır. Bu desende; birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney 1, deney 2 ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların bilişsel hata düzeylerini belirlemek amacıyla Aydın (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (ÇOBHÖ), kullanılmıştır.

İşlem

Araştırmada deney gruplarına içerikleri tamamen benzer psiko-eğitim programları uygulanmıştır. Deney 1 grubuna, toplam 10 modülden oluşan web tabanlı interaktif programı haftada bir modül olacak şekilde online olarak uygulanmıştır. Deney 2 grubuna, toplam 8 oturumumdan oluşan geleneksel program haftada bir oturum olacak şekilde uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan bireyler ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır.Araştırmada uygulamaların bitimini takiben bir hafta sonra son ölçüm, bir ay ve üç ay sonra ise izleme ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analize yönelik olarak yapılan normallik testleri sonucunda, veriler normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testler uygulanmıştır. Buna yönelik olarak gruplar arası (deney 1, deney 2 ve kontrol) farklılıklara ilişkin analizlerde Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri, grup içi (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) farklılıklara ilişkin analizlerde ise Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin bilişsel hata düzeyleri açısından gruplar arası farka ilişin yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre; gruplar arasında ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı (X^2 (sd=2, n=36) = 1.994, p>.05) yani grupların uygulama öncesinde birbirine denk olduğu görülmüştür. Son-test (X^2 (sd=2, n=36) = 17.03, p<.05), izleme 1 (X^2 (sd=2, n=36) = 13.635, p<.05) ve izleme 2 (X^2 (sd=2, n=36) = 6.188, p<.05) puanları açsından gruplar arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; web tabanlı interaktif grubun son test, izleme 1 ve izleme 2 puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel grubun ise son test ve izleme 2 puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük iken izleme 1 puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Web tabanlı interaktif grup ile geleneksel grup arasında ise ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin bilişsel hata düzeyleri açısından; grup içi ön test, son test ve izleme 1 ve izleme 2 puanları üzerinde yapılan Friedman testi sonucunda:

Hem web tabanlı interaktif psiko-eğitim (X^2 (sd=3, n=48) = 14.436, p<.05) hem de geleneksel psiko-eğitim (X^2 (sd=3, n=48) = 19.345, p<.05) gruplarında yer alan öğrencilerin bilişsel hata düzeylerinin eğitim öncesi ve sonrasında anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Buna ilişkin

olarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testine göre; her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel hata düzeylerinin uygulama sonrasında azaldığı ve bu azalmanın izleme dönemlerinde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise ön test, son test ve izleme ölçümleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen web tabanlı interaktif bir psiko-eğitim programının çocukların bilişsel hatalarını azaltmada etkili olduğu ve bu azalmanın izleme dönemlerinde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçtan hareketle rehberlik ve psikolojik danışma alanında teknolojinin sunduğu imkân ve kolaylıklardan yararlanılması gerektiği söylenebilir. Böylelikle rehberlik hizmetlerinden daha çok bireyin yararlanılması sağlanabilir. Çünkü bireyler internet ve bilgisayar teknolojilerini kullanarak istedikleri zaman diliminde ve istedikleri yerlerden bu tür hizmetlerden yaralanabilirler. Rehberlik servislerindeki psikolojik danışman sayılarının azlığı ve öğrenci sayılarının fazlalığı göz önüne alındığında teknolojiden yararlanmanın rehberlik servislerinin gücünü arttıracağı söylenebilir.

Kaynakça

Aydın, A. (2006). *Ergenlerde Sosyal Anksiyete Belirtilerini Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çil, İ., Tokat, M. A., Türkan, Y. S. ve Doğan, N. (2014). Temel eğitim kurumlarında e-rehberlik ve danışmanlık karar destek sistemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29-2).

Doğan, H. (2011). Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1077-1098.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZYETERLİLİK VE STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİĞİ YORDAMA DÜZEYLERİ*

Betül Gökçen DOĞAN LAÇİN[1]
İlhan YALÇIN[2]

Problem durumu

İnsanoğlu, düşünebilme yetisi ile diğer canlılardan ayrılmaktadır. İnsanoğlunun bu becerisi, sanıldığı kadar basit bir özellik olmadığı düşünüldüğü için çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. İnsanın bilişsel yapısını inceleyen nöropsikologlar, insan bilişinin sürekli çalıştığına ve sadece duyumsayıp algılayan ve bunu öğrenen bir sistem olmadığına dikkat çekmişlerdir. Etkili bir bilişsel sistem, bireyin tüm bilişsel faaliyetlerini yönetebilmelidir (Karakaş ve Karakaş, 2000). Tüm bu işlevleri yapan mekanizmaların toplamına verilen isim yönetici işlevlerdir. Yönetici işlevler kavramı, öz düzenleme, davranışın ardışıklığı, esneklik, tepki ketleme, planlama ve davranışın örgütlenmesi gibi yüksek düzeyli bilişsel işlevleri tanımlarken kullanılmaktadır (Lezak, 1995). Bu sebepten dolayı, nöropsikolojik açıdan bilişsel esnekliğin yönetici işlevin alt kategorilerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Martin ve Rubin'e (1995) göre bilişsel esneklik, bireyin herhangi bir problem durumunda seçenekleri görebilme, yeni duruma uyum sağlayabilme ve problemin üstesinden gelebileceğine yönelik algısıdır. Başka bir deyişle, bilişsel esneklik, kişinin çevre değişikliğine karşı kendi bilişsel kalıplarını değiştirebilmesi ve yeni ortama uyum sağlayabilmesidir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bilişsel esneklik, sağlıklı bireylerin bilişsel süreçlerinde önemli bir sistemdir. Bu sistemin işleyişinde etkili olabilecek etmenlerin incelenmesi bilişsel esnekliği daha anlaşılır kılacaktır. Bu bağlamda, araştırmaya konu olan önemli bir etmen özyeterliliktir. Özyeterlilik, bireylerin kendi yaşantısından etkilenerek bir şeyi yapabileceğine yönelik inancıdır (Bandura, 1994). Martin ve Anderson (1998), özyeterlilik ile bilişsel esnekliğin birbirine bağlı ve birbiriyle ilişkili iki kavram olduğunu belirtmişlerdir. Bireyler alıştıklarının dışında bir ortamda iken, kullanmış oldukları iletişim, onların bilişsel esneklik ile özyeterlilik düzeylerinin en açık örneğidir (Martin ve Anderson, 1998). Bandura (1989), kişinin durumuna en uygun olanı seçebilme yetisine sahip olması gerektiğini belirterek bilişsel esneklik ile özyeterliliğin ilişkisine dikkat çekmiştir.

Özyeterliliğin yanı sıra stresle başa çıkma stratejileri de bilişsel esnekliği açıklayabilecek bir diğer etmen olarak düşünülmektedir. Stresle başa çıkma, bireye çevreden ve içten gelen istek ve çatışmaları kontrol etmek ve yaşam gerilimini en az düzeye indirmek amacıyla bireyin sergilemiş olduğu davranışsal ve duygusal tepkilerdir (Folkman ve Lazarus, 1984). Stresle başarılı bir biçimde baş edebilmek için kişinin kendi sınırlılıklarını, katı olduğu yönlerini, içsel ve dışsal kaynaklarını bilmesinin yanı sıra, içinde bulunduğu durumu değerlendirebilmesi de gerekmektedir (Horvath ve Russell, 1999).

---

* Bu çalışma, ilk yazar tarafından, ikinci yazarın danışmanlığında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde gerçekleştirilen yüksek lisans tezine dayanmaktadır

[1] Arş. Gör. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi betulgokcen.dogan@gmail.com
[2] Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, yalcini@ankara.edu.tr

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ve özyeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin, bilişsel esnekliği yordama gücünün incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejileri ve özyeterliliklerinin bilişsel esneklik düzeylerini yordama gücünü ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 386'sı (%70.3) kadın, 163'ü (29.7) erkek olmak üzere toplam 549 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için *Kişisel Bilgi Formu*, *Bilişsel Esneklik Envanteri*, *Genel Özyeterlilik Ölçeği* ve *Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği* kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde t-testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca, özyeterlilik, stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımının birlikte, bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Söz konusu değişkenler, bilişsel esneklikteki toplam varyansın yaklaşık %52'sini açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan bireylerin bilişsel esneklik toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği; özyeterlilik ve stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, sosyal destek arama ve boyun eğici yaklaşımın bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Katılımcıların özyeterlilik düzeylerinin bilişsel esnekliği yordayan en güçlü değişken olduğu tespit edilmiştir.

Kaynakça

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Dennis, J. P. ve Wal, V. J. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development andestimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241 253.

Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. (6th ed). New York: Springer

Horvath, P. ve Russell, J.M. (1999). A systematic framework for integrating psychological evaluations and interventions. *Journal of Psychotherapy Integration*, 9, 313-336.

Karakaş, S. ve Karakaş H. M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3, 215-227

Lezak, M.D. (1995). Neuropsychological assessment. (3th edition). New York: Oxford University Press.

Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*,76, 623–626.

Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1–9.

GÜVENSİZ BAĞLANMA OBSESİF KOMPULSİF BELİRTİLERİN ORTAYA ÇIKMASINDA ÖNEMLİ BİR RİSK FAKTÖRÜDÜR

Murat BOYSAN[1]
Zekeriya ÇAM,[2]

Problem Durumu

Bağlanma, insanların erken dönemde bakım verenle kurulan güçlü duygusal bağlar olarak tanımlanmaktadır. Erken dönemde kişinin kendisi için önemli gördüğü kişilerle kurduğu bağlanma biçiminin, yaşam boyu devamlılık gösteren bir özellik taşıdığı araştırmalarla gösterilmiştir (Cassidy ve Shaver, 2010). Obsesif kompulsif bozukluk (OKB) sosyal, akademik ve çalışma hayatındaki işlevsellikte önemli ölçüde bozulmaya yol açan bir ruh sağlığı problemidir. Okul başarısında düşme ve sosyal ilişkilerde bozulma bu rahatsızlığın en tipik belirleyicileridir (Boysan, Beşiroğlu, Kalafat, Kağan ve Ateş, 2010). Bu anlamda üniversite öğrencilerinde bağlanma tiplerinin OKB belirtilerinin artışında önemli rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bağlanma tiplerinin OKB belirtileriyle ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırmaya Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde farklı programlarda kayıtlı olan 334 lisans öğrencisi katılmıştır (%56.29'u kadın). Gönüllülerin ortalama yaşı 19.21 (SD±2.18). Katılımcıların büyük çoğunluğu orta gelir düzeyindeki ailelerden geldiklerini bildirmiştir (%80.24 n=268). Babanın eğitim düzeyinin medyanı lise ve annenin eğitim düzeyinin medyanı ilkokuldur.

Ölçme araçları

Padua Obsessif Kompulsif Envanteri-Revize (PE-R): 41 öz değerlendirme maddesinden oluşan araç obsesif kompulsif belirtilerin şiddetini değerlendirmektedir (Van Oppen, 1992). PE-R'nin beş alt ölçeği bulunmaktadır: Dürtüler, Temizlik, Kontrol etme, Düşüncelere kapılma ve Kesinlik. Türkçe formun klinik ve klinik olmayan Türk örneklemin de geçerliği Beşiroğlu ve arkadaşları (2005) tarafından yapılmıştır. Araçtan 68 toplam puan ve üzerinde alanlar yüksek obsesif-kompulsif bozukluk riski taşımaktadır (Boysan, Güleç, Deveci ve Barut, 2015).

Obsesif İnanışlar Ölçeği-44 (OİÖ-44): 44 sorudan oluşan ölçme aracı obsesif kompulsif belirtilerin ortaya çıkmasında önemli rol oynayan üç grup bilişsel inanış alanında ölçüm yapmaktadır: Sorumluluk/Tehlike Beklentisi, Mükemmeliyetçilik/Kesinlik ve Önem verme/Düşünceleri Kont-

[1] Yrd. Doç. Dr. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü. boysan.murat@gmail.com*
[2] Arş. Gör. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmet Bölümü. zekeriyacam@gmail.com*

rol Etme (Obsessive Compulsive Cognitions Working Group, 2005). Türkçe'ye Boysan, Beşiroğlu, Çetinkaya, Atlı, ve Aydın (2010) tarafında uyarlanan ölçme aracının tümü için iç tutarlılık α=0.95 ve bir aylık test tekrar test katsayısı r=0.79 olarak hesaplanmıştır.

Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II (YİYE-II): 36 sorudan oluşan ölçme aracı her biri 18 sorudan oluşan iki alt ölçekte ölçüm yapmaktadır (Fraley, Waller ve Brennan, 2000). Bağlanma teorisine göre bağlanmanın boyutlarını temsil eden bu iki boyut: bağlanma kaygısı ve bağlanmadan kaçınmadır. Ölçme aracı Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

İstatistik Analiz

Demografik özelliklerle birlikte obsesif inanışlar ve bağlanma boyutlarının obsesif kompulsif belirtiler üzerine etkisi lojistik regresyon analiziyle değerlendirilmiştir. Bağlanma kaygısı ve bağlanma kaçınmasının aracı değişken olduğu modelde sorumluluk/tehlike beklentisi'nin bağlanma üzerinden obsesif kompulsif belirtilerdeki artışa dolaylı etkisi, aracı regresyon analiziyle incelenmiştir. Son olarak, YİYE-II puanları kullanılarak elde edilen dört bağlanma tipi (güvenli, kaçıngan, saplantılı ve korkulu) arasındaki farklar tek yönlü varyans analizinden yaralanılarak analiz edilmiştir. Grup farklarının değerlendirilmesinde Student-Newman-Keuls çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma grubunda PE-R'den 68 toplam puan ve üstü alan 108 kişi (%32.3) yüksek obsesif-kompulsif bozukluk riski taşımaktaydı. Yine YİYE-II alt ölçeklerine göre yapılan sınıflamada dört farklı bağlanma tipinde yer alan katılımcıların oranları şu şekilde sıralanmıştır: 135 kişi güvenli (%40.42) , 55 kişi kaçıngan (%16.47), 82 kişi saplantılı (%24.55) ve 62 kişi korkulu (%18.56). Lojistik regresyon modeli kullanılarak yapılan risk analizinde sorumluluk/tehlike beklentisi puanlarındaki artış obsesif-kompulsif bozukluk riskliyle ilişkili bulunduğu halde (Risk Oranı=1.05 p<.01), ilişki odaklı bağlanma anksiyetesi (Risk Oranı=1.83 p<.01) ve kaçınma (Risk Oranı=1.38 p<.05) OKB riskini önemli ölçüde artırmıştır.

Aracı regresyon analizi sorumluluk/tehlike beklentisinin doğrudan obsesif kompulsif belirtilerdeki artışla ilişkili olduğunu gösterirken (t=0.36 p<.01), dolaylı olarak bağlanma kaygısında (t=0.10 p<.01) ve bağlanma kaçınmasında (t=0.03 p<.05) artışa yol açarak obsesif kompulsif belirti şiddetinde artışa neden olduğuna işaret etmektedir.

Tek yönlü varyans analizinde korkulu bağlanan grupta yer alan bireyler toplam PE-R, Temizlik, Kontrol etme ve Kesinlik belirtilerinde diğer bağlanma tiplerine göre çok daha yüksek puanlar bildirmiştir. Korkulu ve Saplantılı bağlananların obsesif dürtüler ve düşüncelere kapılma puanlarının güvenli ve kaçıngan bağlananlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Obsesif inanışlar değerlendirildiğinde ise Korkulu ve Saplantılı bağlananların toplam OBQ puanları, sorumluluk / tehlike beklentisi ve Mükemmeliyetçilik/kesinlik alt ölçeklerinde yer alan temel inançlardan aldıkları puanlar güvenli ve kaçıngan bağlanma davranışı gösteren bireylere göre daha fazladır. Kaçıngan ve güvenli bağlananlarla karşılaştırıldığında, düşüncelere önem verme/kontrol etme ihtiyacı ise korkulu bağlananlarda yüksek olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular obsesif kompulsif belirtilerin artışında özellikle sorumluluk alma – tehlike beklentisinin önemli rol oynadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, OKB'nin bilişsel terapisinde kullanılan temel yaklaşımların varsayımlarını desteklemektedir. Bununla birlikte, korkulu ve saplantılı bağlanma davranışı gösteren bireylerde obsesif inanışların önemli ölçüde arttığı ve bunun da obsesif belirtilerde şiddetlenmeyle sonuçlandığı gözlenmiştir. OKB'nin bilişsel kuramının bu rahatsızlığın tedavisinde kullanılan temel yaklaşımlardan biri olmasına karşın, söz konusu rahatsızlığa ilişkin koruyucu müdahaleler konusunda eksik kaldığı düşünülmektedir. OKB'nin müdahalesi ve önlenmesinde bilişsel kuramın yanı sıra kişilerarası kavramlaştırmalara ihtiyaç vardır. Bu anlamda sonuçlar, bağlanma kuramının öngörülerinden yola çıkılarak hazırlanacak, özellikle aile sistemini de dahil eden önleyici müdahale programlarının, OKB'nin yaygınlığını önemli ölçüde azaltabileceğini düşündürmektedir.

Kaynakça

Beşiroğlu, L. Ağargün, M. Y., Boysan, M., Eryoncu, B., Güleç, M. ve Selvi, Y. (2005). Obsesif-kompulsif belirtilerin değerlendirilmesi: Padua Envanteri'nin Türk toplumunda geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 16*(3), 179-189.

Boysan, M., Beşiroğlu, L., Çetinkaya, N., Atlı, A. Ve Aydın, A. (2010). Obsesif İnanışlar Ölçeği-44'ün (OİÖ-44) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Nöropsikiyatri Arşivi, 47*(3), 216-222.

Boysan, M., Beşiroğlu, L., Kalafat, T., Kağan M. ve Ateş, C. (2010). Associations of dysfunctional interpersonal schemas with obsessive-compulsive and dissociative symptoms in university students. *Archives of Neuropsychiatry. 47*, 9-14.

Boysan, M., Güleç, M., Deveci, E. ve Barut, Y. (2015). Diagnostic performance of the Turkish version of the Vancouver Obsessional Compulsive Inventory (VOCI) versus Padua Inventory-Revised (PI-R): A validation study. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 25*(1), 44-56.

Cassidy, J. ve Shaver, P. R. (2010). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications*. New York Guilford.

Fraley, R. C., Waller, N. G., Brennan, K. A. (2000). An item response analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 350-365.

Obsessive Compulsive Cognitions Working Group (2005). Psychometric validation of the Obsessive Belief Questionnaire and Interpretation of Intrusions Inventory- Part 2: factor analysis and testing a brief version. *Behaviour Research and Therapy, 43*, 1527-42.

Selcuk, E., Gunaydın, G. Sumer, N. ve Uysal, A. (2005). Yetişkin bağlanma boyutları için yeni bir ölçüm. Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II' nin Türk örnekleminde psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları, 8*, 1-11.

Van Oppen, P. (1992). Obsessions and compulsions: dimensional structure, reliability, convergent and divergent validity of the Padua Inventory. *Behaviour Research and Therapy, 30*, 631-637.

GENÇ YETİŞKİNLERDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞIN DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK VE KİŞİLERARASI DUYARLILIK PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ

Hilal ÇELİK[1]
Bilge Nuran AYDOĞDU[2]
Halil EKŞİ[3]

Problem Durumu

Yaşamın kaçınılmaz gerçeklerinden biri travmatik yaşantılardır. Faklı gelişim dönemlerinde hemen hemen herkes şu veya bu şekilde travmatik sayılacak düzeyde deneyimlerden geçer. Bu deneyimlere karşı verilen tepkiler, dışsal ve içsel faktörlere göre değişiklik gösterir. Olumsuz deneyimlerin olumlu sonuçlara dönüştürülmesi için sahip olunması gereken koruyucu faktörler, psikolojik dayanıklılık kavramını gün yüzüne çıkarır (Braun, Linkowski, Kempenaers, Fossion, Friborg, & Hjemdal, 2011). Psikolojik dayanıklılık, birçok farklı olguya bağlı olarak gelişen bir mekanizma olup (Hjemdal, Friborg, Stiles, Rosenvinge & Martinussen, 2006) yapısal stil, gelecek algısı, aile uyumu, kendilik algısı, sosyal yeterlik ve sosyal kaynaklar (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge & Martinussen, 2003) gibi değişik boyutta karşımıza çıkabilir. Psikolojik dayanıklılık, maneviyat (Min ve diğ., 2013), duygu düzenleme (Curtis & Cicchetti, 2007), olumlu duygu (Bande, Fernandez-Ferrin, Varela & Jaramillo, 2015; Phillippe, Lecours ve Beaulieu-Pelletier, 2009) aile ilişkileri (Bowlby, 1982) kişilik özellikleri (Campbell-Sills, Cohan & Stein, 2006), benlik saygısı (Rutter, 1987; Wilson & Agaibi, 2006), irade gücü (Wilson & Agaibi, 2006), öz-yeterlik (Galatzer-Levy et.al., 2013), ekonomik gelir (Sandell, 2007) gibi pek çok faktöre bağlı olarak gelişen bir mekanizmadır. Bu mekanizmayı etkileyen önemli faktörlerden biri, travmatik olaylar sonucunda oluşabilecek olumsuz duyguları dönüştürebilme inancı olarak kabul edilen duygusal öz-yeterliliktir (Pool & Qualter, 2012). İnsanların duygularını algılaması, duygularını anlaması, bunları düşünceye yardımcı bir araç olarak kullanması ve duygularını düzenleyebilmesi duygusal öz-yeterliği oluşturan temel bileşenlerdir (Kirk, Schutte & Hine, 2008). Psikolojik dayanıklılık üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir diğer faktör ise kişilerarası duyarlılıktır. Bireylerin başkalarının sözel veya sözel olmayan davranışlarından doğru çıkarımlar yapabilme becerisi olarak kabul edilen kişilerarası duyarlılık (Carney & Harrigan, 2003; Shoda & McConall, 2013), Boyce & Parker (1989) tarafından diğer kişilerin tutum ve tavırlarının yanlış yorumlamasına neden olan kişilik özelliği olarak tanımlanır. Kişlerarası duyarlılık; kişilerarası farkındalık, onaylanma ihtiyacı, ayrılma anksiyetesi, çekingenlik ve kırılgan iç benlik boyutlarından oluşur (Boyce & Parker, 1989). İlişkilerde olumlu ve sağlıklı iletişime sahip olmak, güçlü kişilerarası bağlantılar oluşumuna zemin hazırlar. Bu durum, psikolojik dayanıklılıkları açısından bireylere koruyucu bir faktör olarak kalkan görevi görür (Libório & Ungar, 2014). Öte yandan başkalarıyla kurulan olumsuz ve gerginlik unsuru olan bağlar, psikolojik dayanıklılık için risk faktörü olarak kabul edilir. Bu açılardan

[1] Dr. Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik. *hilalcelik@marmara.edu.tr, celikhilal@gmail.com*
[2] Arş. Gör. Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bilge.aydoğdu*@marmara.edu.tr*
[3] Prof. Dr. Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik halileksi@marmara.edu.tr; *h.eksi70@gmail.com*

değerlendirildiğinde, duygusal öz-yeterlik ve kişilerarası duyarlılığın, psikolojik dayanıklılık üzerinde önemli bir etki gücü olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Kişilerin, duygularını dönüştürebilmelerine dair olan inançları ve kişilerarası alanlarda kurdukları bağlar, olumsuz yaşam deneyimleriyle etkin ve sağlıklı bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olan psikolojik dayanıklılık üzerinde etkilidir. Psikolojik dayanıklılık açısından değerlendirildiğinde bu iki etmen, koşullara bağlı olarak, ya zarar verici, ya da koruyucu niteliktedir. Bu bağlamda bu çalışma, duygusal öz-yeterlik ve kişilerarası duyarlılık özelliklerinin genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıkları üzerinde bir etki gücüne sahip olup olmadığı ve sahipse bu etkinin derecesini inceleme üzerine yapılandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim döneminde Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan genç yetişkinlerden oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, yaşları 18-34 arasında değişen *(ss:3.48,* $\bar{x}$*: 21.26)* 243 bayan, 88 bay olmak üzere toplam 331 genç yetişkine ulaşılmıştır. Veri toplama araçları olarak "Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği", "Duygusal Öz-yeterlik Ölçeği" ve Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği"nden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, duygusal öz-yeterlik ve kişilerarası duyarlılığın, psikolojik dayanıklılık üzerindeki yordayıcı etkisini test etme amacıyla Eş Zamanlı Çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analizler neticesinde duygusal öz-yeterlik (duyguları anlama ve duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma alt boyutları) ile kişilerarası duyarlılığın (onaylanma ihtiyacı alt boyutu) birlikte, psikolojik dayanıklılığın toplam varyansının % 34'ünü anlamlı şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik dayanıklılığın alt boyutlar bazında ise elde edilen bulgular şu şekildedir: duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma ve duyguları anlama birlikte gelecek algısının toplam varyansının %14'ünü, onaylanma ihtiyacı ve duyguları algılama boyutları birlikte aile uyumunun toplam varyansının %8'ini, ayrılma anksiyetesi, duygu düzenleme, duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma ve duyguları anlama boyutları birlikte kendilik algısının toplam varyansının %38'ini, duyguları düşünceye destekleyici olarak kullanma boyutu tek başına sosyal yeterliliğin toplam varyansının %27'sini ve son olarak duyguları anlama boyutu yine tek başına sosyal kaynakların toplam varyansının %20'sini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın psikolojik dayanıklılığın diğer alt boyutu olan yapısal sitilin, duygusal öz-yeterlik ve kişilerarası duyarlılık tarafından anlamlı bir şekilde açıklanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucuna göre genç yetişkinlerin duygusal öz-yeterlik ve kişilerarası duyarlılık özelliklerinin sahip oldukları psikolojik dayanıklılık özellikleri üzerinde anlamlı derecede belirleyici faktörler olduğu tespit edilmiştir. Duygusal öz-yeterliği yüksek ve kişilerarası duyarlılığı az olan bireylerin olumsuz yaşantılar karşısında daha dayanıklı br tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu

nedenle duygusal öz yeterlik ve kişilerarası duyarlılıkla ilgili yapılacak çalışmalara önem verilmesi ve kişilerin bu özelliklerinin güçlendirilmesi psikolojik dayanıklılık açısından oldukça önem teşkil etmektedir. Gelecek çalışmalarda bu konuların göz önünde bulundurulması önerilebilir. Ayrıca, özellikle Türkiye'de duygusal öz-yeterlik ve kişilerarası duyarlılık kavramlarıyla ilgili çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Bu kavramların bireyler üzerindeki etkisinden ve alanda var olan boşluktan dolayı gelecekteki araştırmalarda bu konulara odaklanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Bande, B., Fernández-Ferrín, P., Varela, J., & Jaramillo, F. (2015). Emotions and salesperson propensity to leave: The effects of emotional intelligence and resilience. *Industrial Marketing Management, 44*, 142-153.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss* (2nd ed.). London: Hogarth.

Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 23*, 341–351.

Braun, S., Linkowski, P., Kempenaers, C., Fossion, P., Friborg, O., & Hjemdal, O. (2011). The resilience scale for adults: Construct validity and measurement in a belgian sample. *International Journal of Testing, 11*(1), 53-70.

Campbell-Sills, L., Cohan, S., & Stein, M. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms ın young adults. *Behaviour Research and Therapy, 44*, 585-599.

Carney, D., & Harrigan, J. (2003). It Takes One To Know One: Interpersonal Sensitivity Is Related To Accurate Assessments Of Others' Interpersonal Sensitivity. *Emotion, 3*(2), 194-200.

Curtis, W., & Cicchetti, D. (2007). Emotion and resilience: A multilevel investigation of hemispheric electroencephalogram asymmetry and emotion regulation in maltreated and nonmaltreated children. *Development and Psychopathology, 19*, 811-811.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12*(2), 65-76.

Galatzer-Levy, I., Brown, A., Henn-Haase, C., Metzler, T., Neylan, T., & Marmar, C. (2013). Positive and negative emotion prospectively predict trajectories of resilience and distress among high-exposure police officers. *Emotion, 13*(3), 545-553.

Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2006). Resilience predicting psychiatric symptoms: A prospective study of protective factors and their role in adjustment to stressful life events. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 13*(3), 194-201.

Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences, 45*(5), 432-436.

Libório, R., & Ungar, M. (2014). Resilience as protagonism: Interpersonal relationships, cultural practices, and personal agency among working adolescents in Brazil. *Journal of Youth Studies, 17*(5), 682-696.

Min, J., Jung, Y., Kim, D., Yim, H., Kim, J., Kim, T., Lee, C., Lee, C., Chae, J. (2013). Characteristics associated with low resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Quality of Life Research, 22*, 231-241.

Philippe, F., Lecours, S., & Beaulieu-Pelletier, G. (2009). Resilience and Positive Emotions: Examining the Role of Emotional Memories. *Journal of Personality, 77*(1), 139-176.

Pool, L. D., & Qualter, P. (2012). The dimensional structure of the emotional self-efficacy scale. *Australian Journal of Psychology, 64*, 147.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-31.

Sandell, J.K. (2007). *The effects of trauma exposure, emotional intelligence, and positive emotion on resilience*. (Unpublished doctoral thesis). Santa Barbara: Fielding Graduate University.

Shoda, T. M., & McConnell, A. R. (2013). Interpersonal sensitivity and self-knowledge: Those chronic for trustworthiness are more accurate at detecting it in others. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*(3), 440-443.

Wilson, J. & Agaibi, C., & (2006). The resilient trauma survivor. In Wilson, J. (Eds.), *The Posttraumatic Self Restoring Meaning and Wholeness to Personality* (pp. 369-399). New York: Taylor & Francis Group, LLC.

İNTİHAR DÜŞÜNCESİ SIKLIĞI ENVANTERİ'NİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

Mine MUYAN[1]
Edward C. CHANG[2]

Problem Durumu

İntihar, dünya çapında önemli bir toplum sağlığı problemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Fleischmann ve De Leo, 2014). İntihar istatistikleri özellikle genç ve genç yetişkinlerin intihar eğilimlerinin yüksekliğine işaret etmektedirler. Örneğin, uluslararası istatistiklere göre, 15-29 yaş aralığındaki bireylerin ölüm nedenleri arasında intihar ikinci sırada yer almaktadır (World Health Organization, 2012). İntihar riskinin yaygınlığını ve ölümcül sonuçlarını dikkate alarak birçok araştırmacı, intihar riski yüksek olan bireylerin önceden belirlenmesi için ölçme araçları geliştirmiştir.

İntihar girişimlerini öngörmede en etkili bulunan değişkenlerden biri intihar düşüncesidir (Farabaugh ve ark., 2015). Bu doğrultuda alanyazında intihar düşüncelerini ölçmek adına birçok ölçme aracı bulunmaktadır (bknz. Batterham ve ark., 2014). İntihar düşüncesinin boyutlarını (sıklık, kararlılık, süre) ölçmek adına birçok araç kullanılsa da güncel çalışmalar intihar düşüncesinin özellikle bir boyutunun, *"intihar düşüncesi sıklığının",* intihar girişimlerini daha güçlü bir şekilde yordadığını dile getirmektedirler (Miranda, Ortin, Scott, ve Shaffer, 2014). Ancak alanyazında yer alan birçok ölçme aracı intihar düşüncesi sıklığını doğrudan ölçmede yetersizdir. Örneğin, sıklıkla kullanılan "Yetişkinlerde İntihar Düşüncesi Anketi (Adult Suicidal Ideation Questionnaire-ASIQ; Reynolds, 1991)" görece uzun bir ölçek olmakla beraber bazı maddeleri doğrudan intihar düşüncesi sıklığını ölçmenin yerine intihara karşı direncin ölçülmesine yöneliktir. Bir diğer sıklıkla kullanılan ve Osman ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen "Gözden Geçirilmiş İntihar Davranışları Anketi (Suicide Behaviors Questionnaire-Revised-SBQ-R)" ise kısa bir ölçek olması açısından oldukça kullanışlı olmasına rağmen intihar düşüncesini ölçmek adına sadece bir madde içermektedir. Bu noktada ilgili alanyazında doğrudan intihar düşüncesi sıklığını güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçebilecek kısa bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda Chang ve Chang (2015) tarafından "İntihar Düşüncesi Sıklığı Envanteri - İDSE (Frequency of Suicide Ideation Inventory; FSII)" geliştirilmiştir. Amerikan üniversite öğrencileriyle yapılan güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları İDSE'nin tek faktörlü bir yapı ile oldukça yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu (α = .96) göstermiştir. Bunun yanında ölçüt geçerliliği, literatürdeki intihar riskiyle ilgili olan ölçekler (örn., ASIQ, SBQ-R, BDI) aracığıyla test edilip kanıtlanmıştır. Aynı zamanda farklı kültürlerde (örn., Macar, Asya) yapılan iç tutarlılık analizleri ölçeğin güvenilirliğine kanıt oluşturmaktadır. Tüm bu sonuçlar, İDSE'nin farklı toplumlarda intihar düşüncesini güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçebileceğine dair fikir vermektedir. Yapılan ulusal alanyazın taraması göstermektedir ki henüz ülkemizde geliştirilen ya da uyarlaması yapılan ve doğrudan intihar düşüncesi sıklığını ölçebilecek kısa bir ölçek bulunmamaktadır. Bu noktada Türkiye'deki genç ve

[1] Araş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, *muyan@metu.edu.tr*
[2] Prof. Dr., University of Michigan. *changec@umich.edu*

genç yetişkinlerin intihar düşünce sıklıklarını belirlemek ve dolayısıyla yüksek intihar riski taşıyanlara önleyici psikolojik danışma hizmetleri kapsamında gerekli yardımın sunulmasını sağlamak açısından İDSE'nin Türkçe'ye uyarlanması ve Türk üniversite öğrencileri arasında geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Chang ve Chang (2015) tarafından geliştirilen İntihar Düşüncesi Sıklığı Envanteri (İDSE)'nin (Frequency of Suicide Ideation Inventory; FSII) Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik ile güvenilirliğinin Türk üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklemde test edilmesidir. Bu çalışmada, İDSE'nin Türk üniversite öğrencilerinin intihar düşünce sıklıklarının ölçülmesinde güvenilir ve geçerli bir araç olduğuna dair ilk bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir.

Yöntem

İDSE'nin uyarlanması sürecinde; maddelerin Türkçe'ye çevrilmesi, İngilizce'ye geri çevirilmesi, deneme formunun uzman görüşüne sunulması, dilsel eşdeğerliliğin test edilmesi, asıl formun uygulanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması basamakları takip edilmiştir. Çalışmada toplamda 230 öğrenciden veri toplanılmıştır. Katılımcılardan 5 maddeden oluşan İDSE'ye beşli Likert derecelendirmeye (1 = Asla, 5 = Hemen her gün) dayalı olarak geçtiğimiz yıl içerisinde belirtilen intihar düşüncelerine ne derece sahip olduklarını belirtmeleri istenmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği intihar düşünce sıklığının yüksekliğine işaret etmektedir. Veriler, IBM SPSS 20 ile LISREL programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis) aracılığıyla ölçeğin yapı geçerliliği test edilirken Güvenilirlik analizi ile de ölçeğin Cronbach alpha değeri hesaplanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Komitesi'nden gerekli izinler alınmıştır.

Bulgular

Dilsel eşdeğerliliğin test edilmesi adına yapılan korelasyon analizi Türkçe adaptasyonun, orijinal İngilizce form ile dilsel eşdeğere sahip olduğunu göstermiştir ($r = .87$, $p < .001$). Uygulanan Açımlayıcı Faktör Analizi ($N = 111$), ölçeğin orijinali ile tutarlı olarak tek faktörlü olup toplam varyansın %64.25'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ($N = 119$) de tek faktörlü bu yapının iyi uyuma sahip olduğunu kanıtlamıştır ($\chi^2 = 8.52$, $p > .05$, $GFI = .93$, $RMSEA = .08$, $RMR = .04$, $CFI = .99$, $NFI = .97$, $NNFI = .98$). Güvenilirlik testi sonucunda Cronbach Alpha değeri .85 olarak saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan faktör analizleri İDSE'nin orijinali ile tutarlı olarak tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yapılan güvenilirlik analizi de ölçeğin güvenilirliğine dair ilk kanıtları sunmaktadır. Elde edilen bu ilk kanıtlar aracılığıyla İDSE'nin üniversite öğrencilerinin intihar düşünce sıklıklarının ölçülmesinde güvenilir ve geçerli bir araç olduğu sonucuna varılmaktadır. Gelecek çalışmalarda ölçeğin uyum geçerliğini test etmek amacıyla, intihar düşüncesiyle ilişkili olabilecek çeşitli psikolojik yapıları (örn., intihar davranışları, depresyon, umutsuzluk) ölçen geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarıyla İDSE arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Ek olarak İDSE'nin test-yeniden test yöntemiyle güvenilirliğini yeniden test edilebilir. Aynı zamanda bu çalışma üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiği için bu çalışmanın bulguların farklı örneklemlerdeki tutarlılığını belirlemek adına farklı örneklemlerle İDSE'nin geçerlik ve güvenilirliğine dair çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

Batterham, P. J., Ftanou, M., Pirkis, J., Brewer, J. L., Mackinnon, A. J., Beautrais, A., Fairweather-Schmidt, A. K., …Christensen, H. (2014). A systematic review and evaluation of measures for suicidal ideation and behaviors in population-based research. *Psychological Assessment, 27*, 501-512.

Chang, E. C., & Chang, O. D. (2015). *Development of the Frequency of Suicidal Ideation Inventory: Evidence for the validity and reliability of a brief measure of suicidal ideation frequency*. Manuscript submitted for publication.

Farabaugh, A. Nyer, M., Holt, D., Baer, L., Petrie, S., DiPierro, M., … Mischoulon, D. (2015). Screening for suicide risk in the college population. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 33*, 78-94.

Fleischmann, A., & De Leo, D. (2014). The World health Organization's report on suicide: A fundamental step in worldwide suicide prevention. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention, 35*, 289-291.

Miranda, R., Ortin, A., Scott, M., & Shaffer, D. (2014). Characteristics of suicidal ideation that predict the transition to future suicide attempts in adolescents. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*, 1288-1296.

Osman, A., Bagge, C. L., Gutierrez, P. M., Konick, L. C., Kooper, B. A., & Barrios, F. X. (2001). The Suicidal Behaviors Questionnaire-Revised (SBQ-R): Validation with clinical and nonclinical samples. *Assessment, 5*, 443-454.

Reynolds, W. M. (1991). Psychomertic characteristics of the Adult Suicidal Ideation Questionnaire in college students. *Journal of Personality Assessment, 56*, 289-307.

World Health Organization [WHO]. (2014). *Suicide fact sheet*. Retrieved from http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs398/en/

GENEL AİDİYET İLE YAŞAM DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİDE ALGILANAN SOSYAL DESTEK İLE BENLİK SAYGISININ ÇOKLU ARACILIĞI

Cemal KARADAŞ[1]
Mehmet Ali YILDIZ[2]

Problem Durumu

Öznel iyi oluşun bileşenlerinden biri olan yaşam doyumu; kişinin, yaşamının bir bütün olarak bilişsel değerlendirmesine dayalı olan genel yargılarını ifade etmektedir (Pavot, 2008). Yaşam doyumu ile ilişkili değişkenlerden birisi benlik saygısıdır. Rosenberg'e (1979) göre benlik saygısı, bireyin kendisini yeterince iyi olarak hissetmesidir. Yüksek benlik saygısına sahip bir kişi; sadece kendisine saygı duyar ve değerli birisi olduğunu hisseder. Yüksek bir benlik saygısının temel avantajı, bireyin kendisini kötü hissetmesini engellemesi olarak söylenebilir (Brown ve Marshall, 2006). Yüksek benlik saygısı, öznel iyi oluşun aynı zamanda en güçlü belirleyicisidir (Diener, 1984). İnsanın ruh sağlığı ve mutluluğu üzerinde etkide bulunabilecek önemli olan faktörlerden birisi de bireyin çevresinden algıladığı sosyal destektir. Sarason, Levine, Basham ve Sarason (1983) sosyal desteği; bizi sevdiğini, önemsediğini, bize değer verdiğini bildiğimiz, güvendiğimiz insanların varlığı ve hazır bulunması olarak tanımlamaktadırlar. Cohen, Gottlieb ve Underwood'a (2000) göre sosyal destek algısı, stresli yaşam olaylarına karşı tampon görevi görebilir. İhtiyaç duyulduğunda başkalarının varlığının bilinmesi kişiye güvenlik sağlar ve bu yolla kişinin bilişsel durumu ve duyguları olumlu etkilenir (s. 12-13). Rosenberg (1963) ise kişi için, bir başkasının yanında önemli olduğu duygusunun, kişinin bir benlik değeri duygusunu geliştirmesinde büyük bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema ve Collier'a (1992) göre aidiyet hissi, kişilerin kendisini bir çevrenin ya da sistemin ayrılmaz bir parçası olarak hissetmesinin sonucunda bu sisteme veya çevreye kişisel katılımlarının deneyimi olarak tanımlanmaktadır. Allen ve Bowles'e (2012) göre aidiyet ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Aidiyet, psikolojik işlevselliğin önemli bir özelliğidir. Alan yazındaki kuramsal açıklamalardan anlaşıldığı üzere, genel aidiyet ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide hem benlik saygısının hem de algılanan sosyal desteğin, aracılık yapıp yapmadıklarını test etmek önemli olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinde genel aidiyet ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide, algılanan sosyal destek ile benlik saygısının paralel çoklu aracılığını test etmektir.

[1] Arş. Gör. İnönü Üniversitesi PDR Anabilim Dalı. *cemal.karadas@inonu.edu.tr*
[2] Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniv. PDR Anabilim Dalı. *maliyildiz@adiyaman.edu.tr*

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Malatya İlinde bulunan İnönü Üniversitesi'nin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören, 17-41 yaşları arasında, yaş ortalaması 21.75 (Ss= 3.21) olan, 277'si kız (% 74.5), 95'i erkek (% 25.5) olmak üzere toplam 372 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Malone, Pillow ve Osman (2012) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Genel Aidiyet Ölçeği", Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilen ve Eker, Arkar ve Yaldız (2001) tarafından tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu", Rosenberg (1965) ve Çuhadaroğlu (1986) tarafından uyarlanan, "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği", ve Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yaşam Doyumu Ölçeği" ve öğrencilerin sınıf, cinsiyet, yaş, gelir düzeylerini ve yakın arkadaş sayılarını belirlemek için çalışmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada, test edilen modelin aracılık etkilerinin istatistiksel olarak önemli olup olmadığı Hayes (2012) tarafından geliştirilen yazılım aracılığıyla, Sıradan En Küçük Kareler Regresyona dayalı yaklaşım ve Bootstrap Yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada test edilen paralel çoklu aracılık modelindeki ilişkileri etkileme potansiyeline sahip olabilecek olan "cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve gelir düzeyi" değişkenlerinin etkisini kontrol etmek için bu değişkenler covariate değişkenler olarak belirlenerek, model analize tabi tutulmuştur. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde, IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, genel aidiyet, algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve yaşam doyumu değişkenlerinin tümünün birbirleriyle arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Yapılan aracılık testi sonucunda genel aidiyetin, yaşam doyumu üzerindeki toplam etkisi (c= .21, SH= .03, t= 6.66, p<.001) anlamlı düzeydedir (Adım 1). Ayrıca genel aidiyetin, aracı değişkenler olan algılanan sosyal destek (B= .64, SH= .06, t= 11.06, p<.001), ve benlik saygısı (B= .22, SH= .02, t= 10.20, p<.001), üzerindeki doğrudan etkileri anlamlı düzeydedir (Adım 2). Aracı değişkenlerin yaşam doyumu üzerindeki doğrudan etkilerine bakıldığında ise algılanan sosyal desteğin (B= .10, SH= .03, t= 3.88, p<.001), ve benlik saygısının (B= .40, SH= .07, t= 5.62, p<.001), etkileri anlamlı düzeyde bulunmuştur (Adım 3). Genel aidiyet ile tüm aracı değişkenler denkleme eşzamanlı alındığında (Adım 4) doğrudan etki açısından genel aidiyet ile yaşam doyumu arasındaki ilişki azalmış ve anlamlılık değeri anlamsız düzeyde bulunmuştur (c'= .05, SH= .04, t= 1.47, p>.05). Bu sonuca göre, aracı değişkenlerin her ikisinin genel aidiyet ile yaşam doyumu arasında aracılık yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, tüm modelin anlamlı düzeyde

olduğu ($F_{(7-364)}$= 18.35, p<.001) ve yaşam doyumundaki toplam varyansın % 26'sını açıkladığı görülmektedir. Araştırmada test edilen modeldeki dolaylı etkilerin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 bootstrap örneklemi üzerinde incelenmiştir. Tahminler % 95 güven aralığında değerlendirilmiştir ve yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlara göre, genel aidiyetin, algılanan sosyal destek ve benlik saygısı aracılığıyla yaşam doyumu üzerindeki toplam dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/c-c') istatistiksel açıdan önemlidir (nokta tahmin= .1545 ve % 95 BCa GA [.1046, .2111]). Test edilen modelde genel aidiyetin, yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkilerine aracılık yapma açısından iki aracı değişken ayrı ayrı ele alındığında bu değişkenlerden, algılanan sosyal desteğin (nokta tahmin= .0661 ve % 95 BCa GA [.0307, .1062]) ve benlik saygısının (nokta tahmin= .0884 ve % 95 BCa GA [.0508, .1329]), aracılığı istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur. Aracı değişkenlerin güçlerinin karşılaştırıldığı bulguya göre, % 95 BCa güven aralıklarına göre nokta tahmini, sıfır aralığında bulunmuş ve istatistiksel açıdan önemli bulunmamıştır. Başka bir deyişle, algılanan sosyal destek ile benlik saygısının aracılıkları birbirlerinden güçlü bulunmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, genel aidiyet ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide algılanan sosyal destek ve benlik saygısı değişkenlerinin her ikisinin de aracılık yaptıkları görülmektedir.

Araştırmanın genel sonucuna göre, algılanan sosyal desteğin ve benlik saygısının bireylerin yaşam doyumlarının artırılmasında önemli bir işleve sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada benlik saygısının ve algılanan sosyal desteğin aracılığı bulunmuştur, bunun dışında genel aidiyet ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilere aracılık yapabilecek olan öz yeterlik, güvengenlik gibi değişkenlerin yer aldığı çoklu aracılık modelleri test edilebilir. Üniversite öğrencilerinin genel aidiyet düzeylerini ve yaşam doyumlarını yükseltmek için, benlik saygılarını geliştirici ve sosyal destek edinmeleri için, sosyal beceri, arkadaşlık kurma becerileri gibi konuları odağına alan psiko-eğitim çalışmalarının uzmanlar tarafından yapılması faydalı olabilir.

Kaynakça

Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *12*, 108-119.

Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. In M. H. Kernis, (Eds). *Self-Esteem Issues and Answers: A Sourcebook of Current Perspectives* (pp. 4-9). New York, NY: Psychology Press.

Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, B. H. Gottlieb, & L. G. Underwood (Eds). *Social Support Measurement and Intervention: A Guide for Health and Social Scientists* (pp. 1-25). New York: Oxford University Press.

Çuhadaroğlu, F. (1986). Adolesanlarda benlik saygısı. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Eker, D., Arkar, H., & Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 12*(1), 17-25.

Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing, 6*(3), 172–177.

Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. 21 Şubat 2015 tarihinde http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf adresinden erişildi.

Köker S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Malone, G. P., Pillow, D. R. & Osman, A. (2012). The general belongingness scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality and Individual Differences, 52,* 311–316.

Pavot, W. (2008). The assessment of subjective well-being: Successes and shortfalls. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds). *The Science of Subjective Well-Being* (pp. 124-140). New York: The Guilford Press.

Rosenberg, M. (1963). Parental interest and children's self-conceptions. *Sociometry, 26*(1), 35-49.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image* (p. 326). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self.* New York: Basic Books.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44,* 127 -139.

Yıldız, M. A. (2013). Genel aidiyet ölçeği'nin ergenler için Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İstanbul 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 8-11 Eylül 2013* içinde (s. 256-258). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30-41.

SİBER ZORBALIK MAĞDURLARININ YARDIM ALMA DAVRANIŞI: YARDIM KAYNAKLARI VE İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLER*

Çiğdem TOPCU[1]
Özgür ERDUR-BAKER[2]

Problem Durumu

Teknolojinin hayatımızın bir parçası olmasının ardından yeni bir tür zorbalık olarak gündeme gelen siber zorbalık araştırmacılar tarafından "bir kişi ya da grup tarafından elektronik temelli iletişim araçlarının kendini savunamayan bir kurbana karşı saldırgan, kasıtlı ve tekrarlı bir biçimde kullanılması" olarak tanımlanmıştır (Smith, Mandavi, Carvalho, Fisher, Russel ve Tippett, 2008, s. 376). Otuz farklı araştırmayı inceleyen Veenstra (2009) siber zorbalık yaygınlığının %4 ile %56 arasında, siber mağdur olma durumu yaygınlığının ise %6 ile %72 arasında değiştiğini söylemiştir. Bu denli yaygın görülen bir sorun olan siber zorbalık, fiziksel ortamda yapılan zorbalıkla oldukça benzer özelliklere sahiptir (Dehue, Bolman ve Wollink, 2008). Siber zorbalık mağdurlarının da korku (Beran ve Li, 2005), depresyon (Erdur-Baker, 2010), kaygı (Şahin, Aydın ve Sarı, 2012), stres, düşük özgüven (Patchin, ve Hinduja, 2010) gibi olumsuz sonuçlar yaşadıkları görülmektedir.

Siber zorbalık mağdurlarına sıklıkla önerilen baş etme yöntemlerinden biri bir yetişkinden yardım istemektir (Sleglova ve Cerna, 2011). Siber zorbalık mağdurlarının yardım aldıkları ilk kaynağın ebeveynleri olduğunu işaret eden çalışmalar olmasına rağmen (Price ve Dalgleish, 2010), bazı durumlarda mağdurun siber zorbalık olayını bir yetişkine anlatmaktan kaçındığı da görülmektedir. Örneğin, siber ortam konusunda daha az bilgili olan ebeveynler çocuklarını korumak adına onların teknoloji kullanımlarını yasaklayabiliyorlar, çocuklar ise bu olanakları kaybetmemek için yetişkinlere zorbalığa uğradıklarını söylemiyorlar (Li, 2010). Yapılan çalışmalar, yetişkin kontrolü ve desteğinin siber zorbalık olayını önlemek ve olaya müdahale etmek için önemli olduğunu göstermektedir (Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross, ve Spiel, 2010). Bu durumda, yardım alan ve almayan çocukların nasıl özelliklere sahip olduklarını belirlemek yardım almayı tercih etmeyen çocuklara ulaşmak konusunda uygulayıcılara yol gösterecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı siber zorbalık mağduru ergenlerin yaşadıkları zorbalık olayı sonrasındaki yardım alma davranışlarını incelemektir. Çalışma kapsamında siber zorbalık mağdurlarının yardım arama sıklığı ve hangi kaynaklardan yardım aldıkları incelenmiştir. Son olarak, cinsiyet, yaş ve siber zorbayı tanıyıp tanımama değişkenlerinin siber mağdurun yardım alma davranışıyla ilişkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Yöntem

---

* Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir bölümüdür.

[1] Yrd. Doç. Dr. Sinop Üniversitesi. ctopcu@sinop.edu.tr
[2] Doç. Dr. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. erdur@metu.edu.tr

Çalışma Grubu: Araştırmaya yaşları 14 ve 18 arasında değişen ($\overline{X}_{yaş}$ = 16.17; *SS* = 1.04) 703 (%51.4) kız ve 666 (%48.6) erkek lise öğrencisi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Katılımcılara yaş, cinsiyet, bilgi ve iletişim teknolojileri (bilgisayar, cep telefonu, İnternet) kullanım oranlarını ölçen sorular içeren bir demografik bilgi formu verilmiştir. Bu formun devamında siber zorbalık tanımı yapılıp, örnek siber zorbalık davranışları verilerek katılımcılara "Hiç siber zorbalık yaptınız mı?" (*1 = Evet; 0 = Hayır*), "Size hiç siber zorbalık yapıldı mı?" (*1 = Evet; 0 = Hayır*), "Size siber zorbalık yapan kişiyi tanıyor muydunuz?" (*1 = Evet; 0 = Hayır*), "Siber zorbalık olayı sonrasında yardım aldınız mı?" (*1 = Evet; 0 = Hayır*), "Kimden yardım aldınız? (*1 = Ebeveyn, 2 = Arkadaş, 3 = Kardeş/Ağabey/Abla, 4 = Rehber öğretmen, 5 = Öğretmen, 6 = Akraba, 7 = Diğer*) soruları sorulmuştur.

Uygulama: Araştırma için ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan ve veri toplamak için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli onay ve izinler alındıktan sonra Ankara'nın yedi merkez ilçesinden küme seçkisiz örnekleme yöntemiyle (cluster random sampling) seçilen okullardan veriler toplanmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çalışma grubunun %94.7 (1296)'sinin bir cep telefonuna sahip olduğu ve bunların % 87.5 (1135)'inin cep telefonlarında İnternet bağlantısı, % 95.6 (1239)'sının ise fotoğraf ve video çekme özelliği olduğu görülmektedir. Katılımcıların %82.9 (1135)'u evlerinde İnternet bağlantısı olduğunu söylemiştir. Katılımcıların İnternete bağlanmak için en sık akıllı telefon (%76) kullandıkları görülmektedir ve akıllı telefonu dizüstü bilgisayar (%56.3), masaüstü bilgisayar (%55.6) ve tablet (%35.1) izlemektedir.

Çalışma grubunun %11.2 (153)'si siber zorbalık yaptığını, %24.5 (335)'i ise siber zorbalık mağduru olduğunu dile getirmiştir. Siber zorbalık mağduru olanların %42.6 (143)'ü kendisine siber zorbalık yapan kişiyi tanıdığını belirtmiştir. Ayrıca, siber zorbalık mağdurlarının sadece %45.07 (151)'sinin siber zorbalık olayı sonrasında yardım aldığı bulunmuştur. Yardım kaynakları incelendiğinde ilk sırada arkadaşların (%52.9) yer aldığı görülmektedir. Arkadaşları sırasıyla ebeveyn (%40.3), kardeş/ağabey/abla (%15.8), akraba (%8.6), rehber öğretmen (%6.6) ve öğretmen (%5.2) izlemektedir. Küçük gruplar da olsa polis ya da adliyeden (%3.3), teknik bir kişiden ya da İnternet sayfasından (%2.6) veya okul idaresinden (%0.6) yardım aldığını söyleyenler de olmuştur. Yardım alanların %25.8'inin ise birden fazla kaynaktan yardım aldığı görülmektedir.

Yardım alma davranışıyla ilişkisi olabilecek değişkenleri (cinsiyet, yaş ve siber zorbayı tanıyıp tanımamak) incelemek için lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Modelin %67.5 doğru sınıflandırma yaptığı ve anlamlı olduğu bulunmuştur (χ^2 (3, N = 335) = 29.03, $p < .001$, *Nagelkerke* R^2 = .11). Lojistik regresyon analizine göre kızların erkeklere göre yardım alma olasılığının 2.88 kat daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yaş değişkeni bir birim arttıkça yardım alma olasılığının 1.28 kat arttığını görmekteyiz. Siber zorbayı tanıyıp tanımamak ya da değişkenlerin ikili ve üçlü etkileşimlerinin yardım alma davranışıyla bir ilişkisinin olmadığı görülmektedir.

Son olarak, yardım alınan kaynağın cinsiyetle bir ilişkisi olup olmadığı yapılan Ki-Kare analizleriyle incelenmiştir. Buna göre, sadece ebeveynden alınan yardım için anlamlı cinsiyet farkı bulunmuştur (χ^2 (1) = 8.02, $p < .01$, φ = .23) ve kızların (%49) erkeklere (%25.5) göre daha büyük bölümünün ebeveynlerinden yardım aldığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına göre çalışma grubunun tamamına yakınının cep telefonu, bilgisayar ve İnterneti oldukça sık kullandıkları görülmektedir. Siber zorbalık yaptığını ifade eden grubun oranı yüzde olarak oldukça azken, çalışma grubunun yaklaşık dörtte biri siber zorbalık mağduru olduğunu dile getirmiştir. İlginç olan bir bulgu ise siber alanın anonim bir ortam olması ve bazı zorbaların kimliğini gizli tutmak amacıyla siber zorbalığı tercih ettiği bilinmesine rağmen (Vandebosch ve Cleemput, 2008), siber zorbalık mağdurlarının neredeyse yarıya yakını kendisine kimin zorbalık yaptığını bildiğini söylemiştir.

Siber zorbalık mağduru olanların yarıya yakının bir kaynaktan yardım aldığı bulunmasına rağmen alan yazında belirtilenin aksine (Price ve Dalgleish, 2010) ilk sıradaki yardım kaynağı aile değil arkadaştır. Kızların ve ileri yaştaki çocukların daha fazla yardım alması ise küçük yaştaki çocuklara ve erkeklere yardım sağlamak için yetişkinlerin daha dikkatli olması gerektiğini düşündürmektedir.

Aileler ve okul çalışanları çocuk ve ergenlerle daha yakın ilişkiler kurup zorbalık olayının kendileriyle paylaşılmasını teşvik etmelidir. Ayrıca, siber zorbalık mağdurlarının en çok yardım aldıklarını söyledikleri kaynak arkadaşları olduğu için akran eğitimleriyle çocuk ve ergenler eğitilmeli ve zorbalık mağduru olan arkadaşlarına nasıl destek olabilecekleri konusunda donanımlı hale getirilmelilerdir.

Kaynakça

Beran, T. ve Li, Q. (2005). Cyber-harrasment: A new method for a behavior. *Journal of Educational Computing Research, 32*(3), 137-153. doi: 10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH

Dehue, F., Bolman, C. ve Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior, 11*(2), 217-223. doi: 10.1089/cpb.2007.0008

Dooley, J. J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D. ve Spiel, C. (2010). Cyber-victimisation: The association between help-seeking behaviours and self-reported emotional symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance and Counseling, 20,* 194-209. doi: 10.1375/ajgc.20.2.194.

Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society, 12*(1), 109-125. doi: 10.1177/1461444809341260

Li, Q. (2010). Cyberbullying in high schools: A study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment, & Trauma, 19,* 372-392. doi: 10.1080/10926771003788979

Patchin, J. W. ve Hinduja, S. (2010). Cyber bullying and self-esteem. *Journal of School Health, 80,* 614-621. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x

Price, M. ve Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying experiences, impacts and coping strategies as-described by Australian young people. *Youth Studies Australia, 29,* 51-59. http://journals.sfu.ca/ysa/index.php/YSA

Sleglova, V. ve Cerna, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: Perception and coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberpspace, 5*(2), 1-16. http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2011121901&article=4

Smith, , P. K., Mandavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. ve Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.

Şahin, M., Aydın, B. ve Sarı, S. V. (2012). Cyber bullying, cyber victimization and psychological symptoms: A study in adolescents. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 41*(1), 53-59.

Vandebosch, H. ve Cleemput, K. V. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior, 11*(4), 499-503. doi: 10.1089/cpb.2007.0042

Veenstra, S. (2009). *Cyberbullying: An explonatory analysis* (Yayınlanmamış yükseklisans tezi). University of Leicester, UK.

"POLATLI MÜZAKERECİ-ARABULUCU-LİDER ÖĞRENCİ YETİŞİYOR" PROJESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Derya G. YILDIZ[1]
Abbas TÜRNÜKLÜ[2]
Hasan ÇETİN[3]
Mustafa TERCAN[4]
Cemile ÇETİN[5]
Tarkan KAÇMAZ[6]

Problem Durumu

Okullarda ve toplumda kişiler arası saldırganlık ve şiddet davranışları gün geçtikçe artmaktadır (Uzbaş, 2009; Yavuzer, 2011). Şiddetin artışını hem medyada hem de alanyazında sıklıkla görmek mümkündür. Toplumda ve okullarda genellikle kişiler arası şiddetin önlenmesi ve engellenmesi için güvenlik temelli, cezalandırıcı, sorun davranışı durdurma ve caydırma yaklaşımları üzerine odaklanılmaktadır. Buna karşın, bir anlaşmazlık yönetim yolu olarak, kişilerin düşünme stillerinin değişimi, alternatif yapıcı ve barışçıl anlaşmazlık yöntemlerinin kişilere kazandırılması üzerine yeterince durulmamaktadır. Kişiler arası şiddet, sıklıkla yıkıcı ve saldırgan bir anlaşmazlık yönetim stratejisi taktiği ve yolu olarak öne çıkmaktadır.

"Polatlı Müzakereci-Arabulucu-Lider Öğrenci Yetişiyor" projesinde yaklaşım olarak asimetrik bir yol tercih edilerek, liselerde gençler arasında her gün defalarca yaşanan "kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların" önlenmesi, azaltılması ve ortadan kaldırılması gereken sorun davranışlar olmaktan çıkarılıp, gençlere doğru davranışları kazandırmak ve onların sorun çözme becerilerini geliştirmek ve dönüştürmek için bir fırsat ve araç haline getirilmeye çalışılmaktadır. Genel anlamda, öğrencilerin yaşadıkları kişiler arası anlaşmazlıklara ilişkin olumsuz algılarının, düşünme stillerinin ve sorun çözme-yönetme becerilerinin dönüşümü üzerine yoğunlaşılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara'nın Polatlı ilçesinde bulunan liselerde gençler arası anlaşmazlıkların, değişen dünya değerleri çerçevesinde belirlenerek yenilikçi ve barışçıl uygulamalarla rehabilite edilmesi, onarılması ve dönüştürülmesini hedefleyen "Polatlı Müzakereci Arabulucu Lider Öğrenci Yetişiyor" projesinin etkililiğini incelemektir.

[1] Yrd. Doç. Dr. Celal Bayar Üniversitesi, dgogebakan@yahoo.com
[2] Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, abbasturnuklu@gmail.com
[3] Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, cusepaya@hotmail.com,
[4] Uzman, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü info@mustafatercan.com
[5] Yrd. Doç. Dr. , Dokuz Eylül Üniversitesi cemilegurcay@gmail.com
[6] Öğretim görevlisi, Dokuz Eylül Üniversitesi tkacmaz@gmail.com

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Polatlı ilçesinde bulunan 10 lisenin 9. ve 10. sınıf öğrencileri ile öğretmenleri oluşmaktadır. Proje 10 okulda bulunan toplam 145 şubede, dokuzuncu ve onuncu sınıflara devam eden öğrenciler ile çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Projede süresince "394"ü kız "435"si ise erkek toplam "829" öğrenciye 30 ders saatini kapsayan, 15 etkinlikten oluşan Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009) uygulanmıştır. Ayrıca, her bir lisede projenin yürütülmesinden sorumlu okul proje ekipleri oluşturulmuştur. Bu proje ekiplerinde, sayıları 3-7 arasında değişen toplam "54" öğretmen aktif görev almıştır. Bu kişiler psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanları, branş öğretmenleri ve müdür yardımcılarından oluşmaktadır. Araştırmada Süreç değerlendirme görüşme soruları, Akran-arabuluculuk formu, Program değerlendirme anketi olmak üzere toplam üç veri toplama aracı kullanılmıştır.

Bulgular

Okul Proje Ekiplerinde çalışan öğretmenlere göre, öğrencilerin kişiler arası anlaşmazlıkları daha kolay çözebileceklerine yönelik yeterlik algılarında gelişme olmuştur. Ayrıca, farklı sorun çözme yollarını bulma, sorun çözme becerilerinde gelişme, otokontrol kapasitesinde gelişme, daha uyumlu ve sorumlu bireyler olma gibi kişisel değişimi, dönüşümü ve gelişimi içeren dönüştürücü özellikler gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, araştırma bulgularına göre, arabulucu öğrencilerin seçilip, eğitim alıp ve daha sonra arabuluculuk yapmaya başladıktan sonra, arkadaş ilişkilerinde anlamlı değişimler gözlenmiştir.

Araştırma bulguları arabulucu öğrencilerin okulda öğretmenleriyle olan ilişkileri açısından ele alındığında anlamlı değişimler gözlenmiştir. Okul proje ekipleri arabulucu öğrenciler ile öğretmenleri arasındaki ilişkilerdeki dönüşüme ilişkin oldukça çarpıcı ifadelerde bulunmuştur. Özellikle arabulucu öğrencilere ders veren öğretmenler ile arabulucu öğrenciler arasındaki ilişkilerde dönüşüm ve gelişme olduğu vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak, arabulucu öğrencilerin özgüvenleri ve iletişim becerilerinde gelişme olduğu için ilişkilerde dönüşüm olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmanın bir başka bulgusu liselerde uygulanan anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitiminin okula katkısına ilişkindir. Buna göre, öğrencilerin sorun çözme becerilerinde gelişme olduğu, öğrencilerin sosyalleşmelerine ve özgüvenlerine olumlu katkıların olduğu, konuşarak diyalog yoluyla sorun çözmenin yaygınlaştığı, öğrencilerin kendi sorunlarını sahiplenip kendilerinin çözmeye çalıştıkları ve öğrencilerin uyumunu geliştiği saptanmıştır.

Akran arabuluculuk modelinin disiplin olayları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular hem olumlu hem de olumsuz söylemleri içermektedir. Okul proje ekiplerinin bir kısmı akran arabuluculuğun okul disiplini konusunda etkisine rastlamadıklarını söylerken, çok sayıda okul proje ekibi ise, okul disiplin olaylarında anlamlı azalma olduğunu, öğrencilerin kendi aralarındaki anlaşmazlıkların azaldığını, öğrencilerin öğretmenlere sözlü sataşmalarının azaldığını ve kişiler arası anlaşmazlıkların okul idaresine taşınmadan çözümlendiğine yönelik söylemlerde bulunulmuştur.

Arabuluculuk formlarından elde edilen bulgulara göre on lisede dokuzuncu ve onuncu sınıflarda 829 öğrencinin eğitimi tamamlandıktan sonra geçen sürede toplam 87 anlaşmazlık arabuluculuk yoluyla çözümlenmiştir. Bu anlaşmazlıkların ikisinde anlaşma sağlanamamıştır. Bir tanesinde ise

sorunun takip edildiği belirtilmiştir. Geri kalan 84 anlaşmazlık anlaşma ile sonuçlanmıştır. Dolayısıyla, arabuluculuk toplantılarında başarı oranı %96,5'tir.

Arabuluculuk formlarından elde edilen bulgulara göre arabuluculuk toplantılarına yansıyan anlaşmazlıkların konusu incelendiğinde ise öne çıkan anlaşmazlık konularının başında şunlar gelmektedir: Tartışma, şaka, yalan, alınganlık, kıskançlık, öfkesini yönetememe, yanlış anlaşılma, borca sadık kalmama, ders dinlemeye engel olma, alay etme, fiziksel şiddet, küfürleşme, hakaret, saygısızlık, lakap takma, özel eşyanın izinsiz kullanılması, sıra kavgası, sözlü hakaret, sınıfta yer kavgası.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, akran arabuluculuk projesinin Ankara'nın Polatlı ilçesinde yer alan tüm liselerde uygulanmaya başlanması nedeniyle okullarda ortaya çıkan katma değer etkiye ilişkin anlamlı sonuçlar saptanmıştır. Projenin uygulanmasına yönelik okullardan gelen bildirimlerde öğrencilerin özsaygılarında artış olduğu; disiplin olaylarında azalma olduğu; öğrencilerin sorunları diğerinin gözünden öğrenmeye ilişkin çaba gösterdiği; okulda disiplin olaylarının azalmasına bağlı olarak eğitim ve öğretim için ayrılan zaman ve emekte artış gözlendiği; öğrencilerin özgüvenlerinde artış olduğu vurgulanmıştır. Yukarıda yer verilen sonuçlar çerçevesinde akran arabuluculuk projesinin hem okul atmosferine hem de öğrenci davranışları ile sınıf atmosferine olumlu etki ve katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk becerilerinin farklı düzeylerde ve farklı bölge okullarında uygulanarak elde edilen bulgular, eğitim programın ülke genelinde yaygınlaştırılmasında kullanılabilir.

Kaynakça

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. & Balcı, F. (2009). Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı. Ankara: Maya Akademi.

Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik davranışlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, (18), 90-110.

Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. Milli Eğitim, 192 (4), 43-61.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMI VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ*

A. Sibel TÜRKÜM[1]
M. Fatih YILMAZ[2]

Problem Durumu

İnsanoğlu çevresinde meydana gelen olay ve gelişmelerden etkilenmektedir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de internet kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir (Yıldız, 2010). Bu yaygınlaşmaya paralel olarak internetin kullanım alanları ve internete ulaşım imkanları da gün geçtikçe artmaktadır. İnternetin insan hayatına etkilerini inceleyen ilk araştırmacılar internetin insan yaşamına olumlu katkılarının olduğunu belirtmektedirler (Huang, 2004; Shaw ve Gant, 2002). Fakat son yıllarda bireylerin interneti çok çeşitli amaçlar için kullanabilmeleri sonucunda internetin insan doğasına olası zararları üzerinde tartışmalar yaşanmaya başlanmıştır (Sakarya, 2010). İnternet kullanımının hızla yaygınlaşmasının ve internet kullanım alanlarının her geçen gün artmasının insan yaşamına dair bazı olumsuz durumları da beraberinde getirdiği belirtilmektedirler (Çağır, 2010). Bununla birlikte internetin bireyin yaşamını hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebileceğine, diğer bir deyişle internetin bireyin yaşamını olumlu ya da olumsuz nasıl etkileyeceğinin bireyin interneti nasıl kullandığı ile ilgili olduğuna da değinilmektedir (Kraut ve diğerleri, 2002). Ayrıca bazı bireyler için internetin o derece vazgeçilmez bir hale gelindiğine, hatta bireylerin internete bağımlı hale geldiklerinden de bahsedilmektedir (Goldberg, 1996; Young, 1996). Özellikle son yıllarda yapılan birçok araştırmada aşırı internet kullanımının insan yaşamını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan, 2007; Li ve Chung, 2006). Problemli internet kullanımı kavramı genel olarak bireyin internet kullanımını kontrol etmedeki yetersizliğinden dolayı yaşadığı rahatsızlık ve fonksiyonel bozulmayı ifade etmektedir (Shapira ve diğerleri, 2003). İnternetin üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal uğraşları için gerekli bir araç olduğu görülmektedir. Bu bağlamda internet kullanımının üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını etkileyip etkilemediği, etkilediyse olumlu-olumsuz ne yönde etkilediği özellikle son yıllarda merak edilmekte ve hem yurtiçi hem yurtdışı çalışmalarla incelenmektedir.

Araştırmanın Amacı

İnternet kullanımı araştırmalarında (Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan, 2007; Kandell, 1998; Keser-Özcan, 2004; TUİK, 2012) üniversite öğrencilerinin de içinde bulunduğu 16-24 yaş grubundaki bireylerin internetin problemli şekilde kullanımı açısından en riskli grup olduğu belirtilmektedir. Üniversite öğrencilerinin ödev, proje hazırlama, araştırma yapma, eğitim gibi amaçlarla interneti

---

* Bu çalışma Prof. Dr. A. Sibel Türküm danışmanlığında Arş. Gör. M. Fatih Yılmaz'ın "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluşlarının Problemli İnternet Kullanımı ve Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi. [1], asturkum@anadolu.edu.tr
2 Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi. muhammetfatihyilmaz@anadolu.edu.tr

kullanmak durumda oldukları bilinmektedir. Üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanımı oluşmasına neden olabilecek bir takım etmenlerin olduğu söylenebilir. Bu etmenler arasında üniversite öğrencilerinin üniversite, kütüphane ve internet kafe gibi birçok yerden internete erişiminin olması (Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan, 2007), aranılan her türlü içeriğe internetten ulaşılabilmesi (Ceyhan, 2011), internetin dersler için yardımcı bir araç olması (Keser-Özcan, 2004), öğrencilerin yanlarında aile gibi koruyucu ve denetleyici bir mekanizmanın olmaması (Kandell, 1998), internette gerçek kimliği açıklamaya gerek olmayışı ve kendini olduğundan farklı biri olarak gösterebilme (Keser-Özcan, 2004), gerçek yaşamda ortak ilgilere sahip yeterince birey olmaması (Karaca, 2007) ve internete erişim maliyetlerinin uygunluğu nedeniyle ev ve yurt gibi barınılan yerlerde internetin olması gösterilmektedir (Turnalar-Kurtaran, 2008). Bu bakımdan interneti günlük yaşamlarının bir parçası olarak kullanan ve interneti problemli kullanma riski yüksek olan üniversite öğrencilerinin internet kullanımları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından önem taşıdığı söylenebilir. Bu çalışmada interneti problemli kullanan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının cinsiyet, interneti temel kullanım amacı, internetin en sık kullanıldığı zaman dilimi ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada; genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk, 2002) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'nin örgün programlarında öğrenim gören 1927 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Ryff (1989) tarafından geliştirilen ve Akın (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği", Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan (2007) tarafından geliştirilen "Problemli İnternet Kullanım Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Problemli internet kullanım ölçeğinden elde edilen veriler ışığında 1927 öğrenciden 349 öğrencinin problemli internet kullanıcısı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ilk olarak interneti problemli kullanan üniversite öğrencileri ile interneti problemsiz kullanan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları karşılaştırılarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Ardından problemli internet kullanıcısı olduğu belirlenen öğrencilerin psikolojik iyi oluşları interneti temel kullanım amacı, internetin en sık kullanıldığı zaman dilimi ve eğitim görülen alan değişkenleri açısından ele alınmıştır. İnternet kullanım amaçları "Eğlence", "İletişim", "Bilgi Edinme" ve "Kişisel Fayda" olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. İnternetin en sık kullanıldığı zaman dilimi "Gündüz", "Akşam" ve "Gece" olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Eğitim görülen alan "Sosyal Bilimler", "Fen Bilimleri", "Teknik Bilimler" ve "Güzel Sanatlar" olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular

İnterneti problemli kullanan üniversite öğrencilerinin interneti problemsiz kullanan üniversite öğrencilerine göre psikolojik iyi oluşlarının anlamlı biçimde daha düşük olduğu bulunmuştur. İnterneti problemli kullanan üniversite öğrencilerinden erkek öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının kadınların psikolojik iyi oluşlarından anlamlı biçimde daha düşük olduğu bulunmuştur. İnterneti problemli kullanan üniversite öğrencilerinin interneti temel kullanım amaçlarına göre psikolojik iyi oluşları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. İnterneti problemli kullanan öğ-

rencilerin interneti en sık kullanıldıkları zaman dilimine göre psikolojik iyi oluşları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca eğitim görülen alanlara göre de interneti problemli kullanan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

İnternet kullanımının artması ve yaygınlaşmasına paralel olarak internetin insan doğasına etkisinin incelendiği araştırmalarda da bir artış olduğu söylenebilir. Bununla birlikte internetin insan doğasına etkilerini açıklama konusunda yeterli seviyeye gelindiğini söylemek için henüz erkendir. Örneğin bu çalışmanın bir bulgusu olan problemli internet kullanıcılarının interneti hangi amaçla kullanırlarsa kullansınlar psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması alanyazında yaygın biçimde yer alan internetin eğlence amaçlı (Ceyhan, 2008; Chak ve Leung, 2004) kullanımının daha zararlı olduğu bulgusu ile çelişmektedir. Ayrıca yine bu çalışmanın bir diğer bulgusu olan problemli internet kullanıcılarının interneti günün hangi saatinde kullanırlarsa kullansınlar psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması alanyazında yaygın biçimde yer alan internetin gece kullanımının (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Young, 1996) psikolojik olarak daha sağlıksız olduğu bulgusu ile çelişmektedir. İnternete erişim koşullarının kolaylaşmasının ve teknolojik gelişmelerin hızlı bir biçimde ilerlemesinin bireylerin internet kullanım alışkanlıklarında değişikliğe neden olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda farklı örneklemlerde ve farklı yaş gruplarında araştırma bulguları tekrar sınanabilir. Ayrıca internet kullanımının bireylerin psikolojisine etkisini derinlemesine inceleyebilmek için nitel çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

Akın, A. ve Abacı, R. (2008). *Psikolojik iyi olma ölçekleri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi.* 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (1-3 Eylül 2008), Sakarya, Türkiye.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Ceyhan, A. A. (2008). Predictors of problematic internet use on Turkish university students, *CyberPsychology & Behavior, 11*(3), 363-366.

Ceyhan, A. A. (2011). İnternet kullanma temel nedenlerine göre üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımı ve algıladıkları iletişim beceri düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 59-77.

Ceyhan E., Ceyhan A. A. ve Gürcan, A. (2007). Problemli internet kullanımı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*, 387-416.

Chak, K. ve Leung, L. (2004). Shyness and locus of control as predictors of internet addiction and internet use. *Cyberpsychology & Behavior, 7*(5), 559-570.

Çağır, G. (2010). *Lise ve üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanım düzeyleri ile algılanan esenlik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Goldberg, I. (1996). *Goldberg's message*. http://users.rider.edu/~suler/psycyber/supportgp.html adresinden 05 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.

Huang, A. S. C. (2004). *The bright and dark side of cyberspace: the paradoxial media affects of internet use on gratifications, addiction, social and psychological well-being among taiwas's net-gereration.* Yayınlanmamış doktora tezi. Southern Illinois Üniversitesi, Illinois.

Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: the vulnerability of college students. *Cyber Psychology & Behavior, 1*, 11-17.

Karaca, M. (2007). *Sosyolojik bir olgu olarak internet gençliği: Elazığ örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Keser-Özcan, N. (2004). *Üniversite öğrencilerinde internet kullanımının psikososyal durum ile ilişkisi*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. ve Scherlis, W. (2002). Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being?. *Journal of Social Issues, 58* (1), 49-74.

Li, S. M. ve Chung, T. M. (2006). Internet function and internet addictive behavior. *Computers in Human Behavior, 22*(6), 1067-1071.

Morahan-Martin, J. ve Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior, 16,* 13-29.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6),1069-1081.

Sakarya, D. (2010). *Ankara üniversitesinde lisans programlarında eğitim almakta olan erkek öğrencilerde internet kullanım örüntüleri üzerine epidemiyolojik bir çalışma.* Tıpta uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S. ve Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety, 17,* 207-216.

Shaw, L. H. ve Gant, L. M. (2002). In defense of the internet: the relationship between internet communication and depression, loneliness, self-esteem, and perceived social support. *CyberPsychology & Behavior, 5(2),* 157-171.

Turnalar-Kurtaran, G. (2008). *İnternet bağımlılığını yordamlayan değişkenlerin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2012). 2012 yılı hane halkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması sonuçları. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=10880 adresinden 17 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.

Yıldız, İ. (2010). *Lise öğrencilerinde problemli internet kullanımı ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Young, K. S. (1996). Internet addiction; the emergence of new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior, 1,* 237-244.

PSİKOLOJİK DÜŞÜNCELİLİK KAVRAMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Serkan DENİZLİ[1]
Burcu LÜLECİ[2]
Betül MEYDAN[3]

Kuramsal Çerçeve

Psikolojik danışma sürecinde olup biten ile psikolojik danışma yardımının etkililiğine odaklanan psikolojik danışma süreç ve sonuç araştırmaları, başlangıçta daha çok psikolojik danışmana atfedilen değişkenlere odaklanmıştır (Hill ve Lambert, 2004). Ancak psikolojik danışma ve psikoterapilerin sonuçları incelendiğinde, danışana ilişkin değişkenlerin diğer terapötik olmayan değişkenlerle birlikte değişimi açıklamada en yüksek varyansa sahip olduğu psikolojik danışma sonrası değişimin ise %40'ını açıkladığı ifade edilmektedir (Lambert, 1992; akt. Clarkin ve Levy, 2004).

Danışana ilişkin psikolojik danışma sürecinin işleyişinde etkin olabileceği ve sonuca katkıda bulunabileceği düşünülen, 1970'lerde tanımlanmasına karşın son yıllarda psikolojik danışma süreç ve sonuç araştırmalarında üzerinde durulmaya 32başlanan kavramlardan birisi de psikolojik düşüncelilik (psychological mindedness) kavramıdır (Örn. Conte, Ratto ve Karasu, 1996; Grant, 2001).

Psikolojik düşüncelilik kavramı tarihsel olarak psikoanalitik terapilere uygun danışanları saptama ilgisinden doğmuş ve başlarda psikoanalitik bir bakış açısı ile tanımlanmıştır (Boylan, 2006) Psikolojik düşüncelilik literatürde içgörü, içebakış, öz-farkındalık, kendini gözleme yetisi, özbilinç, kendine odaklanma gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılmıştır (McCallum ve Piper, 1996). Ancak günümüzde bu kavramlardan ayrışarak farklı bir psikolojik yapı olarak ortaya konmaya başladığı gözlenmektedir. Örneğin Applebaum (1973) psikolojik düşünceliliği "kişinin deneyimlerinin ve davranışlarının altında yatan nedenleri/anlamları öğrenmek amacıyla duygu, düşünce ve eylemler arasındaki ilişkiyi görebilmesi yeteneğidir" biçiminde psikoanalitik içgörü kavramına yakın bir şekilde tanımlamıştır (akt. Boylan, 2006).

Oysa Conte ve diğerleri (1996) psikolojik düşünceliliği "kişinin hem kendini anlamasını hem de başkalarının davranış ve motivasyonuna ilişkin ilgisini kapsamaktadır" (p.251) şeklinde tanımlamış ve psikolojik düşünceliliğin kişinin kendini gözlemlemesiyle ilgili olduğu kadar diğerlerini anlamaya dönük bir yapı olarak da ele almıştır.

Psikolojik düşüncelilik son zamanlarda psikodinamik bir kavram olmaktan çok bilişsel bir süreç olarak ele alınmaya başlanmıştır. (Beitel, Ferrer, ve Cecero, 2004). Örneğin Grant (2001) psikolojik düşünceliliği bir üstbiliş olarak tanımlamış ve "bireyin kendisinin ya da diğerlerinin nasıl ve

[1] Yrd. Doç. Dr. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. serkan.denizli@ege.edu.tr
[2] Arş. Gör. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. burcu.luleci@ege.edu.tr
[3] Arş. Gör. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. betul.meydan@ege.edu.tr

neden o şekilde davrandığını, düşündüğünü ve hissettiğini sorgulamaya dönük duygusal ve zihinsel bir yatkınlık" (s. 12) olarak ifade etmiştir. Görüldüğü gibi psikolojik düşüncelilik günümüzde psikodinamik bir kavram olmaktan öte kuramlar üstü bir psikolojik yapı olarak kabul görmeye başlamıştır.

Yapılan çalışmalar psikolojik düşünceliliğin ruh sağlığının olumlu yordayıcılarından birisi olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin psikolojik düşünceliliği yüksek bireylerin daha atılgan, sosyal olduğu; depresyon ve kişilerarası çatışma düzeylerinin düşük olduğu (Conte, Buckley, Picard ve Karasu, 1995); psikolojik düşünceliliğin duygusal uyum ile pozitif yönde ilişkili olduğu (Truedeau ve Reich, 1995; akt. Boylan, 2006) ulaşılan bulgular arasındadır.

Benzer şekilde Beitel ve Cercero (2003) psikolojik düşünceliliğin güvenli bağlanma ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca psikolojik düşünceliliğin dışadönüklük, yaşantılara açıklık ile pozitif, nörotizm ile negatif yönde ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Beitel ve diğerleri (2004) ise psikolojik düşüncelilik düzeyleri yüksek bireylerin bilişsel özelliklerinin profilini çıkardıkları çalışmalarında psikolojik düşünceliliği yüksek bireylerin esnek, amaç yönelimli, gerçekçi düşünme eğiliminde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgudan hareketle bu özelliklerin psikolojik danışma yardımından yararlanma düzeyini artırabileceğini öne sürmüşlerdir.

Psikolojik düşünceliliğe dair ilk çalışmalarda psikolojik düşüncelilik ile terapi sonuçları arasında bir bağlantı bulunamamıştır (Örn. Yalom ve diğerleri, 1967; Abramowitz ve Abramowitz, 1974; akt. Boylan, 2006). Ancak psikolojik düşünceliliğin kuramlardan bağımsız net bir şekilde operasyonel tanımlarının yapıldığı, ölçülmeye ve daha sistematik araştırmaların yapılmaya başlandığı 90'lı yıllardan sonra, psikolojik düşünceliliğin terapi sonucuyla tutarlı şekilde ve olumlu yönde ilişkili olduğu yönündeki bulgularda artış görülmektedir.

Piper, McCallum, Joyce, Roise ve Ogrodniczuk (2001; akt. Boylan 2006) çalışmalarında psikolojik düşünceliliğin yas dönemindeki yetişkin bireylere uygulanan hem yorumlayıcı hem de destekleyici yaklaşıma dayalı grup terapisinde yas tepkilerini azaltmada anlamlı bir yordayıcı olduğunu bulmuşlardır.

McCallum, Piper, Ogrodniczuk ve Joyce (2003) yetişkin bir örneklemde hem kısa süreli grupla terapide hem kısa süreli bireyle terapide psikolojik düşüncelilik düzeyinin yüksek olmasının olumlu terapi sonucuyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Beitel ve diğerleri (2009) üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında danışanların psikolojik düşüncelilik düzeyleri ile psikolojik danışmadan beklentileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçta psikolojik düşüncelilik düzeyleri yüksek danışanların psikolojik danışma sürecinde daha fazla katılımcı olma beklentisine ve daha olumlu sonuç beklentisine sahip oldukları görülmüştür.

Nyklíček, Majoor ve Schalken (2010) ise farklı problemlere sahip yetişkin klinik vakalarda psikoterapi oturumlarında semptom azalması sürecinde psikolojik düşünceliliğin rolünü araştırmışlardır Sonuçta psikolojik düşünceliliğin içgörü alt boyutu puanlarındaki artışın semptomlarda azalmayla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca psikolojik düşüncelilik puanlarının oturumlar ilerledikçe arttığını da bulmuşlardır. Araştırmacılar bu durumu psikolojik düşünceliliğin bir kişilik değişkeni olmadığı ve psikoterapi yoluyla artabileceği şeklinde yorumlamışlardır.

Ergenlerle yapılan nadir araştırmalardan birinde ise Boylan (2006) depresyon tanısı almış ergenlerde psikolojik düşünceliliğin bilişsel davranışçı terapiden yararlanma düzeyinde bir fark yaratmadığını saptamıştır. Ancak çocuk ve ergenlerde varlığının ve ölçülmesinin tartışmalı bir kavram olduğuna (Boylan, 2006) ve bu popülasyonlarda yapılan çalışmaların azlığına dayanarak, Boylan'ın bulgularını yorumlamak için çocuk ve ergenlerde psikolojik düşüncelilik konusunda daha fazla bulguya ihtiyaç vardır.

Sonuç ve Öneriler

Psikolojik danışma yardımı sunarken, süreçteki terapötik faktörlerle danışanların farklı özelliklerinin nasıl etkileştiğini anlamaya çalışmak oldukça önemlidir. Son yıllarda Türkiye'de psikolojik danışma sürecinin veya süreçte etkili olan danışana veya psikolojik danışmana ilişkin değişkenlerin incelenmeye başlandığı araştırmaların sayısının arttığı söylenebilir (Örn. Denizli, 2010; İşlegen, 2011; Lüleci, 2015; Meydan, 2014; Sanberk, 2010; Yaka, 2011). Ancak yurtdışındaki psikolojik danışma süreç ve sonuç araştırmalarının tarihsel gelişiminde olduğu gibi (Orlinsky, Rønnestad ve Willutzki, 2004), Türkiye'de de ilk araştırmaların odağında psikolojik danışmana ilişkin değişkenlerin ve özellikle de psikolojik danışman müdahalelerinin olduğu görülmektedir. Türkiye literatüründe danışana dair değişkenlerin psikolojik danışma sürecine ve sonucuna nasıl etki ettiğine dair araştırmaların son derece sınırlı olduğu söylenebilir. Danışanlarda yaratılmak istenen değişimin varyansının %40'ı gibi büyük bir oranını açıklayan danışan değişkenlerinin (Lambert, 1992; akt. Clarkin ve Levy, 2004) Türkiye'deki örneklemlerle de araştırılması gerekli görülmektedir. Yapılacak araştırmalarda sadece demografik değişkenlerin psikolojik danışma süreci ve sonucuyla ilişkisine bakmanın açıklayıcılığı düşük olacağı gibi literatürde demografik değişkenlerin psikolojik danışma süreç ve sonucuyla ilişkisine dair bulguların tutarsız ve karmaşık olduğu da bilinmektedir (Clarkin ve Levy, 2004; Muran ve Lutz, 2015; Stiles, Hill ve Elliot, 2014). Dolayısıyla demografik değişkenlerin yanında danışana dair ölçülebilir kişisel bazı niteliklerin psikolojik danışma süreci ve sonucuyla ilişkisini açıklayacak daha açıklayıcı çalışmaların yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında Beitel ve diğerlerinin (2004) de ifade ettiği gibi doğrudan psikolojik danışmadan yararlanma düzeyini etkileyebilecek bir değişken olan ve literatürde psikolojik danışma sonuçlarıyla olumlu ilişkisi ortaya konmuş olan (Örn. Beitel ve diğerleri, 2004; McCallum ve diğerleri, 2003; Orlinsky ve diğerleri, 2004) psikolojik düşüncelilik kavramına dair araştırmaların Türkiye'de yaygınlaşması beklenmektedir. Psikolojik düşünceliliği ölçen Türkçe bir ölçek bu konudaki araştırmalara hız kazandıracaktır. Yazarlar tarafından bu konuda bir ölçek uyarlama çalışması halen sürmektedir.

Kaynakça

Beitel, M. ve Cecero, J. J. (2003). Predicting psychological mindedness from personality style and attachment security. *Journal of Clinical Psychology*, *59*(1), 163-172.

Beitel, M., Ferrer, E. ve Cecero, J. J. (2004). Psychological mindedness and cognitive style. *Journal of Clinical Psychology*, *60*(6), 567-582.

Beitel, M., Hutz, A., Sheffield, K. M., Gunn, C., Cecero, J. J. ve Barry, D. T. (2009). Do psychologically-minded clients expect more from counselling? *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *82*(4), 369-383.

Boylan, M. B. (2006). *Psychological mindedness as a predictor of treatment outcome with depressed adolescents.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Pittsburgh, Pennsylvania.

Clarkin, J. F. ve Levy, K. N. (2004). The influence of client variables on psychotherapy. İçinde: M.J. Lambert (Editör), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (5. baskı) (s. 194-226). New York: Wiley.

Conte, H. R., Buckley, P., Picard, S. ve Karasu, T. B. (1995). Relationships between psychological mindedness and personality traits and ego functioning: Validity studies. *Comprehensive Psychiatry, 36*(1), 11-17.

Conte, H. R., Ratto, R. ve Karasu, T. B. (1996). The psychological mindedness scale. Factor structure and relationship to outcome of psychotherapy. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research, 5*(3), 250-259.

Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere gore yordanması: Ege Üniversite örneği.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Grant, A. M. (2001). Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight. *Behavior Change, 18*(1), 8-17.

Hill, C. E. ve Lambert, M. J. (2004). Methodological issues in studying psychotherapy process and outcome. İçinde: Lambert, M.J. (Editör), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (5. baskı). New York: Wiley.

İşlegen, G. (2011). *Danışanların bağlanma stillerinin ve algıladıkları sosyal desteğin terapötik çalışma uyumunu yordama gücünün belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Lüleci, B. (2015). *Beceriye dayalı grupla psikolojik danışma eğitiminin grupla psikolojik danışma becerilerine etkisi: Ege Üniversitesi örneği.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

McCallum, M. ve Piper, W. E. (1996). Psychological mindedness. *Psychiatry, 59*(1), 48-64.

McCallum, M., Piper, W. E., Ogrodniczuk, J. S. ve Joyce, A. S. (2003). Relationships among psychological mindedness, alexithymia and outcome in four forms of short-term psychotherapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 76*(2), 133-144.

Meydan, B. (2014). *Bireyle psikolojik danışma uygulamasında mikro beceri süpervizyon modelinin etkililiğinin incelenmesi: Ege Üniversitesi örneği.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Muran, J. C. ve Lutz, W. (2015). A train of thought: 25 years of psychotherapy research. *Psychotherapy Research, 25*(3), 277-281.

Nyklíček, I., Majoor, D. ve Schalken, P. A. (2010). Psychological mindedness and symptom reduction after psychotherapy in a heterogeneous psychiatric sample. *Comprehensive psychiatry, 51*(5), 492-496.

Orlinsky, D. E., Rønnestad, M. H. ve Willutzki, U. (2004). Fifty years of psychotherapy process-outcome research: Continuity and change. İçinde: M.J. Lambert (Editör), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (5. baskı) (s. 3-15). New York: Wiley.

Sanberk, İ. (2010). *Psikolojik danışman-danışan ilişkisinin çözümlenmesi ve bazı süreç, sonuç değişkenleri açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Stiles, W. B., Hill, C. E. ve Elliott, R. (2015). Looking both ways. *Psychotherapy Research, 25*(3), 282-293.

Yaka, B. (2011). *Mikro beceri eğitimi programının psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

SINIF VE OKUL ORTAMINA YANSIYAN DİSİPLİN SORUNLARI

Ayşe TOKER[1]

Problem Durumu

Disiplin davranışları son zamanlarda okullarda büyük önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Özellikle ortaöğretim okullarında görülen disiplin cezası gerektiren davranışların artması durumu eğitimin kalitesini düşürmeye başladığını, öğrenci profilinin değiştiğini düşündürmüştür. Okullardaki disiplin uygulamalarının hem psikolojik danışma ve rehberlik hem de eğitim yönetimi açısından dönemin gereklerine uygun bir şekilde ele alınarak değerlendirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla Sivas'taki bir lise örneklem olarak seçilmiştir. 2013-2014 ve 2014-2015 Eğitim öğretim yılı içerisinde bu okulda yaşanılan disiplin sorunlarını incelemek düşüncesi ile bu çalışma yapılmıştır. Bu konuda yapılan daha önceki tezler ve makaleler incelenerek çalışma zenginleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı; Örneklem olarak seçilen Sivas ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin sınıf ve okul ortamına yansıyan disiplin sorunlarını belirlemektir. Yapılan bu çalışmanın sonunda okullarda yaşanan ve disipline yansıyan sorunlar ortaya konularak bunlara getirilen çözümlerin neler olabileceği konusunda fikir vermesi ve bu konuda psikolojik danışma ve rehberlik alanında neler yapılabileceğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Okullarda disiplin cezası gerektiren davranışların yapılmaması için önleyici rehberlik adına okullarda neler yapılabileceği ile ilgili öneriler vermenin de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sınıf ve okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları belirlemek amacı ile nitel araştırma yöntemi benimsenerek, durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman analizi kullanılarak veriler toplanmıştır. Okulda görev yapan öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak alınmıştır. Çalışmadaki veriler doküman analizi ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Çalışmada 2013/2014 ve 2014/2015 eğitim öğretim dönemleri içerisinde örneklem olarak seçilen okulda toplam 53 disiplin olayı incelenmiştir. Okulda verilen disiplin cezaları şunlardır; kınama, 1 günlük okuldan uzaklaştırma, 2 günlük okuldan uzaklaştırma, 3 günlük okuldan uzaklaştırma ve 5 günlük okuldan uzaklaştırmadır. Okulda 2013/2014 ve 2014/2015 eğitim öğretim dönemlerinde en çok kınama cezası verilmiştir. Bu cezayı vermenin sebepleri arasında ise en çok "tütün mamulü bulundurma veya içme" davranışı vardır.

[1] Psk. Dan. *Ayseetoker@hotmail.com*

Çalışmada 2013/2014 ve 2014/2015 eğitim öğretim dönemleri içerisinde örneklem olarak seçilen okulda görev yapan öğretmen görüşlerine göre; disiplin davranışlarını ortadan kaldırmak için en çok kullandıkları yöntemler; bireysel görüşmeler yapmak ve okul idaresine dilekçe yazarak durumu bildirme olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin disiplin sorunu olarak gördüğü konuların başında saygı problemi geliyor. Öğretmenler yaşanan birçok disiplin sorununun okul idaresine yansıdığını düşünüyor.

Sonuç ve Öneriler

Sivas İlindeki bir okulda sınıf ve okul yönetimine yansıyan disiplin sorunların belirlenmesi amacı ile yapılan bu çalışmanın sonucunda sınıf ve okul yönetimindeki ortaya çıkan bazı disiplin sorunlarını ortadan kaldırabilmesine yönelik önemli bulguların elde edildiği düşünülmektedir. Sınıf ve okul ortamında karşılaşılan sorunları en aza indirebilmek için rehberlik servislerine büyük iş düştüğü görülmektedir. Okul rehber öğretmenlerinin "Kuralların gerekliliği, Zararlı alışkanlıklar, Öfke kontrolü, Akran baskısı" gibi konularda sunum ve seminerler yapması disiplin sorunlarının daha az ortaya çıkmasında etkili olacaktır. Öğretmen-aile işbirliği ile ailelerin okula ve eğitime karşı olumlu tutum takınmaları sağlanabilir. Bunu bilerek hareket eden öğretmenlerin daha az sorunla karşılaşabileceği ön görülmektedir. Ayrıca sınıf ve sınıf rehber öğretmenlerinin; sınıfın genel durumu, velilerle işbirliği ve yıl boyunca öğrencilerle yapılacak çalışmalar hakkında velileri bilgilendirmesi, bu konuda veli desteğinin gerekliliğini anlatması ve bireysel görüşmelerin nasıl yapılacağı hakkında yöntemleri belirtmesi öğrencinin olumlu tutum sergilenmesinde faydalı olacaktır. Sonraki çalışmalarda bu konu derinlemesine ele alınarak daha farklı boyutlardan incelenebilir.

İŞ-AİLE ÇATIŞMASINI YÖNETME ÖZ-YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ: TÜRK ÖRNEKLEMİ İÇİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Arzu TAŞDELEN-KARÇKAY[1]
Orkide BAKALIM[2]
Canan YÖRÜK[3]

Problem Durumu

İş-aile çatışması, kariyer gelişiminde anahtar kavramlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Özellikle kadın kariyerinde iş-aile çatışması, kadınların psikolojik iyi oluş ve iş-yaşam dengesi bağlamında belirleyici bir değişken olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda kariyer danışmanlığı alanında çalışan danışmanların ve araştırmacıların, bireylerin bu çatışmayla baş etme yeterliliklerini tanımlamaları, anlamaları ve ilişkili değişkenlerle çalışmalar yapabilmeleri için ölçme araçlarının varlığı bir ihtiyaç olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın amacı, bireylerin iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması yönetme inançlarını ölçmek amacıyla Cinamon (2003) tarafından geliştirilen İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği (İAÇ-ÖÖ)'nin Türk örneklemi için psikometrik özelliklerinin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, Uşak ili'nde kamu ve özel sektörde çalışan 224 kadın oluşturmaktadır. Katılımcıların 175'i evli (%78,1), 37'si bekar (%16,5), 12'si boşanmış (%5,4), 177'si anne (%79) ve yaş ortalaması 35,57 (SD=8,37)' dir.

Veri Toplama Araçları

İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği (İAÇ-ÖÖ)

İAÇ-ÖÖ Cinamon (2003) tarafından bireylerin iş-aile çatışması (5 madde) ve aile-iş çatışmasını (5 madde) yönetme öz-yeterliğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 10'lu likert tipi dereceleme şeklinde düzenlenen ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, güçlü öz-yeterlilik algısını yansıtmaktadır. Hennessy & Lent (2008)'in 159 kadın çalışanla ABD'de yürüttüğü uyarlama çalışmasında ölçeğin 10 maddeli orijinal yapısı doğrulanmamıştır. Ölçeğin ikinci faktöründen iki maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Cinemon (2003) ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık katsayılarını, iş-aile çatışmasını yönetme öz-yeterliği alt ölçeği için, .83, aile-iş çatışmasını yönetme öz-yeterliği için .84. olarak hesaplamıştır. Hennessy & Lent (2008)'in çalışmasında iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için, .90, ikinci faktör için, .89 olarak bulunmuştur.

Bulgular

[1] Yrd. Doç: Dr. Uşak Üniversitesi, tasdelenarzu@yahoo.com,
[2] Yrd. Doç. Dr. Uşak üniversitesi, orkide1605@gmail.com
[3] Arş. Gör. Uşak Üniversitesi, cananyoruk@gmail.com

İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe formunun yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için, Cinamon (2003) ve Hennessy & Lent (2008)'in modelleri doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Modellerin uyumu, ilgili alanyazında (Hu & Bentler, 1999; Beauducel & Wittmann, 2005; Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006) önerilen model uyum ölçütleri değerlendirilerek yapılmıştır. Model uyum ölçüt değerleri, Cinamon (2003)'un iki faktörlü 10 maddeli modelini kabul edilebilir düzeyde olmadığını ve modelin Türk örneklemi için doğrulanmadığını göstermiştir. Hennessy & Lent (2008)'in iki faktörlü 8 maddeli modeli uyum katsayıları (X^2 = 47.637, sd=19, p=.000, X^2/sd=2.51, GFI = .95, AGFI = .91, NFI=.97, IFI=.98, CFI = .98, RMSEA = .08) kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu modelin, faktör yüklerinin iş-aile çatışması yönetme öz-yeterliği boyutu için; .79 -.89, aile-iş çatışması yönetme öz-yeterliği boyutu için; 83-.90 arasında olduğu hesaplanmıştır.

Aynı zamanda, Türk örneklem için en uygun modelin belirlenmesi amacıyla model karşılaştırma uyum ölçütlerinden ECVI (Beklenen Çapraz doğrulama İndeksi) ve AIC (Akaike Bilgi Kriteri) değerleri karşılaştırılmıştır. ECVI ve AIC değerleri, Yapısal Eşitlik Modellemesinde, farklı modellerin birbirleri ile karşılaştırıldığı, eldeki veriler ile gerçeğe en yakın modelin seçilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Karşılaştırılan modeller arasından en küçük ECVI ve AIC değerine sahip modelin, gerçeğe en yakın model olduğu belirtilebilir (Byrne, 2001; Raykov & Marcoulides, 2006; Schreiber ve diğerleri, 2006). Bu çalışmada, model uyum ölçüt değerleri ve model karşılaştırma uyum ölçüt değerleri Türk örneklemi için en uygun modelin Hennessy & Lent (2008)'in modeli olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada, Cinamon (2003) modelinin iç tutarlılık analizleri sonucunda elde edilen değerler iş-aile çatışmasını yönetme öz-yeterliği alt ölçeği için; .93, aile-iş çatışmasını yönetme öz-yeterliği için; .92 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin madde toplam korelasyon değerleri birinci faktör için; .78-.82, ikinci faktör için; .76-.86 olarak hesaplanmıştır. Hennessy & Lent (2008) modelinin iç tutarlılık analizi sonuçları aile-iş çatışması faktörü için farklılık göstermiştir. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık değeri; .90, madde toplam korelasyon değerleri; .79 -.82 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar her iki modelin yeterli güvenirlik düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği'nin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve Hennessy & Lent (2008) modelinin faktör yapısının, Türk örneklemine uygun olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, kariyer rehberliği alanında ihmal edilen konular olan, yetişkin kariyeri ve kadın kariyerine yönelik verilecek psikolojik danışmanlık hizmetleri için aynı zamanda bu konularla ilgili yürütülecek araştırmalar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilebilir. Çalışan kadınların iş ve yaşam konuları içinde yer alan; iş-aile çatışması, aile-iş çatışması, iş-yaşam dengesi, iş ve aile ile ilgili rolleri, iş stresi, iş doyumu gibi ile ilişkilendirilecek olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın ve karşılaştırılan modellerdeki çalışmalardan elde edilen sonuçların çalışan kadınlarla sınırlı olması çalışmaların sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, çalışan erkekler içinde ölçeğin test edilmesinin; cinsiyet karşılaştırma çalışmaları ve çalışan erkekler için iş-aile çatışması kavramının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar Kavramlar: *iş-aile çatışması, aile-iş çatışması, öz-yeterlilik, kadın kariyeri, model karşılaştırma.*

Kaynakça

Byrne, B. (2001). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming.Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cinamon, G. R. (2003). Work-family conflict self-efficacy and career plans of young adults. *Teac Tea Edu*, *21*, 365-378.

Hennessy, K. D., & Lent, R. W. (2008). Self-efficacy for managing work–family conflict: Validating the English language version of a Hebrew scale. *Journal of Career Assessment*.

Raykoy, T. & Marcoulides, G.A. (2006). A First Course in Structural Equation Modeling. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, USA

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A Review, *The Journal of Educational Research,* 99, 323-337

AZERBAYCANDA INTERNET BAĞIMLILIĞININ İNCELENMESİ: İLK EMPİRİK ÇALIŞMA

Melek KERİMOVA[1]

Problem Durumu

Dünya kapsamında internet bağımlılığı ile ilgili araştırmalar son yıllarda hızla artmaktadır. Son yıllarda bilgisayar teknolojisinin gelişimine bağlı olarak internet kullanıcılarının sayı artmaktadır Bu anlamda Azerbaycanda internet bağımlılığının tespiti önem kazanmaktadır. İnternet kullanıcıları arasında normal ve bağımlı bireylerin tespiti ve bu alanda Azerice ölçeğin olmaması ölçme aracı uyarlama ihtiyacını doğurmuştur.

Araştırmanın Amacı

Yurtdışında internet bağımlılığı ile ilgili çeşitli ölçme araçlarının kullanılmasına rağmen ülkemizde bu alanda geliştirilmiş veya uyarlanmış ölçeğin bulunmaması ve Türkiyenin kültürel olarak Azerbaycan toplumuna daha yakın olduğu düşünülerek Türkçe bir İnternet Bağımlılık ölçeğinin uyarlanması araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Azerbaycanda internet bağımlılığı konusunda ilk empirik çalışma olan bu araştırmada Selim Günüç ve Murat Kayri'nin (2010) geliştirmiş oldukları "İnternet Bağımlılık Ölçeğinin (İnternet Addiction Scale) Azericeye uyarlanıp, yapı geçerliliğini ve iç tutarlık güvenirlik katsayısını tespit etmeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Ayrıca universite öğrencileri arasında yaygınlığı saptanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma empirik çalışma niteliğinde olup Azerbaycan Hazar Üniversitesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma iki aşamalı gerçekleştirilmıştır. İlk aşamada"İnternet Bağımlılık Ölçeğinin (İnternet Addiction Scale) Azericeye uyarlanıp, yapı geçerliliği ve iç tutarlık güvenirlik katsayısı tespit edilmiş, ikinci aşamada ise üniversite öğrencileri arasında yaygınlığına bakılmıştır. Bu çalışmada yapı geçerliği için açımlayıcı (exploratory) faktör analizi, elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi'nde ki-kare uyum testi, RMSEA, GFI ve CFI uyum indekslerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ölçeğin Azerice dilinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı doğrulandıktan sonra ise daha büyük bir örneklem grubunda internet bağımlılığının yaygınlığı (prevalence) belirlenmiştir. Her iki aşamada da öğrenciler, tabakalı örnekleme yolu ile (farklı bölümlerden (department)) rastgele seçilmiştir. İlk uygulamanın örnekleminde 309, İkinci uygulamanın örnekleminde 836 öğrenciden veriler elde edilmiştir. Uygulanan istatistik analiz sonucunda Uyum indekslerinden elde edilen değerler ki-

[1] Uzm. Psk. Dan. melsenem@mail.ru

kare uyum testi için 1,1115, RMSEA için 0.058, GFI için 0.83, CFI için 0.97 olarak hesaplanmıştır. Tüm faktörler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve uyum indeksleri sonucunda elde edilen modelin iyi bir uyuma sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Uyarlama ölçeğinin geçerlik-güvenirlik analizleri alanyazın ışığında değerlendirilmiş ve elde edilen değerlerin beklenen sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Orijinal ölçeğin dört faktörlü yapısı CFA ile test edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayısı α=.926 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin 4 alt faktörün güvenirlik katsayısı "Withdrawal" için α=.844 , "Controlling difficulty" için α=.821, "Disorder in Functionality" için α=.829 ve "Social Isolation" için α=.792 olarak belirlenmiştir.Gerek madde değerleri gerekse CFA indexleri iyi düzeyde elde edilmiştir. Orijinal ölçeğin, gerek faktör yapısı gerekse madde sayısı korunmuş ve ölçek yapısı doğrulanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin yapısı Azerbaycan'da kullanabilecek sağlamlıkta (robust) olduğu gösterilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda bilgisayar teknolojisinin gelişimine bağlı olarak internet kullanıcılarının sayısı artmaktadır. İnternet kullanıcıları arasında normal ve bağımlı bireylerin tespiti ve bu alanda Azerice ölçeğin olmaması ölçme aracı uyarlama ihtiyacını doğurmuştur. Bu çalışmada Selim Günüç ve Murat Kayri'nin (2010) geliştirmiş oldukları "İnternet Bağımlılık Ölçeğinin (İnternet Addiction Scale) Azericeye uyarlanıp, yapı geçerliliyini ve iç tutarlık güvenirlik katsayısını tespit etmeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Bu uyarlama çalışmasının örneklemini Azerbaycanda bulunan Hazar Üniversitesinin öğrencileri kapsamaktadır. Tabakalı örnekleme yolu ile farklı bölümlerden rastgele öğrenci seçilmiş ve ilk uygulamada 303, ikinci uygulamada 836 öğrenci olmakla toplam 1.142 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen değerlerin beklenen sınırlar içinde olduğu görülmüştür. İkinci uygulamada toplam 836 kişiye ulaşılmış ve Azerbaycan üniversite öğrencileri arasında yaygınlığı belirlenmiştir. Araştırmada internet bağımlısı olmayanların oranı %51.9, riskli- bağımlı kişilerin oranı % 40.6, internet bağımlısı olanlar ise %7.5 olarak bulunmuştur. Bu bulgular internet bağımlılarının oranının küçümsenmeyecek derecede olduğunu ve önleme yolları üzerinde düşünülmesi gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Daha önce Azerbaycanda böyle bir çalışmanın yapılmaması nedeniyle bulguları karşılaştırma olanağı bulunmamaktadır.

Bu çalışma gibi Azerbaycan'da yapılacak ileriki çalışmalarda elde edilecek bulgular neticesinde bazı önlemler ve bağımlılılar için ise bazı tedaviler planlanmalıdır. Bu çalışmada modarate internet bağımlıların , başka bir ifadeyle risk altındaki kullanıcıların, zamanla bağımlı olmamaları için ailelere ve eğitimcilere bazı görevler düşmektedir. Ancak, bazı önlem ve tedaviler uygulanmadan önce Azerbaycan'da özellikle de "case study" yöntemi kullanılarak olası internet bağımlılığının nedenleri belirlenmelidir. Her ne kadar uluslararası birçok çalışmada bu faktörlere ilişkin bazı bulgular var olsa da, kültürel farklılıklar nedeniyle bu faktörlerin farklı etki düzeyleri olabilir. Bu bağlamda ileriki çalışmalarda, bu çalışmada uyarlanan internet bağımlılık ölçeğinin klinik ortamlarda tanı araçlarından biri olarak kullanılması önerilmektedir. Ayrıca, Azerbaycan'da çeşitli demografik değişkenlerin farklı örneklem gruplarında tekrar çalışmalarla incelenmesi ve sonuçların bu süreçten sonra değerlendirilmesi daha sağlıklı veriler sunacaktır.

Araştırmanın önemli bir sınırlılığı verilerin bir üniversitede toplanmış olmasıdır. Her ne kadar örneklem sayısı yeterli olsa da, Azerbaycan'da yapılacak daha kapsamlı bir çalışmada internet

bağımlılığının yaygınlığı daha net bir şekilde ortaya konulabilecektir. Bu çalışma özellikle de Azerbaycan'da gereksinim duyulan bir ölçme aracının ulusal alanyazına kazandırılmak istenmesi nedeniyle, çalışmanın odağına bu amaç alınmıştır. Ayrıca, Azerbaycan'da emprik çalışmalar yaygın olmaması tüm üniversitelerden veri toplanmasını olanaklı kılmamıştır. Bu çalışmada elde edilen ölçme aracı ile ileriki çalışmalarda daha çok emprik çalışmaların artması beklenmektedir.

GENÇLERDE YAŞAM DOYUMUNUN YORDAYICISI OLARAK BİLİŞSEL ESNEKLİK VE BAĞLANMA STİLLERİ

Hatice ODACI[1]
Özkan ÇİKRIKCİ[2]
Neslihan BOLAT[3]
Fatih AYDIN[4]

Problem Durumu

Yaşam doyumu, insan mutluluğu ile ilgili olan öznel iyi oluşun bilişsel yönünü temsil eden bir kavramdır. Öznel iyi oluş, bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal olarak değerlendirmesi olarak ele alınırken (Diener, 1984); yaşam doyumu ise, kişinin kendi yaşamından doyumu, yaşamını değiştirme isteği, geçmişten doyumu, gelecekten doyum sağlaması ve yakın çevresinde bulunan kişilerin görüşleri gibi seçtiği bazı ölçütlere göre yaşamının kalitesi konusundaki genel değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir (Diener ve Lucas, 1999).

Literatürde üniversite öğrencilerinin ve ergenlerin yaşam doyumları ve öznel iyi oluşları; kişisel, ailesel ve akademik faktörlerle ilişkisini ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma (örn., Cenkseven ve Akbaş, 2007; Chow, 2005; Çeçen, 2008; Shek, 1999; Tuzgöl Dost, 2007) mevcuttur.

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesi, bu grubun hem toplumda yakın gelecekte profesyonel işlerde çalışacak işgörenler olması hem de ülke yönetiminde söz sahibi olacak bireyler olmaları ve de yakın gelecekte aile kurmak için de potansiyel bir grup olmaları nedeniyle önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ve elde edilecek sonuçlardan yola çıkılarak üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını arttıracak önlemlerin alınmasına yardımcı olacağı ümit edilmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarının üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinde yapılacak müdahale çalışmaları için yol gösterici ve psikopatolojiyi değerlendirmede bazı ölçütler sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrenimini sürdüren gençlerde bilişsel esnekliğin ve bağlanma stillerinin yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemektir. Ayrıca, araştırma kapsamında gençlerin yaşam doyum düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine dayalı farklılıkları da incelenmiştir.

[1] Prof. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi PDR Anabilim Dalı. *hatodaci@hotmail.com*
[2] Arş. Gör. Ordu Üniversitesi. *ozkanc61@hotmail.com*
[3] Arş. Gör. Ahi Evran Üniversitesi. neslihanbolat07@yahoo.com.tr
[4] Arş. Gör. Karadeniz Teknik Üniversitesi. 61fatihaydin@gmail.com

Yöntem

Gençlerde bilişsel esnekliğin ve bağlanma stillerinin yaşam doyumunu açıklama gücünün olduğu düşüncesiyle bu araştırma ilişkisel desende tasarlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 469 kız (%74.1) ve 161 erkek (%25.4) toplam 633 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır (üç öğrenci cinsiyet belirtmemiştir). Çalışma grubunda yer alan gençlerin yaşları 18 ile 32 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 20.81'dir (SS= 2.06). Çalışmada veri toplama aracı olarak; Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; Yetim, 1991), Bilişsel Esneklik Envanteri (Dennis ve VanderWal, 2010; Gülüm ve Dağ, 2012) ve Bağlanma Stilleri Ölçeği (Griffin ve Bartholomew, 1994; Sümer ve Güngör, 1999) kullanılmıştır. Veri toplama araçları gençlerin öğrenim gördükleri üniversitede gruplar halinde tek oturumda uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Elde edilen veriler istatistiksel çözümlemeye hazır hale getirildikten sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda ilk olarak değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, yaşam doyumu ve bilişsel esneklik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (r= .25, p<.01). Bağlanma stilleri açısından ilişkiler incelendiğinde, yaşam doyumu ve güvenli bağlanma stili arasında pozitif yönlü (r= .17, p<.01), yaşam doyumu ile kayıtsız bağlanma stili arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır (r= - .12, p< .01). Yaşam doyumu ile korkulu ve saplantılı bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Korelasyonel bulgular ışığında çoklu doğrusal regresyon analizi yardımıyla yaşam doyumunun yordayıcıları belirlenmiştir. Buna göre, bilişsel esneklik, güvenli ve kayıtsız bağlanma stili yaşam doyumu toplam varyansının %9'unu açıklamaktadır (F(3, 629)= 21.72, p<.001). Bilişsel esnekliğin (ß= .24, p<.001), güvenli bağlanma stilinin (ß= .13, p<.01) ve kayıtsız bağlanma stilinin (ß= -.08, p<.05) modele katkısı anlamlıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yaşam doyumunun cinsiyete dayalı olarak ne düzeyde farklılık gösterdiğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Buna göre, gençlerde yaşam doyumunun cinsiyete dayalı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (t(628) = 1.49, p> .05). Benzer şekilde, gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gençlerin yaşam doyumlarının sınıf düzeyine dayalı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir (F(5, 617)= 1.54, p>.05).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile bilişsel esneklikleri ve güvenli bağlanma stilleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu, yaşam doyumları ile kayıtsız bağlanma stilleri arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Yine bilişsel esneklik, güvenli bağlanma stili ve kayıtsız bağlanma stilinin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; üniversiteli gençlerde yaşam doyumunun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları gençlerin yaşam doyumlarını belirleyen bir takım kişisel, bilişsel ve ailesel faktörlerin etkisini ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuçlar özellikle ülkemizin geleceğini yönlendirecek üniversite gençliğinin yaşam doyumlarını arttırmak için alınacak önlemler ve yapılacak müdahale programları için yol gösterici olabilir.

Kaynakça

Cenkseven, F., & Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(27), 43-65.

Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research, 70,* 139-150.

Çeçen A.R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Journal of Theory and Practice in Education, 4*, 19-30.

Dennis, J. P.,& Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research, 34*(3), 241-253.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Buletin, 95*(3), 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being**:** Three decades of progress**.** *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-303.

Griffin, D.,& Bartholomew, K. (1994). The meta physics of measurement: Thecase of adult attachment. In K. Bartholomewand D. Perlman (Eds.), *Attachment process in adulthood: Advances in personal relationships* (Vol. 5, pp. 17-52). London: Jessica Kingsley Publishers.

Gülüm, İ.V., & Dağ İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*, 216-223.

Shek, D. T. L. (1999). Parenting characteristics and adolescent psychological well-being: A longitudinal study in a Chinese context. *Genetic, Social and General Psychology Monographs, 125*(1), 27-55.

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

Tuzgöl Dost, M. (2007).Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumalrının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(22), 132-143.

Yetim, Ü. (1991). Reliability and validity of Satisfaction With Life Scale in Turkish Form (In Turkish). *Paper presented at the 6th National Psychology Conference*, Istanbul, Turkey.

BEN SORUN ÇÖZEBİLİRİM (BSÇ) PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ: OKUL ÖNCESİ DÖNEMİ ÇOCUKLARI ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA

Hilal KARATEKİN[1]
Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ[2]

Problem Durumu

İnsanların sosyal birer varlık olması, diğer insanlarla etkileşimini ve bu etkileşim doğrultusunda kişiler arası sorunların ortaya çıkmasını kaçınılmaz kılar. Küçük yaşlardan itibaren geliştirilen ilişkilerin beraberinde karşılaşılan sorunlar, uygun çözüm yollarının bulunması için farklı farklı yolların düşünülmesini gerektirir. Çocukların alternatif yolları düşünme becerisi kazanmasının hem yeni durumlara uyum sağlamasını kolaylaştırdığı, hem de etkili başa çıkma yeterliğini artırdığı düşünülmektedir. Bu kazanım, sosyalleşmenin ve zihinsel gelişimin önemli birer parçasını ifade etmektedir.

Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimleri için uygun sosyalleşme ortamı sağlayarak hem akranları hem de yetişkinler ile ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde kolaylaştırıcı bir rol oynar. Literatürde kişiler arası sorun çözmenin, bu eğitimin önemli bir yönünü ifade eden öğrenilebilen bir beceri olduğu ve uygun yapılandırılmış eğitim programları ile bu kazanımların sağlanabileceği belirtilmektedir. Shure (1992) tarafından geliştirilen "Bilişsel Yaklaşıma Dayalı Kişiler arası Sorun Çözme" (Interpersonal Cognitive Problem Solving / ICPS) ya da diğer adıyla Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solve / ICPS) Programı sorun çözme becerilerinin öğretimi üzerine en geniş çapta araştırılmış programlardan biridir. Program temel olarak çocuklarda toplumsal katılımın ve uyumun araçları olarak farklı düşünme becerilerine odaklanmıştır. Yaklaşımın en önemli özelliği, çocuklara sorun çözmeye ilişkin karar verme sürecinde ne yapacaklarını ya da düşüneceklerini değil nasıl düşüneceklerini öğretmesidir. Bu programa göre, düşünen bir çocuğa insanların nasıl hissettiği veya ne yaptığı anlatılmaz, düşünen çocuk insanların nasıl hissettiğini değerlendirebilir, ne yaptığına karar verebilir ve bir fikrin iyi bir fikir olup olmadığını belirleyebilir. BSÇ programı, çocuklara sorun çözmek için gereken ön becerilerin öğretildiği dersler ile sorun çözme becerilerinin öğretildiği derslerin yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solve / ICPS) Programının 4-5 yaş grubundaki okul öncesi eğitim alan çocuklar üzerindeki etkililiğini sınamaktır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, deney grubuna Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) programının okul öncesi çocuklar için geliştirilen formunun Türkçesi (Öğülmüş, 2001) uygulanmıştır. Programın, okul öncesi eğitim alan 4-5 yaş grubu çocuklarının sorun çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

[1] Uzm. Psk. Dan. hilalkaratekin@gmail.com
[2] Prof. Dr. Ankara Üniversitesi eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD. s.ogulmus@gmail.com

Yöntem

Bu araştırma deneysel yöntemlerden gerçek deneme modelleri, ön test-son test deney kontrol gruplu desene dayalı bir araştırmadır. Deney ve kontrol grubu, Ankara'da bir devlet anaokuluna devam eden 20 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada anaokulunun iki sınıfından biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Araştırma grubundaki çocuklar, deney grubu (n=10) ve kontrol grubu (n=10) olmak üzere, bulundukları sınıfa göre iki gruptan birinde yer almışlardır. Deney grubunda 3 kız, 7 erkek, kontrol grubunda ise 5 kız, 5 erkek çocuk bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan çocukların aileleri uygulama öncesinde programa ilişkin olarak bilgilendirilmiş ve uygulama izni alınmıştır. Eğitim sonrasında ise çocukların ön test - son test puanlarına ilişkin değerlendirme bireysel olarak yapılmış ve ailelerden geribildirimler alınmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından 5 ay süreyle 59 dersten oluşan Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Eğitim haftada ortalama iki gün ve her bir ders yaklaşık 30 dakika süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise sınıf öğretmeninin müfredat etkinliklerine misafir öğretmen rolüyle katılım gerçekleştirilmiş, öğrenciler süreçte gözlenmiştir.

Bu araştırmada Spivack ve Shure (1990) tarafından geliştirilmiş olan ve dilimize uyarlaması Dinçer (1995) tarafından yapılmış olan "Okul Öncesi Çocuklar İçin Kişiler Arası Sorun Çözme Testi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu test, okul öncesi çocukların gündelik yaşamdaki kişiler arası sorunları çözmedeki bilişsel becerilerini ölçmektedir ve Shure ve Spivack (1963) tarafından Philadelphia Hahnemann Üniversitesinde geliştirilmiştir. Testin önceki geçerlik çalışmaları Platt ve Spivack (1970) tarafından yapılmıştır. Spivack ve Shure (1992) tarafından geliştirilmiş olan ve Rubin, Daniels ve Bream (1994) tarafından yeniden düzenlenen Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Testi, iki çocuk arasında veya anne baba ile çocuk arasında ortaya çıkabilecek sorunları içeren öykülerden oluşmaktadır. Testi uygulama eğitimi, test materyalleri ve uygulama izni Ankara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER'den alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Çalışma grubunun 20 kişiden oluşmasına karşın, shapiro wilk testinde dağılımın normal olması, levene testinde grup varyansının eşit olması ve ortak etki testinde regresyon doğruları eğimlerinin eşit olması verilerin analizinde parametrik testlerin kullanımına olanak sağlamıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Kişiler Arası Sorun Çözme Testi ön test puanlarının arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımsız örneklemler t testi yapılmıştır. Ön test puanlarının kontrol altına alındığı deney ve kontrol grupları son test puanlarının karşılaştırması için Kovaryans Analizi tekniği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön-test ve son-test puanlarına ilişkili gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı ve kontrol grubunun ön test on test puanları arasındaki farktan fazla olduğu bulguları elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi programının, alanyazındaki araştırma bulguları ile tutarlı bir şekilde çocukların sorun çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu eğitim çocukların kelime dağarcıklarını geliştirerek kavramları öğrenme, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamayı ve kontrol etmeyi sağlama, bir sorunun birden fazla çözüm yolu olduğunu, farklı yolların farklı sonuçlar doğurabileceğini öğrenme ve ihtimalleri göz önünde bulundurmayı içeren bir "düşünme eğitimi"dir. Uygulaması uzun zaman almasına karşın sürecin eğlenceli bir şekilde yürütülmesi ve sonuçtan alınan verimin önceki araştırmalarla desteklenmesi eğitimin yaygınlaştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Eğitim öncesinde ve sonrasında aileler bilgilendirilmiş olmasına karşın eğitimin etkililiğinin artırılması için ailelerin sürece daha aktif bir şekilde dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Alanyazında eğitimin kalıcılığını test edebilmek için yapılan izleme çalışmalarında, eğitimin süreklilik içermesi gerektiği bildirilmektedir. Eğitimin sürekli ve yaşa uygun olarak planlanmış programlarla sürdürülmesi, eğitimin kalıcılığını ve bir yaşam becerisi olarak bireyde yerleşmesini sağlayacaktır. Ancak bunun için çocuğun sıklıkla ilişkide bulunduğu öğretmen ve ebeveynlerinin de bilişsel yaklaşıma dayalı sorun çözme eğitimine tabi olması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada deney grubunda yer alan çocuklara program sonunda sertifika töreni yapılmıştır. Tören içeriğinde, araştırmacı ve anasınıfı öğretmeni ile birlikte hazırlanan program süresince öğrenilen konuları kapsayan skeç, oyun ve şarkılardan oluşan bir gösteri düzenlenmiş ve çocuklara BSÇ sertifikaları dağıtılmıştır. Bu uygulamanın çocukların "BSÇ çocuğu" olma motivasyonu ve sorumluluğunu artıracağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Dinçer, Ç. (1995). Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara.

Öğülmüş, S. (2001). Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Shure, M.(1992). I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program (ICPS) Preschool. Illinois, Champain: Research Press.

Shure, M. (1992). The PIPS Test Manual, Philadelphia: Department of Psychology, Drexel University.

DOKUZ TİP MİZAÇ MODELİNE GÖRE SOSYAL KAYGI VE BAZI DEĞİŞKENLERİN İLİŞKİSİNİN KARMA YÖNTEMLE İNCELENMESİ

Mehmet PALANCI[1]
Enver YILMAZ[2]
Özge ÜNAL[3]
Erdal HAMARTA[4]
Fatma SAPMAZ[5]

Problem Durumu

Sosyal kaygı (SK) önemli ve yaygın olarak gözlenen psikolojik semptomlar arasındadır (Brunello ve diğ., 2000). Özellikle bir ya da birden çok sosyal ortam ve durum içinde gözlenen kaygının belirtilerine maruz kalan kişilerin, bu belirtiler ve yaşadıkları duygulara dayalı olarak, kendileri hakkında olumsuz bir kendilik imajına sahip olduklarını belirtmiştir (Schawartz ve diğ., 1999). Sosyal Kaygı üzerinde biyolojik yatkınlık ve incinebilirlik (Elting, 1999), çevresel faktörler ve ebeveyn tutumları (Bruch ve Heimberg, 1994), gelişim dönemlerinde yaşanan travmatik olaylar (Kimbrel, 2008), benlik ve kişilik imajı (Ball, 1995), kişilik ve mizaç yatkınlığı (Schwartz ve diğ., 1999), sosyal beceri yoksunluğu (Butler ve diğ., 2007), bilişsel çarpıtmalar ve kişisel özelliklerin (Clark, 1999) etkili olduğu değerlendirilmektedir. Kişisel özelliklerin düzenleyici, bilişsel ve davranışsal yeterliklerin bu kapsamdaki yaşantıları ayarlamaya yardımcı rolü düşünüldüğünde ilişkili çoğu değişkenlik yapısının sosyal kaygı üzerindeki etkisi açığa çıkacaktır (Battersby, 2000). Sosyal Kaygı reddedilme duyarlılığı, sosyal kaçınma, içe dönüklük, nörotisizm, yetişkin bağlanma stili ve benlik saygısı dahil olmak üzere çok sayıda kişilik özelliği ya da problemle ilişkilidir (Clark, 1999). Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM)'ye göre mizaç doğuştan gelen, kendine özgü motivasyon, arayış ve algı öncelikleri olan, yaşam boyu değişmeyen ve kişiliğin altyapısını oluşturan özellikleri barındıran yapısal bir çekirdektir (Yılmaz ve ark., 2014). Kişilik ise mizacın, üzerinde etkide bulunamadığımız; zeka, cinsiyet, genetik yapı, yaş, biyolojik özellikler gibi içsel/doğuştan gelen ve üzerinde kısmen etkide bulunabildiğimiz; aile, eğitim, sosyal çevre, yaşanılan olaylar, kültür, inanç gibi dışsal/çevresel faktörlerle etkileşmesi sonucu oluşur (Yılmaz, 2014). Başka bir deyişle mizaç, kişiliğin yapısal programını taşır ve kişilik, mizaç temelinde gelişir. DTMM'ye göre mizaç, doğuştan gelen ve yaşam boyu değişmeyen özellikler bütününü ifade ederken, kişilik ise mizacın yapısal ve statik özellikleri üzerinden gelişen, dinamik ve değişebilir bir yapıdır. Mizaç ve kişilik kavramlarını lineer bir düzlemde ele alan ve mizaç yapısının hem normal kişilik gelişimi hem de kişilik bozuklukları ve psikopatoloji oluşumunun başlangıç noktası olarak değerlendiren DTMM'nin Sosyal Kaygı ve ilişkili değişkenlerle etkileşimi bu kapsamda incelenmiştir.

[1] Yrd. Doç. Dr. KTÜ, *mpalanci@gmail.com*
[2] Dörtyol Devlet Hastanesi, *enveryilmaz6@yahoo.com*
[3] Uzman, PersonaLogia Eğitim. *psk.ozge.unal@gmail.com*
[4] Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniv. PDR ABD. *erdalhamarta@gmail.com*
[5] Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, sapmazfatma@gmail.com

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile kişilik gelişimi ve sosyal kaygı üzerinde etkisi olduğu değerlendirilen mizaç özelliklerinin oluşturduğu etki açıklanmaya çalışılmıştır. Literatürde özellikle SK yaşamaya yönelik yatkınlık sağlayan kişisel, bilişsel ve sosyal özelliklere yönelik önemli atıflar bulunmaktadır. Mizacı özellikle SK için incelemeye elverişli tipik bir değerlendirme ve açıklama içeriği sağlayan yönleri ile ele almak önemli görülmektedir. Araştırmada DTMM ile SK arasındaki ilişki kişisel özellikleri de içerecek bir model içinde ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 320 üniversite öğrencisi üzerinde betimsel yöntemle toplanan veriler Kanonik korelasyon, Yol Analizi ve Cluster analiz kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada Sosyal Kaygı Ölçeği (Palancı ve Özbay, 2004); Dokuz Tip Mizaç Ölçeği (Yılmaz ve diğ., 2014); Beş Faktör Kişilik Ölçeği (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009); Çekingenlik Ölçeği (Güngör, 2001) ve MMPI Sosyal İçedönüklük Alt Testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde sosyal kaygı tanısı bulunan 4 üniversite öğrencisi DTMM modeline göre seçilerek vaka örneği olarak incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış mülakat, ek gözlem ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Elde edilen kodlamalar SK literatürü kapsamında değerlendirilmiştir.

Veriler Statistika, SPSS, AMOS ve NNivo programları aracılığıyla analiz edilmiştir.

Bulgular

Bulgular incelendiğinde kişilik özellikleri ve DTMM anlamlı düzeyde SK'yı açıkladığı görülmektedir. DTMM-1 ile orta, DTMM-5, DTMM-6 ve DTMM-9 arasında anlamlı ve yüksek korelasyonel ilişkiler hesaplanmıştır. Kanonik korelasyonda öncelikle birinci değişken setindeki değişkenler (mizaç modeli) arasındaki ilişkiler incelenmiş ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının -.32 ile .58 arasında değiştiği belirlenmiştir. İkinci değişken setindeki (kişilik özellikleri) değişkenlerin de hesap modeline dahil edilerek incelendiğinde birinci kümeye ait dokuz kanonik değişken set1'deki varyansın %100,0'ünü açıklamaktadır (dokuz kanonik değişken setinden üçü anlamlıdır). İkinci kümeye ait dokuz kanonik değişken ise set2'deki varyansın %76,4'ünü açıklamıştır. Bu kapsamda dokuz kanonik kümesi için hesaplanan korelasyon katsayısının ilk üçünün anlamlı olduğu hesaplanan Wilk's lambda ve Ki-kare değerlerine bakılarak söylenebilir ($p<0.01$). Araştırmanın nitel bölümünde görüşülen 4 sosyal kaygılı katılımcı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme, travmatik yaşantılar, semptomlar, ebeveyn tutumları, bilişsel çarpıtma ve özellikler, sosyal öz yeterlik ve başaçıkma becerileri değerlendirilmiştir. Elde edilen kodlamalar DTMM, kişilik gelişimi ve sosyal kaygı literatürü kapsamında değerlendirilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma hipotezlerini sınamak için Cluster analize göre kümelenen veriler çok boyutlu analiz yöntemleri ile incelenmiştir. Ana hipotez olan DTMM ile sosyal kaygı arasında beklenen ilişki istatistiksel olarak doğrulanmıştır. DTMM-5, DTMM-6 ve DTMM- 9 ile sosyal kaygı yaşamak arasında açıklayıcı ilişkiler hesaplanmıştır. Vaka analizlerinden elde edilen sonuçlarda güvenli davranış arama eğilimi, benlik sunumu, incinebilirlik, reddedilme duyarlılığı ve sosyal geri çekilmenin tipik davranış eğilimleri olarak açıklandığı görülmüştür. Ayrıca mizaç ile kişilik arasında

kurulan yol analizinde aracı etkinin SK bulgularını açıkladığı görülmüştür. Özellikle mizaç eğilimleri gözetilerek aile eğitimi ve gelişim sürecinde bireylerin sosyal sistem tarafından desteklenmesi önemsenmelidir. Geliştirilecek destekleyici ve sınırlayıcı ebeveyn, yetişkin ve öğretmen tutumlarının bireylerin özellikleri gözetilerek sunulmadığında durumlarda açığa çıkabilecek riskler bağlamında bulgular tartışılmıştır. Özellikle SK'lı bireylere sunulacak psikolojik yardım uygulamalarında mizaç bağlamında oluşturulacak etkinliklerin tasarlanması, yardım amaçlarının oluşturulması, ev ödevleri ve ilgili planlamalar için mizaç temelli değerlendirmelerin nasıl yapılabileceği tartışılmıştır. Gelişimsel rehberlik yaklaşımı, yardım programı hazırlama ve önleyici rehberlik hizmetleri bağlamında tartışmalar genişletilmiştir.

Kaynaklar

Battersby, M. (2000). Response to -Does Reducing Safety Behaviours Improve Treatment Response in Patients with Social Phobia?. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34, 871- 872.

Bruch, M. A. ve Heimberg, R. G. (1994). Differences in Perceptions of Parental and Personal Characteristics Between Generalized and Nongeneralized Social Phobics. *Journal of Anxiety Disorders*, 8, 155−168.

Brunello, N., Den Boer, J. A., Judd, L. L., Kasper, S., Kelsey, J. E., Lader, M., Canino, G., Rubio-Stipec, M., Wacker, H., Wittchen, H. U., Andrade, L., Essau, C., Whitaker, A., Kraemer, H., Robins, L. N. ve Kupfer, D. J. (2000). Social phobia: diagnosis and epidemiology, neurobiology and pharmacology, comorbidity and treatment. *Journal of Affective Disorders*, 60, 61-74.

Butler, J. C., Doherty, M. S. ve Potter, R. M. (2007). The Social Antecedents and Consequences of Interpersonal Rejection Sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 43, 1376-1385.

Clark, D. M. (1999). Anxiety Disorders: Why They Persist and How to Treat Them. *Behaviour Research and Therapy*,37, 5-27.

Demirel Yılmaz, E., Görkem Gençer, A., Ünal, Ö. ve Aydemir, Ö., (2014). Dokuz Tip Mizaç Modeline Bir Öneri, *Eğitim ve Bilim*, 39, (173), 393-400.

Elting, D. T. (1999). Longitudinal Assessment of Cognitionin Social fobia: An Exploration of The Process of Cognitive Change. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Nebreska. Lincoln-Nebreska.

Schwartz, C. E., Snidman, N. ve Kagan, J. (1999). Adolescent Social Anxiety as an Outcome of Inhibited Temperament in Childhood, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38, (8), 1008–1015.

BAĞLANMA KAVRAMI İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Sare TERZİ[1]
Şerife IŞIK[2]

Problem Durumu

Alanyazında bağlanma kavramını pek çok yönüyle ele alan araştırmalar bulunmaktadır ve bu araştırmalar hızla artmaktadır. Bağlanma, bireylerin, bebeklik döneminden itibaren ihtiyaç duydukları ilgi ve bakımı sağlayan ve gerek fizyolojik gerek psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan kişilere karşı oluşturdukları güçlü duygusal bağlardır. Birincil bağlanma figürü genellikle anne olurken, bebeğin bakımı ve ihtiyaçları ile ilgili sorumluluğu üstelenen kişi her zaman anne olmayabilir. Bağlanma kuramı, bu bağları oluşturma eğiliminin kavramsallaştırılmasında önemli bir çatı ortaya koymuştur. Kuram; etiyoloji, psikodinamik ve nesne ilişkileri gibi yaklaşımlardan yararlanılarak temellendirilmiştir. Burada bebeklerin fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını ve bakımı sağlayan bireyler birincil bağlanma figürü olarak adlandırılır. Bağlanma, bebek ile birincil bağlanma figürü arasındaki ilişkiye etki eden birçok farklı değişkenden etkilenmektedir. Bağlanma ilişkisinde, bebeklerin birincil bakıcı yani birincil bağlanma figürü ile yakınlık kurma eğilimleri söz konusudur. Bebekler birinci bağlanma figürü ile bu yakınlığı oluşturulduğunda bağlanma ilişkisi gelişir. Bağlanma ilişkisi ile bireylerin temel güven duygusu geliştirmeleri oldukça ilişkilidir. Bu doğrultuda temel güven duygusunun ve bebeklerin güvenli bağlanma ilişkisini geliştirmelerinin temeli bebek ile birincil bağlanma figürü arasında kurulan ilişkinin niteliğine bağlıdır.

Bağlanma ilişkisi yaşam boyu nitelik, yön ve şiddet değiştirse de yaşam boyu devam eder ve bireylerin kişiler arası ilişkilerini ve yakın ilişkilerin etkiler. Bağlanma sürecinde genellikle bağlanma figürü, erken yaşlarda birincil bakıcılarken, yetişkinliğe gelindiğinde bağlanma figürü çoğu zaman romantik ilişkilerdeki eşler olmaktadır. Bağlanma, bireylerin yaşamları boyunca kurdukları ilişkilerin temelini oluşturmaktadır.

Bağlanma kavramının bireylerin yaşamında bu denli önemli olması, bağlanma kavramı ile ilgili çok sayıda çalışmanın yapılmış olması ve bağlanma kavramı ile ilgili alanyazının da oldukça kabarık olması ile sonuçlanmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın problemi, bağlanma kavramı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin belirlenen kategoriler doğrultusunda incelenerek, alanyazında var olan bilgileri derlemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bağlanma kavramı ile ilgili olarak 2000 – 2014 yılları arasında Türkiye'de yapılan lisansüstü tezleri incelemektir. Bu doğrultuda Ulusal Tez Merkezi'ne kayıtlı olan ve bağlanma kavramı ile ilgili olan lisansüstü tezler, belirlenen kategoriler doğrultusunda incelenmiştir.

[1] Arş. Gör. *sare_terzi@hotmail.com*
[2] Doç. Dr. , *serife7403@gmail.com*

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu doğrultuda Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) 'nun Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan, 2000 ile 2014 yılları arasında yapılmış 254 tez incelenmiştir. Bu süreçte öncelikle incelemede göz önünde buldurulacak kategoriler belirlenmiş, sonrasında tezler bu kategorilere göre incelenmiş ve analiz edilmiştir. Tezlerin incelenmesinde kullanılan kategoriler: incelenen tezin türü (yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık gibi), tezin yapıldığı alan (psikoloji, eğitim ve öğretim, psikiyatri, hemşirelik gibi), bağlanma şeklinin (çocukluk bağlanması, yetişkin bağlanması, gruba bağlanma, mekana bağlanma, anneye bağlanma gibi) değişken olarak kullanıldığı, tezde kullanılan değişkenler, bağlanma kavramını ölçmek amacıyla kullanılan ölçme aracı, incelenen tezin hangi örneklem grubu üzerinde yapıldığı ve tezin yönteminin ne olduğudur. İncelenen tezlerden tanımlanan bu kategorilere ilgili bilgiler kodlandıktan sonra frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında Ulusal Tez Merkezi'ne kayıtlı olan 2000 – 2014 yılları arasında yapılmış bağlanma kavramı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen kategoriler doğrultusunda şu bilgiler elde edilmiştir: yapılmış tezlerin türü, yapıldığı alan, tezde araştırma konusu olan bağlanma şekli, tezde araştırılan değişkenler, bağlanma kavramını ölçmek amacıyla kullanılan ölçme aracı, araştırmanın yapıldığı örneklem ve araştırmanın türü. Bu doğrultuda tezlerin türü kategorisine bakıldığında yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin bulunduğu görülmektedir. En çok yüksek lisans tezi, daha sonra tıpta uzmanlık ve en az da doktora tezi olduğu görülmüştür. Tezin yapıldığı alan kategorisine bakıldığında psikoloji, eğitim ve öğretim, psikiyatri, kadın hastalıkları ve doğum, hemşirelik alanlarında yapıldığı görülmüştür. Bağlanma ile ilgili yapılan tezlerin çoğu psikoloji alanında, daha sonra eğitim ve öğretimde yapılmıştır. En az tez ise hemşirelik ve kadın hastalıkları ve doğum alanlarında yapılmıştır. Yapılmış tezlerin çoğunda bağlanma şekli olarak yetişkin bağlanması ve romantik ilişkide ya da evlilikte bağlanma çalışılmıştır. Bağlanma ile birlikte çalışılan değişkenler oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bunlar arasında ruh sağlığı, kişilik, psikolojik belirtiler, evlilik doyumu, ilişki doyumu, iş doyumu, kişiler arası ilişkiler gibi pek çok değişken yer almaktadır. Bağlanma ile ilgili yapılmış tezlerde en çok kullanılan ölçekler İlişki Ölçekleri Anketi, Yakın İlişki Yaşantıları Envanteri ve İlişki Anketidir. Bağlanma ile ilgili yapılmış tezler incelendiğinde çalışma grubu ya da örneklem olarak en çok üniversite öğrenciler, evli çiftler ya da bireyler, romantik ilişkisi olan bireyler ya da çiftler ve ergenler tercih edilmiştir. Son olarak bağlanma ile ilgili yapılmış tezlerde kullanılan araştırma türü ve yönteme bakıldığında, ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel çalışmaların çok olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

İncelenen tezlerden Türkiye'de bağlanma kavramı ile yapılmış tezlerin çoğunun yüksek lisans tezi olduğu, bu tezlerin genellikle psikoloji alanında olduğu, tezlerde genellikle yetişkin bağlanması

çalışıldığı, bağlanma kavramının çok çeşitli değişkenler ile birlikte çalışıldığı, bağlanma kavramını ölçmeye yönelik olarak genellikle İlişki Ölçekleri Anketi ve Yakın İlişki Yaşantıları Envanterinin kullanıldığı, yapılmış tezlerin genellikle üniversite öğrencileri ve evli ve romantik ilişkisi olan birey ya da çiftler üzerinde yapıldığı ve genellikle ilişkisel tarama modelinde betimsel çalışmalar olduğu görülmüştür.

Bu doğrultuda Türkiye'de bağlanma alanyazınında çalışılmaların yoğunlukta olduğu ve çalışmaların daha seyrek olduğu alanlar ortaya konulmuştur. Buna göre, bağlanma kavramı ile ilgili olarak bundan sonra yapılacak çalışmalar için şunlar önerilebilir. Daha fazla doktora tezi çalışılabilir. Bağlanma kavramı ile ilgili disiplinler arası çalışmalar yapılabilir. Çocukluk bağlanması, örgüte bağlanma, gruba bağlanma, öğretmene bağlanma gibi farklı bağlanma ilişkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bağlanma kavramı genellikle psikolojik belirtiler, ruh sağlığı, kaygı, stres, ilişki doyumu, evlilik doyumu gibi değişkenlerle çalışılmıştır. Psikoloji alanında son zamanlarda pek çok çalışmaya konu olan pozitif psikoloji kavramları ile bağlanma ilişkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bağlanma ile ilgili çalışmalarda kullanılan ölçme araçları yetişkin bağlanmasını ölçmeye yönelik ve uyarlama ölçme araçlarıdır. Çocukluk ve ergenlik dönemindeki bağlanma ilişkisini ölçmeye yönelik ve Türk kültüre özgü ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir. Bağlanma kavramını inceleyen çalışmalar üniversite öğrencileri ya da evli ve romantik ilişkisi olan birey ya da çiftler dışındaki örneklemler üzerinde yapılabilir. Son olarak bağlanma ile ilgili deneysel ve uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology, 28*(5), 759.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Seperation Anxiety and Anger.*

Bowlby, J. (1979). The making and breaking of aflectional bonds. *London: Tavistock.*

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Sadness and Depression.* New York: Basic Books

Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Attachment*

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology, 52*(3), 511.

ROMANTİK İLİŞKİLERDE BAĞLANMA YARALANMALARI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

Sare TERZİ[1]
Yaşar ÖZBAY[2]

Problem Durumu

Romantik ilişkiler, her dönemde, her alanda dikkat çeken konulardan biri olmuştur. Çoğunlukla romantik ilişki denildiğinde akla sadece aşk gelirken, bu kavram bağlanma, ait olma, destek gibi öğeleri de içermektedir. Romantik ilişkiler, sağlıklı ve işlevsel olduğunda, fiziksel ve duygusal iyilik haline katkıda bulunur. Günümüzde, yetişkin romantik ilişkilerinin en dikkat çeken teorilerinden biri, bağlanma teorisidir.

Bağlanma; bireyin, önemli başkalarına yönelik güçlü bağlar geliştirme sürecidir ve bu süreç yaşam boyu devam eder. Bağlanma kuramı, bu bağları oluşturma eğiliminin kavramsallaştırılmasında önemli bir çatı ortaya koymuştur.

Bağlanma sürecinde genellikle bağlanma figürü, erken yaşlarda birincil bakıcılarken, yetişkinlikte bağlanma figürü çoğu zaman romantik ilişkilerdeki eşler olmaktadır.

Çiftlerin çoğu, ilişkileri boyunca duygusal strese yol açabilecek yaşam olayları veya durumları deneyimleyebilirler. Ancak bu olay veya durumlar bağlanma ile ilişkili olduğunda, "bağlanma yaralanmalarına" işaret eder. Bu kavramın çerçevesi, bağlanma teorisi ve bu teorinin bir travma teorisi olarak anlaşılmasıyla gelişmiştir.

Bağlanma yaralanmaları; evlilik ve aile terapisi, danışma ve psikoloji literatürlerinde yeni geliştirilmiş bir kavramdır. Kavram; çocukluk ve yetişkin bağlanması, "Duygu Odaklı Çift Terapisi" ve klinik deneyimlere dayalı uzman tavsiyelerinden ortaya çıkmıştır.

Bağlanma yaralanmaları, bir eşin diğer eşe "bağlanmanın doğasına zarar veren" bir şey söylemesi veya yapması ile oluşur. Zarar verici olay, evlilik dışı ilişki kadar büyük ve açık ya da bir aile fotoğrafının dışında kalmak kadar küçük görünen bir şey olabilir.

Bağlanma yaralanmaları; çift terapileri, romantik ilişkiler ve bağlanma literatüründe yeni bir kavram olduğu için, literatür bakımından boşluklar bulunmaktadır. Türk kültüründe bağlanma yaralanmaları ile ilgili çalışmalar bulunmamaktadır. Bağlanma yaralanmalarına müdahale edebilmek için, öncelikle tespit edilmesi ve tanılanması gerekmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın problemi bağlanma yaralanmalarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesidir.

Araştırmanın Amacı

---

* Bu çalışma Arş. Gör. Sare TERZİ'nin yüksek lisans tezine dayalıdır.

1 Arş. Gör. *sare_terzi@hotmail.com*
2 Prof. Dr. *yozbayy@gmail.com*

Bu araştırmanın amacı; çift terapileri ve romantik ilişkiler, psikolojik danışma ve psikoloji literatüründe yeni bir kavram olan bağlanma yaralanmalarının kavramsal yapısını ortaya koymak ve bağlanma yaralanmaları kavramının ölçülmesine yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışma Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanması kavramının yapısını ortaya koymayı ve bu kavramın ölçülmesine yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu doğrultuda araştırmada ölçek geliştirme süreci basamaklarına uygun olarak çalışmalar yürütülmüştür. Ayrıca bu çalışma ölçek geliştirme çalışmasına dayalı olarak Bağlanma Yaralanmaları kavramının yapısını ortaya koymaya yönelik betimsel bir çalışmadır.

Ölçek geliştirme süreci ile ilgili bilgilerin yer aldığı bazı kaynakların incelenmesinin ardından araştırmacı tarafından ölçek geliştirme sürecine ilişkin adımlar belirlenmiştir ve çalışma bu adımların izlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar; literatür taraması, görüşme yapılması, pilot uygulama, madde yazımı ve deneme formunun oluşturulması, ölçek setinin oluşturulması, ölçeklerin uygulanması, verilerin analizi, nihai ölçek formunun oluşturulmasıdır.

Çalışmanın araştırma grubunu en az bir yıllık evli 234'ü kadın, 123'ü erkek toplamda 359 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçları şunlardır: Görüşme Formu, Kişisel Bilgi Formu, Bağlanma Yaralanmaları Olay Listesi, Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanmaları Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi, İkili İlişkiler Güven Ölçeği.

Elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Açımlayıcı Faktör Analizi, Pearsons Momentler Çarpımı Korelasyonu, Cronbach Alpha, Bağımsız Örneklemler İçin t-testi, Tek Yönlü Anova ve Pearsons Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Ölçeğin deneme formunda yer alan maddelerden 26 tanesi aykırı değer olarak çıkarıldıktan sonra kalan 26 maddenin yapılan AFA sonucunda iki faktör altında toplandıkları görülmüştür. Birinci faktör altında yer alan maddeler bireyin eşi ve ilişkisine dair ifadelerden oluşmaktadır. Birinci faktör altında 17 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri ,980 ile ,616 arasındadır. Birinci faktöre ilişkin açıklanan varyans ise % 60,374'tür.İkinci faktör altında yer alan maddeler, bireyin kendisine dair ifadelerden oluşmaktadır. İkinci faktör altında 9 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri ise ,864 ile ,597 arasındadır. İkinci faktöre ilişkin açıklanan varyans ise % 5,849'dur. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 1. Faktör için 0,98; 2. Faktör için 0,91 ve ölçeğin bütünü için 0,97'tir. Ölçekte yer alan iki faktörün birlikte açıkladıkları varyans, % 66,223 ve iki faktör arasındaki korelasyon katsayısı ise r=,738'dir. Faktörler arasında pozitif yönde yüksek korelasyon vardır.

RİBYÖ'nün ölçüt geçerliğine ilişkin kanıt sunabilmek için İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA) ve İkili İlişkiler Güven Ölçeği (İİGÖ) kullanılmıştır. RİBYÖ Factor1 ile güvenli bağlanma ($r=0,00$, $p>.05$) ve saplantılı bağlanma ($r=0,07$, $p>.05$) stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Ancak Factor1 ile korkulu bağlanma ($r=0,23$, $p<.05$) ve kayıtsız bağlanma ($r=0,14$, $p<.05$) stilleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Factor1 puanları ile ilişki güven

düzeyleri arasında da pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (r=0,58, p<.05). Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanmaları Ölçeği Factor2 ile güvenli bağlanma stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (r=0,01, p>.05). Factor2 ile saplantılı (r=0,28, p<.05), korkulu (r=0,15, p<.05) ve kayıtsız (r=0,19, p<.05) bağlanma stilleri arasında pozitif yönde düşük düzeyli anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Factor2 puanları ile ilişki güven düzeyleri arasında da pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (r=0,56, p<.05). Romantik İlişkilerde Bağlanma Ölçeği toplam puanları ile güvenli bağlanma stili arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır (r=0,00, p>.05). RİBYÖ toplam puanları ile korkulu (r=0,26, p<.05), kaygılı (r=0,11, p<.05) ve kayıtsız (r=0,17, p<.05) bağlanma stilleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. RİBYÖ toplam puanları ile ilişki güven düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyli anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (r=0,61, p<.05).

RlBYÖ Factor1 (t(235,35)=0,11, p>.05), Factor2 (t(357)=1,64, p>.05) ve toplam puanlarının (t(251,96)=0,63, p>.05) cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

RİBYÖ Factor1 (F(2, 352)=1,46, p>.05), Factor2 (F(2, 352)=2,02, p>.05) ve toplam (F(2, 352)=1,56, p>.05) puanlarının evlilik türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadıkları bulunmuştur.

Evlilik süresi ile RİBYÖ Factor2 (r=-0,06, p>.05) ve RİBYÖ toplam puanları (r=0,07, p>.05) arasında anlamlı ilişkilerin bulunmadığı görülmektedir. RİBYÖ Factor1 puanları ile evlilik süresi arasında ise pozitif yönde düşük düzeyli anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir (r=0,13, p<.05).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda ölçek geliştirme süreci izlenerek 26 maddelik iki alt boyuttan oluşan Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanmaları Ölçeği (RİBYÖ) olarak adlandırılan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen ölçek ve iki boyutlu yapı yapılacak başka çalışmalarla test edilebilir. Yapı ve ölçek formunu test etmeye yönelik olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışması yapılabilir Ayrıca yapılacak farklı çalışmalar ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrarlanarak ölçeğin geçerli ve güvenilir olup olmadığına ilişkin yeni kanıtlar sunulabilecektir.

KAYNAKÇA

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*,*44*(4), 709.

Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American psychologist*, *46*(4), 333.

Bahadır, Ş. (2006). *Romantik İlişkilerde Bağlanma Stilleri, Çatışma Çözme Stratejileri Olumsuz Duygudurumunu Düzenleme Arasındaki İlişki.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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.

Beştav, F.G. (2007). *Romantik İlişki Doyumu ile Cinsiyet, Bağlanma Stilleri, Rasyonel Olmayan İnançlar ve Aşka İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, *28*(5), 759.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Seperation Anxiety and Anger.*

Bowlby, J. (1979). The making and breaking of aflectional bonds. *London: Tavistock.*

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Sadness and Depression.* New York: Basic Books

Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Attachment*

Büyüköztürk, Ş. (Ed). (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cattell, R. B., & Baggaley, A. R. (1960). The salient variable similarity index for factor matching. *British Journal of Statistical Psychology*, *13*(1), 33-46.

Chapman, D. M., & Caldwell, B. E. (2012). attachment injury resolution in couples when one partner is trans-identified. *Journal of Systemic Therapies*,*31*(2), 36-53.

Collins, L. M. (1996). Is reliability obsolete? A commentary on" Are simple gain scores obsolete?". *Applied Psychological Measurement*, *20*(3), 289-292.

Çelenoğlu, A. (2011). *Evli Bireylerin, Bağlanma Stillerine ve Kendilik Algısına Göre Evlilikte Yaşanan Sorunlarla Başa Çıkma Yollarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çavuşoğlu, Z.Ş. (2011). *Bağlanma Stilleri Evlilik Uyumu ve Aldatma Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.* Trabzon.

Çetinkaya, E., Kemer, G., Bulgan, G., & Tezer, E. (2008). The validity and reliability studies of dyadic trust scale. *Türk Psikolojik Danısma ve Rehberlik Dergisi, 29,* 65–74.

Demirci, E. (2004). *Evlilikte Bağlanma ve Çatışmayı Yönetmede Bağlanma Stillerinin Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

DeVellis, R.F. (2003). *Scale Development Theory and Applications.* London: SAGE Publications.

Erişti, A. (2010). *Bağlanma Stilleri, Kişilik Özellikleri ve Evlilik Uyumu Arasındaki İlişki.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci* (3.baskı). Ankara: Seçkin

Ergene, T. (2012). Psikososyal Gelişim. Y. Özbay ve S.Erkan (Der.) *Eğitim Psikolojisi* (ss. 101-131). Ankara: Pegem Akademi.

Greenberg, L., Warwar, S., & Malcolm, W. (2010). Emotion-Focused Couples Therapy and the Facilitation of Forgiveness. *Journal of Marital and Family Therapy*, *36*(1), 28-42.

Gündoğdu Aktürk, E. (2010). *Attachment Figure Transference, Caregiving Styles and Marital Satisfaction in Arranged and Love Marriages.* Master Thesis, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Deeper into attachment theory. *Psychological Inquiry*, *5*(1), 68-79.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology*, *52*(3), 511.

Halchuk, R. E., Makinen, J. A., & Johnson, S. M. (2010). Resolving attachment injuries in couples using emotionally focused therapy: A three-year follow-up.*Journal of couple & relationship therapy*, *9*(1), 31-47.

Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage.

Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of traumatic stress*, *5*(3), 377-391.

Johnson, S. M. (1996). *The practice of emotionally focused marital therapy: Creating connection*. Brunner/Mazel.

Johnson, S. M. (2005). Broken bonds: An emotionally focused approach to infidelity. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, *4*(2-3), 17-29.

Johnson, S. M., & Greenberg, L. S. (1985). Emotionally Focused Couples Therapy: An Outcome Study. *Journal of Marital and Family Therapy*, *11*(3), 313-317.

Johnson, S. M., Makinen, J. A., & Millikin, J. W. (2001). Attachment injuries in couple relationships: A new perspective on impasses in couples therapy.*Journal of Marital and Family Therapy*, *27*(2), 145-155.

Johnson, S. M., & Whiffen, V. E. (1999). Made to measure: Adapting emotionally focused couple therapy to partners' attachment styles. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *6*(4), 366-381.

Kalkan, M. ve Yalçın, İ. (2012). Evlilik Öncesi Dönem ve Romantik İlişkiler. M.Kalkan ve Z.Hamamcı. (Ed.) *Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma.* (ss.1-7). Ankara: Anı Yayıncılık

Kantarcı, D. (2009). *Evli Bireylerin Bağlanma Stillerine Göre Aldatma Eğilimleri ve Çatışma Yönetim Biçimlerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kline, R. B. (1998). Principles and practice of structural equation modelingThe Guilford Press. *New York.*

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN VE ALMAYAN ÇOCUKLARIN MATEMATİK YETENEĞİ İLE SOSYAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ*

Emel ARSLAN[1]
S. Büşra TURAN[2]

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu yıllardır ve bu dönemde edinilen deneyimler gelecek yıllara temel oluşturur. Bu bakımdan büyük bir bölümü yaşamın ilk altı yılında tamamlanan gelişim alanlarının desteklenmesi için çocuğun ilkokula başlamasını beklemek günümüzde artık çok geç olacağı gibi, yaşamın ileriki yıllarında telafisi mümkün olmayan gecikmelere neden olabilmektedir (Kartal, 2007).

Günümüzde akıl yürütme ve problem çözme becerilerini günlük yaşam pratiğine aktarabilen birey modeli önem kazanmıştır. Söz konusu becerilerinin gelişmesine önemli katkı sağlayan öğrenme alanlarından birisi de matematiktir. Ancak yalnız zihinsel yeteneklerin sergilendiği bir ortam sağlıklı bir sosyal yaşam için yeterli değildir. Sosyal bir canlı olan insan çevresi ile olumlu sosyal ilişkileri de geliştirmek ihtiyacındadır (Gülay, 2010). İnsanlar sosyal canlılar oldukları için, bir arada yaşama eğilimindedirler. Bazı insanlar için bir arada yaşama kolay ve sorunsuz gerçekleşirken, bazı insanlar için bir arada yaşamak kolayca üstesinden gelinecek bir durum değildir. Bir sorun alanı olarak kabul edilen bu farklılık üzerinde yapılan çalışmalar sosyal beceri eğitiminin gerekçeleri arasında yer almıştır (Bacanlı, 1999).

Sosyal beceri, sosyal durumlarda sergilenen bir davranış biçimi olup bireyin akranlarıyla ilişkili becerilerini, akademik becerilerini, kendini kontrol etme becerilerini, uyum becerilerini ve atılganlık becerilerini içermektedir. Çocukların kişiler arası ilişkilerini destekleyen beceriler ise sosyal beceriler ile ilgili en önemli beceri grubunu oluşturmaktadır. Çocukların bu becerileri kazanmamaları büyük sosyal risklere neden olmaktadır (Ogelman ve diğ., 2012).

Toplumsal yaşam ve okullardaki akademik başarı için matematiğin önemi vurgulamasına rağmen, çocukların matematik yeteneği ile sosyal duygusal gelişimleri arasındaki ilişki yeteri kadar incelenmemiştir. Özellikle okul öncesi çocuklar için hemen hemen hiç araştırma yapılmamıştır (Dobbs ve diğ., 2006).. Bu çalışmada 60-77 aylar arasındaki okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların matematik yetenekleri ile sosyal becerileri incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, 60-77 aylar arasındaki okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların matematik yetenekleri ile sosyal becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

---

* Bu araştırmada, Doç. Dr. Emel ARSLAN'ın danışmanlığında Selva Büşra Turan tarafından yazılan "Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan Çocukların Matematik Yeteneği İle Sosyal Becerilerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılmıştır.

1 Doç. Dr. *emelarslan@konya.edu.tr*
2 Öğrt. Gör. *sbturan@konya.edu.tr*

1. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal becerileri puan ortalamaları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin matematik yetenekleri puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin matematik yetenekleri puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin matematik yetenekleri puan ortalamaları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sosyal becerileri ile matematik yetenekleri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sosyal becerileri ile matematik yetenekleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulların 1. sınıflarında okuyan çocuklar; örneklemini ise; iki ilkokuldaki toplam 102 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunların ilki, öğrencilerin kişisel ve ailevi bilgilerini toplamak için kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" ; ikincisi, 2004 yılında İngiltere'de Clausen, Vapulla ve Roddock tarafından geliştirilip, ülkemizde Çelik ve Kandır (2011) tarafından 60-77 aylık çocuklar için geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Matematik Gelişimi 6 Testi"; üçüncüsü ise, 2007 'de Avcıoğlu tarafından 4-6 yaş arasındaki çocukların sosyal becerilerini ortaya koymak amacı ile geliştirilmiş olan "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)" dir. Elde edilen veriler, t- testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu teknikleri kullanılarak SPSS 15.0 Windows paket programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal becerileri ve matematik yeteneklerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin Kişiler Arası Beceriler; Sözel Açıklama Becerileri ve Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyutları açısından okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir fark gösterdiği fakat; Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri ve Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyutlarına göre okul öncesi eğitim alıp almama durumu açısından anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin matematik yeteneklerinin, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sosyal becerilerinin Kişisel Arası Becerileri Kızgınlık davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri ve Dinleme Becerileri alt boyutları ile matematik yetenekleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; Görevleri Tamamlama Becerileri ve Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyutları ile matematik yetenekleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri ve Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyutu ile matematik yetenekleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sosyal becerilerinin Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri ve Görevleri Tamamlama Becerileri alt boyutları ile matematik yetenekleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyutu ile matematik yetenekleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması yönünde başlatılan çalışmalar sürdürülmeli, Okul öncesi eğitim programlarının etkisi hakkındaki araştırmalar daha fazla yapılmalı ve eğitim programlarının geliştirilmesi çalışmalarında araştırma sonuçları dikkate alınmalı, ülke genelinde aileyi de kapsayan toplum temelli erken çocukluk dönemi eğitimlerine önem verilmeli ve matematik gelişimi 6 testi sonuçları bağlamında; çocukların matematik yetenekleri, çocukların sosyal becerileri dışında diğer beceriler (dil becerileri, bilişsel beceriler) ile ilişkisi de araştırılmalıdır.

Kaynakça

Avcıoğlu, H.(2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (4-6 Yaş), *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 87 101.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelik,M. ve Kandır, A. (2011). Matematik Gelişimi 6 testi (Progress in Maths) nin 60-77 Aylar Arasında Olan Çocuklar İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *KurumsalEğitimbilim 4*(1), 146-153.

Dobbs,J, Doctoroff,G.L.,Fisher, P.H. & Arnold D.H. (2006). The Assocciation Between Preschool Children's Socio-Emotional Functioning and Their Mathematical Skills, *Applied Developmental Psychology 27*, 97-108.

Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi dönemde Akran ilişkileri.* Ankara: Pegem Net.

Kartal, H. (2007). Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından Anne- Çocuk Eğitimi Programı'nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi. *İlköğretim Online 6(2)*, 234-248.

Ogelman, H. G., Seçer, Z., Alabay, E., Uçar, F. (2012) Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Gelişimleri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 15, 391-402.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK YARDIM ALMA NİYETİNİN YORDAYICISI OLARAK KENDİNİ DAMGALAMA, SAYGINLIĞINI YİTİRME KAYGISI, BENLİK SAYGISI VE DEPRESİF DUYGUDURUM

Nursel TOPKAYA[1]
Ertuğrul ŞAHİN[2]
Nurdan Doğru ÇABUKER[3]
Merve ÖKTEN[4]

Problem Durumu

Çok sayıda araştırma, üniversite öğrencileri arasında psikolojik yardım alma oranlarının dikkat çekici biçimde düşük olduğunu göstermektedir (Topkaya, 2014; Topkaya ve Meydan, 2013). Literatürde üniversite öğrencilerinin yardım alma niyetiyle ilişkili yapılan araştırmalar sınırlı sayıda değişkeni incelemiştir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma niyetini etkileyen farklı değişkenlerin neler olabileceğinin belirlenmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın birinci amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama, benlik saygısı, saygınlığını yitirme kaygısı ve depresif duygulanım düzeylerinin ve psikolojik yardım alma niyetinin cinsiyete, sınıf düzeyine, daha önce psikolojik yardım alma durumuna göre değişip değişmediğini araştırmaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik yardım alma niyetinin cinsiyet kontrol edildiğinde, kendini damgalama, saygınlığını yitirme kaygısı, benlik saygısı ve depresif duygulanım tarafından ne ölçüde yordandığını incelemektir.

Yöntem

*Araştırma Modeli:*Bu araştırma eğitim fakültesi öğrencilerinde psikolojik yardım alma niyetini etkileyen sosyodemografik değişkenlerin ve psikolojik yardım alma niyetini yordayan değişkenlerin incelendiği nicel bir araştırmadır (Polit ve Beck, 2012).

*Evren ve Örneklem:*Araştırmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerini temsil eden iki aşamalı küme örnekleme yoluyla seçilen 512 öğrenci (373 kız, 139 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçlarının doldurulması sırasında yaklaşık olarak 90 öğrencinin yaşına ilişkin bilgi toplanamamıştır. Diğer veri toplama araçları içerisinde ise 13 öğrenci yaşını bildirmemiştir. Yaşını bildiren öğrencilerin (*n*= 409) yaş aralığı 18 ila 36 arasında

[1] Yrd. Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik AD, *nursel.topkaya@omu.edu.tr*
[2] Öğrt. Gör. Amasya Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik AD, *ertugrulsahn@gmail.com*
[3] Arş. Gör. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik AD, *nurdan.cabuker@omu.edu.tr*
[4] Arş. Gör. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik AD, merve.okten@omu.edu.tr

değişmekte olup ortalama yaşları 20.95 (S.S: 2.07)' dır. Öğrencilerin % 21.9 (*n*= 112) daha önce bir uzmandan psikolojik yardım almışken, % 78.1 (*n*= 400) daha önce bir uzmandan yardım almamıştır.

*Veri Toplama Araçları:*Araştırmaya katılan öğrenciler geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları ülkemizde gerçekleştirilmiş olan Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Kendini Damgalama Ölçeği (PYANKDÖ; Vogel, Wade ve Haake, 2006), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ; Rosenberg, 1965), Saygınlığını Yitirme Kaygısı Ölçeği (SYKÖ; Zane ve Yeh, 2002), Psikolojik Yardım Alma Niyeti Ölçeği (PYANÖ; Cash, Begley, McCown ve Weise,1975),depresif duygulanım (DD; Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Çalışma Grubu, 1998) ölçekleri ve kişisel bilgi formunu cevaplamıştır.

*Prosedür ve İstatistiksel Analizler:*Araştırmaya konu olan verilerin toplanması ve değerlendirilmesi Mart 2015-Nisan 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, daha önce psikolojik yardım alma durumuna göre psikolojik yardım alma niyeti, kendini damgalama, saygınlığını yitirme kaygısı, benlik saygısı ve depresif duygulanım puan farklılıkları bir dizi Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ile test edilmiştir. Psikolojik yardım alma niyeti cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde kendini damgalama, saygınlığını yitirme kaygısı, benlik saygısı ve depresif duygulanım düzeyleri tarafından yordanıp yordanmadığı Hiyerarşik Regresyon Analizi aracılığıyla incelenmiştir. Çift yönlü etkileşimler ve üç yönlü etkileşimler normal olarak analize girildiğinde çoklu doğrusallık riski oluşturduğundan (Jaccard, Wan ve Turrisi, 1990), Aiken, West ve Reno (1991) tarafından önerilen ortalamaya dayalı (mean centered) yaklaşım kullanılarak tüm iki yönlü ve üç yönlü etkileşimler hesaplanmış ve analize girilmiştir.

Bulgular

Tek Yönlü MANOVA' ya sırasıyla PYANKDÖ, RBSÖ, SYKÖ, PYANE, DDÖ puanları bağımlı değişken, cinsiyet, sınıf düzeyi, psikolojik yardım alma durumu bağımsız değişken olarak girilmiştir. Tek Yönlü MANOVA sonucunda cinsiyetin (F (5, 506) = 11.98, p < .001; Wilk's Λ = .894, kısmi η^2 = .106), sınıf düzeyinin (F (15, 1391.72) = 1.71, p < .05; Wilk's Λ = .951, kısmi η^2 = .017) ve daha önce yardım alma durumunun (F (5, 506) = 6.21 , p < .001; Wilk's Λ = .942, kısmi η^2 = .058) çok değişkenli temel etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan Hiyerarşik hiyerarşik regresyon analizi sonucunda ilk aşamada regresyona girilen cinsiyet değişkenin psikolojik yardım alma tutumunu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür (F (1, 510) = 26.43, p < .001, R = .22, R^2 = .05, R^2_{adj} = .05). İkinci aşamada regresyona girilen kendini damgalama, benlik saygısı, saygınlığını yitirme kaygısı ve depresif duygudurum değişkenleri modele girilmiştir bu modelinde anlamlı olduğu görülmüştür (F (5, 506) = 9.96, p < .001, R = .30, R^2 = .09, R^2_{adj} = .08) ve R^2 değerindeki değişim anlamlıdır. Bu model psikolojik yardım alma niyeti puanlarındaki değişimin % 9' unu açıklamaktadır. Üçüncü aşamada kendini damgalama, benlik saygısı, saygınlığını yitirme kaygısı ve depresif duygudurum değişkenlerine ait tüm çift yönlü etkileşimler modele girilmiştir bu modelde anlamlıdır (F (11, 500) = 5.33, p < .001, R = .32, R^2 = .11, R^2_{adj} = .09) ancak R^2 değerindeki değişim anlamlı değildir. Dördüncü ve son aşamada, modele tüm olası üç yönlü etkileşimler dahil edilmiştir ve bu modelde anlamlıdır (F (15, 496) = 3.93, p < .001, R = .33, R^2 = .11, R^2_{adj} = .08). Benzer şekilde, R^2 değerindeki değişim anlamlı değildir. Üçüncü ve dördüncü aşamada analize girilen değişkenle modele girildiğinde açıklanan varyans oranının anlamlı bir şekilde artmaması bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ikinci aşamada analize giren değişkenle-

rin kendini damgalama, benlik saygısı, saygınlığını yitirme kaygısı ve depresif duygudurum değişkenlerinin düşük, orta ve yüksek düzeyde olmasına göre psikolojik yardım alma niyetinin değişmediğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, psikolojik yardım alma niyetinin ve depresif duygulanımın kızlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkeklerin ise psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama düzeyleri daha yüksektir. İkinci sınıf öğrencilerinin saygınlığı yitirme kaygılarının üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Daha önce psikolojik yardım alan bireylerin benlik saygısı daha düşük, depresif duygulanım düzeyleri daha yüksektir. Cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde, psikolojik yardım alma niyetinin en önemli yordayıcıları sırasıyla depresif duygu durum, saygınlığını yitirme kaygısı ve kendini damgalamadır ve bu ilişkinin genellikle benlik saygısı, depresif duygu durum, saygınlığını yitirme kaygısı ve kendini damgalamanın düzeylerine göre değişmemektedir. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler birlikte psikolojik yardım alma niyetindeki toplam varyansın % 9'unu açıklamaktadır. Dolayısıyla, psikolojik yardım alma niyetini yordayan diğer değişkenlerin neler olduğunun araştırılmasına devam edilmesi önerilmektedir. Böylece, hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara daha fazla bilgi sağlanabilir. Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak, bu araştırmada üniversite öğrencilerin depresif duygudurum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla tek maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçları bu ölçek maddesinin geçerliliği hakkında bilgi sağlasa da (bilinen gruplar geçerliliği, aykırı ölçekler geçerliliği, görünüş geçerliliği) ileri ki araştırmalarda depresif duygu durumun çok maddeli ölçeklerle (ör., Beck Depresyon Ölçeği, Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği) incelenmesi faydalı olabilir. İkinci olarak, bu araştırma Türkiye'nin Orta Karadeniz bölgesinde yer alan bir üniversite de sınırlı sayıda eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlerleyen araştırmaların daha geniş ve farklı eğitim fakültesi örneklemlerinde gerçekleştirilmesi faydalı olabilir.

Kaynakça

Aiken, L. S., West, S. G. & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: testing and interpreting interactions*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.

Cash, T. F., Begley, P. J., McCown, D. A. & Weise, B. C. (1975). When counselors are heard but not seen: Initial impact of physical attractiveness. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 273–279. doi:10.1037/h0076730

Group, T. W. (1998). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties. *Social science & medicine*, *46*(12), 1569-1585.

Jaccard, J., Wan, C. K. & Turrisi, R. (1990). The Detection and Interpretation of Interaction Effects Between Continuous Variables in Multiple Regression. *Multivariate Behavioral Research*, *25*(4), 467–478. doi:10.1207/s15327906mbr2504_4

Polit, D. F. & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing pratice*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Topkaya, N. (2014). Gender, Self-stigma, and Public Stigma in Predicting Attitudes toward Psychological Help-seeking. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(2), 10-17.

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.

Vogel, D. L., Wade, N. G. & Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 53*(3), 325–337. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.325

Zane, N. & Yeh, M. (2002). The use of culturally-based variables in assessment: Studies on loss of face. K. S. Kurasaki, S. Okazaki ve S. Sue (Ed.), *Asian American mental health: Assessment theories and methods* içinde , International and cultural psychology series. (ss. 123–138). New York, NY, US: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE OKUL MOTİVASYONUNU ARTIRMAYA YÖNELİK ATFETME KURAMI ORYANTASYONLU BİR YARDIM PROGRAMI

Nur AKBULUT-KILIÇOĞLU [1],
A. Nilgün CANEL[2]

Problem Durumu

Başarılı bir eğitim çıktısı için okullarda daima üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan biri öğrencilerin başarabileceklerine yönelik motivasyonlarıdır. Martin ve Briggs (1986) motivasyonu, davranışın uyandırılması, sürdürülmesi ve kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal koşulların hepsini içeren geniş bir yapı olarak tanımlamaktadırlar. Motivasyon, ergenliğe kadar uzanan çocukluk boyunca akademik öğrenme ve başarı için oldukça önemli bir faktördür (Elliot ve Dweck, 2005). Motivasyonu etkileyen birçok faktör olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin en önemlilerinden biri de *atfetme* davranışıdır (Weiner, 1984). Atfetme (nedensellik yükleme), insanların kendi davranışlarını ya da diğerlerinin davranışlarının sebeplerini anlamaya çalışma sürecidir (Can, Aşan ve Aydın, 2006). Anlama ihtiyacı ve ya deneyimlerden anlam çıkartmak insanları güdüleyen bir güçtür (Weiner, 1984). Bu noktadan yola çıkarak bu araştırmanın problemi, 7. Sınıfa devam etmekte olan ergenlerin, kendi davranış ve performanlarını objektif ve sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmelerini destekleme yoluyla atfetme kuramı oryantasyonlu bir grupla danışma sürecinin bireylerin okul motivasyonlarını ve akademik başarılarını arttırma konusunda etkili olup olmayacağının ortaya çıkartılmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, akademik hedefler belirlemek ve not ortalamasını yükseltmekte güçlük çeken 7. Sınıf öğrencilerinin okul motivasyonlarını ve akademik başarılarını arttırmalarını sağlamaktır.

Yöntem

Araştırma tam deneysel olarak öntest sontest kontrol gruplu desende kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Özel Darüşşafaka Ortaokulu'nda çalışma için gönüllü olan yedinci sınıf öğrencilerinden rasgele seçkiyle seçilmiş olan 10 deney (5 kız, 5 erkek), 10 kontrol (5 kız, 5 erkek) grubu olmak üzere 20 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya başlamadan önce Okul Motivasyonunu Değerlendirme Ölçeği (Yavuz, 2006) deney ve kontrol gruplarına öntest olarak uygulanmış ve öğrencilerin birinci sınav kuşağına ait güncel not ortalamaları okul yönetiminden alınmıştır. Deney grubuyla 7 oturumluk atfetme kuramı oryantasyonlu grupla danışma gerçekleştirilmiş, kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Okul motivasyonunu ar-

[1] Uzman Psikolojik Danışman, Darüşşafaka Eğitim Kurumları, nurakbulut@yahoo.com
[2] Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Öğretim Üyesi, nilgun.canel@marmara.edu.tr

tırmaya yönelik atfetme kuramı oryantasyonlu programın her bir oturumu haftada bir defa 90 dakikalık oturumlar halinde gerçekleştirilmiştir. Birinci oturum tanışma ve program hakkında bilgi verme; ikinci oturum bireysel farklılıklar ve kendinin farkına varma; üçüncü oturum bireyin güçlü ve güçsüz yanlarının farkına varma, güçlü yanlardan güç alma; dördüncü oturum, hedeflere ulaşmadaki engelleri, günlük rutinleri sorgulama ve ulaşılabilir, sağlıklı bir hedef belirleme; beşinci oturum günlük rutinleri etkili kılacak bir düzen ile hedef eylem planı hazırlama; altıncı oturum, hedef eylem planının verimli ve verimsiz olduğu noktaları tespit edebilme ve gerekli değişikliği yapabilme, yedinci oturum süreç, özdeğerlendirme ve kapanış olarak belirlenmiştir. Son oturumda, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler Okul Motivasyonunu Değerlendirme Ölçeğini son test olarak tekrar almış ve güncel not ortalamaları (ikinci sınav kuşağı dahil) okul yönetiminden alınmıştır. Bunun yanısıra dönemsonu karne not ortalamaları da kontrol testi amacıyla alınmıştır.

Veri analizinde, deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest, uygulama öncesi genel not ortalaması (GNO1) ve sonrası genel not ortalaması (GNO2) arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmıştır. Ayrıca öntest ve sontestlerin cinsiyet bağımsız değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için ise Mann-Whitney U testi, GNO1, GNO2 ve yılsonu GNO arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla da Friedman testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırma verileri analiz edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest, uygulama öncesi, sonrası ve dönem sonu genel not ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine sontest, uygulama sonrası ve dönem sonu not ortalaması açısından .05 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında ise, deney grubu öntest-sontest karşılaştırmasında hem kız hem erkek öğrencilerin sonuçları anlamlı düzeyde yüksek çıkmış, GNO ise erkek öğrenciler lehine anlamlı sonuç vermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular özetlenecek olursa, araştırmaya katılan öğrencilerin okul motivasyonları ve genel not ortalamaları hem kız hem de erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde yükselmiştir. Dönem sonu not ortalamalarında da anlamlı düzeyde devam eden bir yükseliş olduğu gözlenmiştir. Atfetme kuramına göre öğrencilerin eğitimsel deneyimlerini algıladıkları şekli, gerçek objektif değerinden çok daha fazla motivasyonlarını etkilemektedir (Weiner, 1985). Öğrencilerin geçmişte yaşadıkları başarı ya da başarısızlıklara yükledikleri anlamlar, başarısızlığı çeşitli alanlardaki yeteneksizlik, kontrol dışında gelişen bir etkene bağlamak gelecek başarısızlıkların habercisi niteliğindedir. Diğer taraftan, öğrenciler zayıf performanslarını önemli yetilerinin yokluğuna ya da verimsiz çalışma alışkanlıklarına yorarlarsa geleceğe dönük sebat gösterme ihtimalleri artar. Görüldüğü gibi bu iki farklı atfetme şekli öğrencilerin hayatında önemli roller oynayabilmektedir. Ergenlik dönemiyle birlikte ilgi alanları genişleyen, akademik süreçler dışında başka alanlara da ciddi zaman ve enerji yatırımı yapan ergenler için akademik başarıdaki düşüş sık sık gözlemlenen bir deneyimdir. Fakat diğer yandan ergenlik, bir değişim ve yetişkinlik yılları için hazırlanma sürecidir ve bu yüzden, bu yıllardaki akademik başarı, sonraki yıllarda iş ve kariyer fırsatları konusunda önemli bir belirleyici olmaktadır (Mansfield ve Wosnitza, 2010). Bu noktada öğretmenlere düşen, öğrencilerin akademik performansları konusundaki etkenleri

neye yorduklarını anlamak ve motivasyonun devamlılığını sağlayabilmelerine yardımcı olabilmektir. Başarı ya da başarısızlıklar sonucu yapılan yüklemelerin daha sağlıklı olabilmesi, içsel motivasyonun geliştirilmesi ve devamlılığını sağlayabilmek için, erken çocukluk yıllarına yönelik geliştirilecek çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Basın Yayın.

Elliott, A.J. ve Dweck, C.S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

Mansfield, C. F. ve Wosnitza, M. (2010). Motivation goals during adolescence: A cross-sectional perspective. *Issues in Educational Research, 20*(2), 149-165.

Martin, B.L., ve Brigss, L.J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research.* Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

Weiner, B. (1984). Principles For A Theory Of Student Motivation And Their Application Within An Attributional Framework. *Research On Motivation In Education, 1*, 15-38.

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

KARİYER YELKENLİSİ MODELİ: OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARI İÇİN İKİ VAKA ÖRNEĞİ

Tansu Mutlu SÜRAL[1]
Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ[2]
Fatma ARICI ŞAHİN[3]
Fidan KORKUT OWEN[4]

Problem Durumu

Öğrencilerin kariyer gelişimini desteklemek için okul psikolojik danışmanların yapabilecekleri bir dizi etkinlik vardır. Bunlar arasında öğrencileri kendi özellikleri ile eğitim ve iş dünyası arasındaki ilişkileri görebilmeleri konusunda bilgilendirmek, iş dünyası ile ilgili araştırma yapabilmeleri için yollar göstermek; kariyer kararları verebilmeleri için gerekli bilgileri onlara ulaştırmak ve okuldan işe geçişte destek sağlamak da yer almaktadır. Bu süreçte bireyden kendisini ve üst eğitim kurumlarının ve iş dünyasını tanıması, ardından bir hedef belirleyerek kariyer planı yapması beklenmektedir. Bireylere kariyer planı yapma sürecinde yardımcı olabilmek için geliştirilen bazı kuramlar ve modeller bulunmaktadır. Ulusal Kariyer Gelişimi Derneği (National Career Development Association-NCDA, 2009) tarafından belirlenen kariyer psikolojik danışmanlığı ile ilgili yeterlikler arasında bireylerin kariyer gelişimini anlamak ve geliştirmekle ile ilgili kuramlardan ve modellerden haberdar olmak ve kullanabilmek de yer almaktadır

Türkiye'de de bu amaçla geliştirilmiş Kariyer Yelkenlisi Modeli (Korkut-Owen, Açıkel, Arıcı, Çağ, Demirtaş, Emir ve arkadaşları, 2010) bulunmaktadır. Kariyer Yelkenlisi Modeli (KYM), kariyer seçimi etkileyen bireysel, sosyal, politik, ekonomik, yasal ve sisteme ilişkin özellikler ve şans etmenlerine temellendirilerek ve bir dizi kuram ve modelden yararlanılarak geliştirilmiştir (Örn., Amundson, Poehnell ve Pattern, 2005; Mitchell, Levin ve Krumboltz, 1999; Patton ve McMahon, 2006).

Model, bireyin önce kendini ve fırsatlarını keşfederek kariyer hedeflerini belirlemesi ve kararlar alabilmesi sürecini ele almaktadır. Modelde kariyer kararı verme süreci, metaforik olarak rotasını belirlemeye çalışan ve bu rotada ilerlemek isteyen bir yelkenlinin yolculuğuna benzetilmektedir. Bireylerin kariyer yolculuklarının yönünü belirleyen önemli etkenlerden olan bireysel özellikleri kariyer yelkenlisinin gövdesi biçiminde sembolleştirilmiştir. Kariyer seçimi ve kariyer gelişimi etkileyen etmenlerin ikincisi olan sosyal özellikler modelde, kariyer yelkenlisinin bir yelkeni ile temsil edilmektedir. Yelkenlinin ikinci yelkeni de politik, ekonomik, yasal ve sisteme ilişkin özellikleri simgelemektedir. Yelkenlinin hareket etmesi için gereken; ancak kontrol edilemeyen ve ön görülemeyen rüzgâr ve dalga etkisi, yadsınmaması gereken bir etmeni, başka değişle şansı temsil etmektedir. Modelde dört boyut ve onların etkileşimleri çerçevesinde karar verme süreçlerini de dikkate alınmaktadır. Kariyer danışmanlığının kendini tanıma, eğitimsel ve kariyer olanakların

[1] Arş. Gör. Osmangazi Üniv. *tansumutlu@gmail.com*
[2] Arş. Gör. Hacettepe Üniv. , *selenpdr@gmail.com*
[3] Arş. Gör. Hacettepe Üniv. *farici08@gmail.com*
[4] Prof. Dr. *korkutfidan@yahoo.com*

farkına varma ve kariyer planlaması biçimindeki tüm aşamaları modelde yer almaktadır. KYM, yapılandırmacı görüşlerde savunulduğu gibi bireylerin kendi hikâyelerini oluşturarak gitmeyi istedikleri limanı belirlemelerini sağlamaya dayalı tekniklerle zenginleştirilmiştir. Psikolojik danışmanlar her boyut için önceden geliştirilmiş test dışı teknikleri kullanabilmekte ya da mevcut koşullara ve danışanın ihtiyaçlarına göre etkinlik geliştirebilmektedirler.

Araştırmanın Amacı

KYM modeli üç farklı araştırma kapsamında uygulanarak katılımcıların değerlendirmesi alınmıştır (Korkut-Owen ve ark., 2010; Korkut-Owen, Arıcı, Demirtaş-Zorbaz ve Mutlu, 2014; Korkut-Owen, baskıda). Değerlendirme sonuçlarına göre katılımcılar modeli, eğlenceli, anlamlı, kendileri ile ilgili farkındalık yaratan, anlaşılır, karar vermeye yardımcı olabilecek özellikte bulmuşlardır. Bu çalışmada KYM dikkate alınarak yapılan iki mesleki rehberlik/ kariyer psikolojik danışmanlığı vaka örneği sunulacaktır. Böylece modeli okullarında uygulamak isteyenlere yol gösterici olabileceği umulmaktadır.

Yöntem

Bu sunu iki vaka çalışmasının sunulmasına dayalıdır. İlk vaka 8. sınıfa devam eden ve hangi ortaöğretim türüne gitmesi gerektiğini bilemeyen bir erkek öğrencidir. İkinci vaka ise ortaöğretim son sınıfta öğrenim gören, farklı ilgi ve yetenekleri olması nedeniyle üniversitede hangi bölüme gideceği konusunda kararsızlıkları olan bir erkek öğrencidir.

İşlem: Ortaöğretim son sınıf öğrencisi olan vaka araştırmacıların yaptığı bir kariyer psikolojik danışma uygulamasına dayanmaktadır. Sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılan bir kariyer psikolojik danışma uygulaması ise araştırmacılardan birinin süpervizyonluğunda yürütülmüştür. Her iki vakaya dair uygulamalar her hafta 1 uygulama olmak üzere toplamda 4 haftada tamamlanmıştır. Uygulamalar sırasında hem araştırmacı hem de öğrenci uygulamalar sonrasında geribildirim almıştır.

Bulgular

Vakalarla yapılan mesleki rehberlik/kariyer psikolojik danışmanlığı uygulamalarından sonra her iki vaka da karar vermiş, başka deyişle vakalar varacakları limanlara karar vermiştir. Birinci vaka, süreç boyunca yaptığı kendisiyle ilgili ve mesleki lise olanaklarıyla ilgili incelemelerden sonra ortaöğretimde halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri alanına yönelebileceğini düşünmeye başlamıştır. Bunun üzerine civarda ilgili bir meslek lisesi olup olmadığı hakkında araştırma yapmaya ve öğretmenleriyle konuşup iş olanakları hakkında bilgi almaya karar vermiştir. Bu vaka ayrıca babasıyla, babasının ondan beklediği gibi bilgisayarla ilgili değil insanlara hizmet verebileceği bir alanda çalışmak istediğini anlatmayı planlamaktadır. İkinci vakada ise öğrenci bireysel özelliklerini ayrıntılı inceledikten sonra, ailesinin kendi üzerindeki etkilerini de dikkate alarak üniversitede öğrenim göreceği bölümleri biyoloji ve çevre mühendisliği olarak belirlemiştir. Çevre mühendisliği bölümünde verilen dersleri ve bu bölümden mezun olduktan sonra sunulan iş olanaklarını inceledikten sonra öğrenciye çevre mühendisliği bölümünü tercih etmek daha cazip gelmiştir. İkinci vaka şu an bir devlet üniversitesinin çevre mühendisliği bölümünde üçüncü sınıfta okumak-

tadır. Bu öğrenci bir ders kapsamında hazırladığı projeyle uluslararası bir yarışmaya katılan öğrenci bu yarışmada "En iyi proje" ödülünü kazanmıştır. Bu sonuçlar modelin işe yarayabileceğine yönelik ipuçları olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Biri ilköğretimin diğeri ortaöğretimin son sınıfında olan iki öğrenciyle yapılan mesleki rehberlik/kariyer psikolojik danışmanlığı uygulamaları KYM'nin okullarda kullanılabileceğini göstermektedir. Sunu da bu iki öğrenciyle yapılan mesleki rehberlik/kariyer psikolojik danışmanlığı uygulamaları ayrıntılı olarak anlatılacağı için okul psikolojik danışmanlarının KYM modelini okullarda her iki kademe de nasıl kullanacaklarını öğrenebileceklerdir. Böylece okul psikolojik danışmanların bu modeli kullanarak öğrencilerin kariyer gelişimlerini destekleyebilecekleri düşünülmektedir.

Kaynakça

Amundson, N., Poehnell, G. ve Pattern, M. (2005). *Careerscope: Looking in, looking out, looking around*. Richmond, BC: Ergon Communications

Korkut- Owen, F., Açıkel, M., Arıcı, F., Çağ, P., Demirtaş, S. Emir, E., Erdoğmuş- Zorver, C., İpekçi, B., Küçükay, A., Mutlu, T., Saka, E. ve Ülker, G. (2010). Mesleki rehberlik/kariyer danışmanlığı için bir model önerisi: Kariyer Yelkenlisi Modeli, *12.Rehberlik Sempozyumu*, AREL Okulları, İstanbul, 27 Mart 2010.

Korkut-Owen, F. , Arıcı, F., Demirtaş–Zorbaş, S. ve Mutlu, T. (2014). *Using the Career Sailboat Model to facilitate career planning and decision-making with young adults*. http://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/84862/_PARENT/layout_details_cc/false#sthash.RL95JziP.dpuf

Mitchell, K.E., Levin, A.S. ve Krumboltz, J.D. (1999). Planned Happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counselling and Development*, *77*(2), 115.24.

National Career Development Asociation (2009). Career counseling competencies, ocak 2014 te http://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/37798/_self/layout_ccmsearch/true sayfasından alınmıştır.

Patton, W. ve McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counselling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling 28(*2)153-166.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE YAŞAMIN AMACI VE ANLAMI İLE YAŞAM DOYUMU VE YAKIN İLİŞKİLER **

Pelin GÜVEN[1]

Problem Durumu

Rollo May (2012), anlama duyulan ihtiyacı, insanların yalnızca anlam oluşturmadığını aynı zamanda ona mecbur olduğunu söyleyerek ifade eder. Osho (2010), yaşamanın bir araç olduğunu, hedefin bir "*son*" olduğunu ve o "son"un yaşamı anlamlı yapacağını savunmuştur. Günümüzde gittikçe daha fazla danışan, anlam ve amaç eksikliğine ilişkin belirsiz şikayetlerle psikolojik danışma hizmeti talep etmektedirler (Mendelowitz, Schneider & Yalom, 2012). Tarhan (2009), anlamsızlığı yaşadığımız çağın en büyük hastalıklarından birisi ve soyut bir kirlenme olarak tanımlamıştır. Yaşamda anlam kavramı genellikle bireylerin serbest zamanlarının ve seçme özgürlüklerinin olmasıyla yakından ilişkili olarak değerlendirilmekte olduğundan yaşamda anlam günümüz insanını daha da yakından ilgilendirmektedir (Yalom, 2001).

Yaşamın anlamı kavramına en benzer çerçevede ilerleyen kavramlardan biri yaşam doyumudur. Dünya genelinde üniversite öğrencilerinin büyük bölümünün mutluluğu ve yaşam doyumunu son derece önemli olarak kabul etmeleri (Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala, 2012) yaşam doyumunun üniversite öğrencileri üzerinde araştırma sebebini artırmaktadır.

Yakın ilişkiler, insanları dışında düşünemeyeceğimiz kadar önemini korumaktadır. Bu durumu Adler (2011), 'Yaşama verilen kişisel anlam, gerçek bir anlam sayılmaz asla. Bir anlamdan söz açılabilmesi için, onun başka insanlarla ilişki çerçevesinde oluşması gerekir' sözleriyle ifade etmiştir. Üniversite öğrencilerinin Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre" Yakınlığa Karşı-Yalıtılmışlık" olarak tanımlanan gelişim döneminin içinde olmaları (Arslan ve Arı, 2008) yakın ilişki eğilimlerinin araştırılmasının önemli olduğunu düşündürmektedir. Bahadır (2002), bireyin başkalarına kapalı olarak tatminkar bir amaca ulaşamayacağını söylemekte, sevgi kavramını anlam arayışında olmazsa olmaz bir öneme sahip olan, yaşamayı değerli kılan ve insanı tüm olumlu davranışlarında harekete geçiren bir hayat enerjisi olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın ilk amacı, üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları ve anlamları ile yaşam doyumları ve yakın ilişki eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemektir. İkincisi, Hinton Yaşamın Amacı ve Anlamı Ölçeği (HYAAÖ), Yaşam Doyumu Ölçeği, Çok Boyutlu İlişki Ölçeği, Yaşamın Anlamı Ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyi, doğum sırası, aile gelir düzeyi, bir romantik ilişki içerisinde olup olmama, ölümü hatırlatan bir deneyim yaşayıp yaşamama) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini değerlendirmektir. Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin yaşam

---

* Araştırma, Yazarın Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda 2015 yılında kabul edilen Yüksek Lisans Tezi'nin kısaltılmış halidir.

1 Psk. Dan. *plngvn90@gmail.com*

amaçları ve yaşam anlamlarının ölçülmesi amacıyla Hinton Yaşamın Amacı ve Anlamı Ölçeği'nin (PPMI; Hinton, 2012) Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu nedenle araştırmanın Türkçe alanyazına yeni bir ölçme aracı kazandırmak bakımından da katkı sağlaması beklenmektedir. Üçüncü amaç ise, üniversite öğrencilerinin yaşamlarına verdikleri anlamın ne olduğuna dair genel bir çerçeve oluşturmaktır.

Yöntem

Türkiye'nin her bölgesinden bir üniversiteden olmak üzere araştırmaya 18-27 yaşları arasındaki 692'si (%61.6) kız, 431'i (%38.4) erkek 1123 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada HYAAÖ (PPMI; Hinton, 2012), Yaşam Doyumu Ölçeği (SWLS; Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985), Çok Boyutlu İlişki Ölçeği **(**MRQ; Snell, Schicke ve Arbeiter, 2002), Yaşamın Anlamı Ölçeği (MLQ; Steger, Frazier, Oishi ve Kaler, 2006) kullanılmıştır.

Bulgular

HYAAÖ, Yaşam Doyumu Ölçeği, Çok Boyutlu İlişki Ölçeği, Yaşamın Anlamı Ölçeği toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının araştırmada ele alınan tüm değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiş; ölçeklerin toplam ve alt ölçek puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin yaşamda sırasıyla en fazla kişi odaklı bir yaşam anlamına sahip oldukları; anlamsızlık odaklı cevaplar verdikleri; duygu ve ilişki, amaç, nesne, yaşam, din, kişilik, yönetim ve hukuk sistemi ve son olarak anlam odaklı yaşam anlamına sahip oldukları bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Göçen (2013); Şahin Baltacı ve Tagay (2013); Yüksel (2012); Demirbaş (2010),'ın araştırmasında "üniversite öğrencilerinin yaşamlarında algıladıkları anlam ve bu anlamın aranması düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucu" bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Bahadır (2011)'ın araştırmasında bu araştırma sonucundan farklı olarak kadınların erkeklere göre yaşamda anlam düzeyinin daha az olduğu sonucuna varılmıştır.

Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu (2001)'nun 384 çalışması kadınların yaşam doyumunun erkeklerden daha fazla olma durumunu desteklemiştir. Aynı zamanda bu sonuç; Dost (2007), Cenkseven ve Akbaş (2007)'nin araştırmalarında üniversite öğrencileri ile Bilge, Sayan ve Kabakçı (2009)'nın yetişkinlerle, Köker (1991)'in araştırmasında da ergenlerle desteklenmiştir.

Yüksel (2012), araştırmada farklılaşmayan mevcut yaşamda anlam düzeyinin ilk doğan çocuklarda, son ve tek çocuklara göre daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Yaşam doyumunun yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip kişilerde daha yüksek çıkması sonucu; Babacan Gümüş, Özgür ve Durdu (2010)'nun; Kabasakal ve Uz Baş (2013)'ın araştırmasında desteklenmiş, bu durum, aile geliriyle artan yaşam standardından dolayı doğal görülmüştür. Bahadır (2011)'a göre; sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe anlam tecrübesi artarken, düştükçe anlamlılık zayıflamaktadır.

Yaşamın anlamı ve amacı, yaşam doyumu kavramlarına bakıldığında ilişki korkusu/kaygısı hariç diğer diğer ilişki eğilimleriyle gösterdiği olumlu ilişki, yakın ilişkilerin anlam, amaç ve doyum gibi kavramları artırdığını göstermektedir. Yakın ilişkiler, basamak görevi görecek kadar öneme

sahip olduğu göz önüne alındığında ilişkilerde problemlere yönelik aktif başa çıkma ve problem çözme yollarının üniversite öğrencilerine öğretilmesi düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarından biri de ölümle burun buruna geldikleri bir deneyim yaşadıklarını söyleyen üniversite öğrencilerinin söylemeyenlere göre yaşam doyumlarının yüksek çıkmasıdır. Araştırmacılar, duygu odaklı ve bilişsel kavramların, ölüm ya da ölüm korkusu ile ilgili fikir ve yaşantıların da bu yaşamsal kavramlara bir katkı sunabilme ihtimalini de değerlendirebilirler.

Üniversite öğrencileri için çalışan psikolojik danışmanlar bu sonuçları bir önbilgi olarak kullanabilirler.

Bu araştırma, ülkemiz ve herhangi bir komşu ülkenin örneklemi seçilerek de gerçekleştirilebilir.

Araştırma grubu üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla farklı örneklemler (çocuklar, ergenler vb.) üzerinde de çalışma yapılmalıdır. Yaşamın anlamı ve yakın ilişkiler kavramı üzerine yapılacak çalışmalar aynı zamanda okul psikolojik danışmanlarına da katkı sağlayıp son dönemlerde özellikle okullarda gerçekleşen saldırganlık ve zorbalık olaylarına da bir çözüm oluşturabileceği açısından değerlendirilebilir.

Kaynakça

Adler, A.(2011).*Yaşamın Anlam ve Amacı* (9.Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Arslan, E. ve Arı, R. (2008). Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 54-60.

Bahadır, A.(2011).*İnsanın Anlam Arayışı ve Din: Logoterapik Bir Araştırma* (2.Baskı). İstanbul: İnsan Yayınları.

Bilge, F., Sayan, A. ve Kabakçı, Ö.F. (2009). Aile Mahkemesi Uzmanlarının Meslek Doyumları, Yaşam Doyumları ve İlişkilere Yönelik İnançlarının İncelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 20-31.

Büyükşahin, A. (2005) Çok Boyutlu İlişki Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(2), 97-105.

Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.

Demirbaş, N.(2010).*Yaşamda Anlam ve Yılmazlık* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dost, M.(2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(22), 132-143.

Göçen, G.(2013). Pozitif Psikoloji Düzleminde Psikolojik İyi Olma ve Dini Yönelim İlişkisi:Yetişkinler Üzerine Bir Araştırma, *Toplum Bilimleri,* 7(13), 97-130

Hinton, S.J.(2012). *Spiritual Aspects Of Individuation: Numinous Experiences And Life Meaning* Unpublished Doctoral Thesis. Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto, California.

Kabasakal, Z. ve Uz Baş, A.(2013). Öğretmen Adaylarında Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak Problem Çözme Becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1),27-35.

Köker, E. (1991). *Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Mendelowitz, E., Kirk Schneider, K. ve Yalom, İ. (2011).Varoluşçu Psikoterapi. Raymond J. Corsini & Danny Wedding (Eds.), *Modern Psikoterapiler* içinde (ss:472-523). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Osho, (2010). *Kader, Özgürlük ve Ruh: Yaşamın Anlamı Nedir?*. İstanbul: Butik Yayıncılık.

Özgür, G., Babacan Gümüş, A. ve Durdu, B.(2010).Evde ve Yurtta Kalan Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumu. ***Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 1(1), 25-32.***

Şahin Baltacı, H. ve Tagay, Ö.(2013). *Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam*. XII.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Turkey, 8-11 Eylül.

Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S.V., Kaya, S. ve Pala, H.(2012). Öznel İyi Oluşu Açıklamada Umut ve Yaşamda Anlamın Rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.

Tarhan, N.(2009).*İnanç Psikolojisi: Ruh, Beyin ve Akıl Üçgeninde İnsanoğlu* (2.Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.

Uz Baş, A. (2011). Investigating Levels and Predictors of Life Satisfaction Among Prospective Teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 71-88.

Ünal, S., Karlıdağ, R. ve Yoloğlu, S.(2001).Hekimlerde Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Yaşam Doyumu Düzeyleri İle İlişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 113-118.

Yalom, İ.(2011).*Varoluşçu Psikoterapi* (4.Baskı). İstanbul : Kabalcı Yayınevi.

Yüksel, G. ve Akkoyun, F. (2012). Varoluşçu Terapi. Füsun Akkoyun (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları* içinde (ss: 179-197). (2. Basımdan Çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

KARİYER KARARI YETKİNLİK BEKLENTİSİNİN YORDAYICISI OLARAK DUYGUSAL ZEKA ÖZELLİĞİ

Erkan IŞIK[1]
Engin DENİZ[2]
Esra ULUBEY[3]

Problem Durumu

Toplum yaşamında hepimiz bir meslek sahibi olma, bir iş yapma ve etkin olma ihtiyacı içindeyiz. Çünkü insan ile yaşam arasındaki en kuvvetli bağ, "iş"tir. Freud' a göre iş, bireyin gerçekle bağlantısıdır (Yeşilyaprak, 2011). Bireyin ilgi, yetenek, değer gibi özelliklerine uygun bir iş/meslek seçmesi aynı zamanda bir gelişim görevidir. Fakat her birey bu gelişim görevini başarılı bir şekilde yerine getiremeyebilir. Nitekim ülkemizde öğrenciler kariyer gelişimleriyle ilgili birçok sorun yaşamaktadır. En önemli sorunlar arasında ise öğrencilerin belirli kararlar alma konusunda kendilerini yetkin görememeleri, kendilerini yeterince tanıyamamaları ve kendilerine uygun hedefler belirleme konusunda güçlükler yaşamaları gelmektedir (Işık, 2010). Kariyer gelişiminde özellikle bu kavramların önemine vurgu yapan Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisine göre birey, davranış ve çevre karşılıklı olarak birbirini etkiler. SBKK, Bandura'nın karşılıklı üçlü adını verdiği nedenselik modelinden yararlanır ve modele göre, 1) bilişsel ve duyuşsal durumlar gibi kişisel özellikler, 2) dışsal çevresel etkenler ve 3) gözlenen açık davranışlar bağlantılı mekanizmalar şeklinde çalışarak birbirlerini karşılıklı olarak etkilerler. SBKK, bu üçlü nedensel sistem içinde kariyer gelişiminin *kişisel* belirleyicilerini kavramlaştırırken, genel sosyal bilişsel kuramın üç merkezi değişkenini bir araya getirir. Bunlar; kendini yetkin görme beklentileri, sonuç beklentileri ve kişisel hedeflerdir. Bu üç değişken kariyer gelişimini inşa eden bloklar olarak görülür. Bu üç kavram arasında yetkinlik kavramı kariyer literatüründe en çok dikkati çeken değişken olmuştur (Yeşilyaprak, 2011).

Yetkinlik, kişinin belirli bir performansı gerçekleştirmek için gerekli olan eylemleri gerçekleştirebilme ve organize edebileceğine dair yargılarıdır (Bandura, 1986). Yani bireyin herhangi bir alandaki yeterliliğine dair inancıdır. Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ise bireyin kariyer kararı ile ilgili gerekli görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine dair inançlarıdır (Betz, Klein, & Taylor, 1996).

Bireyler kendilerini herhangi bir alanda yetkin gördüklerinde ve sonrasında değerli sonuçlar elde edeceklerine inandıklarında bu alana karşı ilgileri artacaktır (Yeşilyaprak, 2011). Örneğin; öğrencinin matematik dersinde kendini yetkin görmesi bu alanın sonuçta ona neler kazandıracağını düşündürecek ve bunu düşündükçe matematiğe olan ilgisini artıracaktır. Öğrencinin ilgisi seçimlerini ve dolayısıyla performansını etkileyecektir. Yani yetkinlik beklentisi doğrudan ve ya dolaylı olarak kişinin kariyer davranışlarını etkileyen temel ve çok önemli değişkenlerden biridir. Dola-

[1] Doç. Dr. *eisik@mevlana.edu.tr*
[2] Prof. Dr. *edeniz@yildiz.edu.tr*
[3] Arş. Gör. *eulubey@mevlana.edu.tr*

yısıyla bireylerin yetkinlik beklentilerini arttırmak çalışmanın başında ifade ettiğimiz birçok kariyer sorununun azalmasını sağlayacaktır. Bu doğrultuda bireylerin yetkinlik beklentilerini artıracak değişkenleri incelemek önemli görülmüş, araştırmada yetkinlik beklentisi ile ilişkili gördüğümüz duygusal zeka özelliği kavramı incelenmiştir. Nitekim Brown, George-Curran, & Smith (2003) tarafından 288 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada yüksek duygusal zekalı öğrencilerin kariyer kararı yetkinlik beklentisinin de anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yine Di Fabio ve Palazzeschi (2008) tarafından yapılan araştırmada duygusal zeka ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve araştırmanın farklı bölgelerde de yapılması önerisinde bulunulmuştur. Ülkemizde bu konuyla ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yapılan araştırmanın literatüre önemli katkısının olacağı düşünülmektedir.

Duygusal zeka özelliği Petrides ve Furnham (2001) tarafından duyguyla ilişkili kendilik algıları ve kişilik hiyerarşisinin alt seviyelerinde yer alan özellik olarak tanımlanmıştır. Duygusal zeka ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Üzerinde yoğun bir şekilde çalışılmış ve dolayısıyla oldukça tartışılmıştır. Değerlendirmek için farklı ölçme araçları geliştirilmiş, farklı araştırmacılar tarafından birçok model oluşturulmuştur. Fakat duygusal zeka temel olarak iki farklı modele dayanmaktadır. Kabiliyete dayalı duygusal zeka (ability EI) ve özellik olarak duygusal zeka (trait EI) (Di Fabio & Saklofske 2014). Kabiliyet modeli, duygusal zekayı algılama, değerlendirme, duyguları ifade etme gibi zihinsel beceriler dizisi olarak ele alır ve duygusal zekayı performans testleriyle ölçer (Petrides &Furnham, 2000). Duygusal zeka özelliği ise bilişsel bir kabiliyet değildir, daha çok var olan kişilik modelleri ile ilişkilidir. Duygusal zeka özelliği duyguyla ilgili kabiliyetlerde kendini algılamayla ilişkilidir ve bu yüzden kendini değerlendirme envanterleriyle ölçülür (Petrides &Furnham, 2000). Di Fabio ve Saklofske (2014) e göre özellik olarak duygusal zeka daha çok kişilik özelliğine benzer ve duygu yönetimi kapasitesi, duyguların değerlendirilmesi ve bu konuda kendilik algılarına dayanır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yüksek duygusal zekalı bireyler duygularının daha çok farkındadır ve duygusal deneyimleri ile düşüncelerini ve davranışlarını entegre etmede daha iyidirler (Emmerling & Cherniss, 2003). Brown, George-Curran, & Smith (2003) e göre yüksek duygusal zekalı bireyler kariyer kararı ile ilişkili görevlerle karşılaştıklarında muhtemelen kendilerine daha çok güveneceklerdir. Bu bireyler ilgi ve değerlerinin daha çok farkındadır, bu durum daha etkili bir kariyer seçimi sağlayabilir. Yine bu kişiler yaptıkları kariyer seçimlerinin sorumluluğunu daha çok üstlenebilirler (Emmerling & Cherniss, 2003). Kısaca duygusal zeka kariyer davranışlarını etkileyen önemli bir değişkendir. Yapılan araştırmada duygusal zekanın kariyer kararı yetkinlik beklentisini de olumlu yönde etkilediği ön görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı duygusal zeka özelliği ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi arasındaki potansiyel ilişkilerin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu Mevlana Üniversitesinde öğrenim gören yaş ortalaması 21.14 (*ss* = 2.49) ve 186'sı kız (%76.2), 58'i erkek (%23.8) olmak üzere toplam 244 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Betz, Klein ve Taylor (1996) tarafından geliştirilip Işık (2010) tarafından Türkçe' ye

uyarlanan Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu (KKYB); Petrides ve Furnham (2001, 2003) tarafından geliştirilip Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizleri SPSS paket programı ile yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda KKYB ölçeğinin bütün alt boyutları (Kendini Doğru Bir Şekilde Değerlendirme, Mesleklerle İlgili Bilgi Toplama, Hedef Belirleme, Plan Yapma, Problem Çözme) ile Duygusal Zeka Özelliği ölçeğinin bütün alt boyutları (Öznel iyi oluş, Öz kontrol, Duygusallık, Sosyallik) arasında $p<.001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygusal zeka özelliği alt boyutlarının hepsi KKYB toplam varyansının yaklaşık %48' ini açıklamaktadır. Yapılan araştırmada kariyer kararı yetkinlik beklentisini en çok yordayan değişkenin öznel iyi oluş olduğu (□□= .471), bunu sırasıyla sosyallik (□□= .193) ve öz-kontrolün (□□= .138) takip ettiği gözlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda duygusal zeka özelliğinin kariyer kararı yetkinlik beklentisinin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Fakat araştırma Mevlana Üniversitesindeki öğrencilerle sınırlıdır. Aynı araştırmanın farklı örneklem gruplarında yapılması araştırmanın genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca bundan sonraki yürütülecek çalışmalarda duygusal zeka özelliğinin kariyer kararı verme güçlüğü, kariyer kararsızlığı, kariyer hedefleri gibi farklı kariyer kavramlarını yordama düzeyi de incelenebilir. Alan uygulamacılarına yönelik olaraksa, özellikle üniversite öğrencilerinin kariyer planlama süreçlerine yardım amaçlı planlanan kariyer danışmanlığı ve rehberliği uygulamalarına, öğrencilerin duygusal zeka özelliklerini arttırmaya yönelik etkinliklerin de dahil edilmesi, istenen hedeflere ulaşılmasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short-form of career decision making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment, 4*, 47-57.

Brown, C., George Curran, R., & Smith, M.L. (2003). The role of emotional ıntelligence in the career commitment and decision-making process. *Journal of Career Assessment, 11*, 379-392, doi: 10.1177/1069072703255834.

Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of italian high school teachers. *Social Behavior and Personality, 36*(3), 315-326.

Di Fabio, A., & Saklofske, D.H. (2014). Comparing Ability and Self-Report trait emotional intelligence, fluid intelligence, and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences, 64*,174–178.

Emmerling, R. J., & Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and career choice process. *Journal of Career Assessment, 11*(2), 153-167.

Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional ıntelligence *Personality and Individual Differences, 29*, 313–320.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric ınvestigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425–428.

Yeşilyaprak, B. (Ed.) (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem

YAKIN İLİŞKİLERDE ŞİDDETE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ-GÖZDEN GEÇİRİLMİŞ FORMU'NUN TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Ezgi TOPLU DEMİRTAŞ[1]
Zeynep HATİPOĞLU SÜMER[2]

Problem Durumu

Üniversite öğrencilerinin flört ilişkilerinde fiziksel ve psikolojik saldırganlığa başvurma oranları ortalama olarak %30 ile %40 (Straus, 2004; Toplu ve Hatipoğlu-Sümer, 2011) ve %70 ile %80 (Leisring, 2013; Toplu ve Hatipoğlu-Sümer, 2011) arasında değişmektedir. Oranların yüksekliği araştırmacıları, fiziksel ve psikolojik saldırganlığa başvurma davranışının engellenmesine/azaltılmasına ilişkin önleyici ve/veya iyileştirici programlara yönelmelerine neden olmuştur. Fiziksel ve psikolojik saldırganlığa yönelik tutumlar, bu tür programlarda üzerinde en çok durulan değişkenlerdir. Tutumlar ile saldırganlığa başvurma arasındaki ilişkileri inceleyen çok sayıdaki çalışmanın bulguları, bu değişkenlerin ilişkisini tutarlı bir biçimde gözler önüne sermektedir. Flört eden üniversite öğrencileri örnekleminde, psikolojik saldırganlığa yönelik tutumlar psikolojik flört saldırganlığına başvurma riskini arttırmaktadır (Aloia ve Solomon, 2013; Capezza ve Arriaga, 2008; Fincham, Cui, Braithwaite ve Pasley, 2008; Reitzel-Jaffe ve Wolfe, 2001). Fiziksel saldırganlığa yönelik tutumlar da benzer şekilde –ve aynı örneklemde- fiziksel saldırganlığa başvurma için bir risk faktörüdür (Archer ve Graham-Kevan, 2003; Fincham ve ark., 2008; Nabors ve Jasinski, 2009; Straus, 2004). Türkiye'de fiziksel flört saldırganlığına yönelik tutumlarla ilgili birtakım çalışmalar vardır (Kaya-Sakarya, 2013; Kepir-Savoly, Ulaş ve Demirtaş-Zorbaz, 2014; Sezer, 2008). Ancak, üniversite öğrencilerinin psikolojik saldırganlığa yönelik tutumları ya da fiziksel ve psikolojik saldırganlığa yönelik tutumların, fiziksel ve psikolojik saldırganlığa başvurma davranışı ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum, büyük ölçüde, bu konuda geliştirilmiş ve/ya uyarlanmış Türkçe ölçme aracı olmamasından kaynaklanmaktadır. Psikolojik ve fiziksel saldırganlığa yönelik tutum çalışmalarının sürdürülebilmesi, bulguların yurtdışındaki bulgularla karşılaştırılabilmesi, kültürlerarası çalışmaların yürütülebilmesi ve tutum-davranış ilişkisinin ortaya konulabilmesi bu konuda geliştirilmiş/uyarlanmış ölçme aracına olan gereksinimi ortaya koymaktadır. Bu gereksinimi gidermek üzere, psikolojik saldırganlığa yönelik tutumları ölçen bir ölçme aracının Türk alanyazınına kazandırılması amacıyla yapılan incelemeler araştırmacıları Fincham ve ark. (2008) tarafından geliştirilmiş Yakın İlişkilerde Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu'na (YİŞTÖ-GG) götürmüştür.

Araştırmanın Amacı

Yukarıdaki açıklamaların ışığında, bu çalışmanın amacı, YİŞTÖ-GG'yi Türkçe'ye uyarlamak ve flört ilişkisi olan üniversite öğrencileri örnekleminde ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtları incelemektir.

[1] Arş. Gör. ODTÜ. ezgitoplu@hotmail.com
[2] Doç. Dr. ODTÜ, , zeynep@metu.edu.tr

Yöntem

*Örneklem:*Çalışmanın örneklemini Ankara'daki dört devlet üniversitesinde lisans/lisansüstü düzeyde eğitimlerini sürdüren, süregelen bir flört ilişkisi olan, yaşları 18 ile 32 arasında değişen (*Ort.* = 22.22, *SS* = 2.30) 195'i kadın (%69.6) ve 84'ü erkek (%30.0) olmak üzere 285 kişi oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Katılımcı Bilgi Formu, katılımcıların kişisel ve ilişkisel durumuna ilişkin demografik soruları içeren, araştırmacılar tarafından hazırlanmış bir formdur.

Yakın İlişkilerde Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (Fincham ve ark., 2008), flört ilişkisinde yaşanan psikolojik ve fiziksel saldırganlığa yönelik üniversite öğrencilerinin tutumlarını ölçmek için geliştirilmiş, 3 boyuttan (İstismar-8 madde, Kontrol-5 madde ve Şiddet-4 madde) ve 17 maddeden oluşan bir kendini değerlendirme ölçeğidir.

Çok Boyutlu Duygusal İstismar Ölçeği (ÇBDİÖ) (Murphy ve Hoover, 1999) flört ilişkisi olan bireylerin psikolojik saldırganlığa başvurma davranışlarını belirlemek için geliştirilmiş, her boyutu yedi maddeden oluşan, dört boyutlu (Kontrol, Aşağılama, Düşmanca Geri Çekilme, Gözdağı) ve 28 maddelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir.

Çatışma Yöntemleri Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (ÇYÖ-GG) – Fiziksel Şiddet (Straus, Hamby, Boney-McCoy ve Sugarman, 1996) flört ilişkisi olan bireylerin uyguladıkları fiziksel şiddeti ölçmek için geliştirilmiş tek boyutlu ve 5 maddelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir.

Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği (ÇDCÖ) (Glick ve Fiske, 1996), kadına ve erkeğe yönelik cinsiyetçi tutumları ölçmek için geliştirilmiş, her boyutu 11 maddeden oluşan, iki boyutlu (Korumacı Cinsiyetçilik ve Düşmanca Cinsiyetçilik) ve 22 maddelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir.

İşlem

Veriler, ilgili üniversitelerden etik izinler alındıktan sonra, 2013/2014 akademik yılı bahar döneminde, sınıf ortamında, çalışmanın amacı ve katılım koşulları açıklandıktan sonra gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerden toplanmıştır.

Veri Analizi: Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AMOS 18 kullanılarak, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Diğer analizler (betimsel, korelasyonel, güvenirlik) SPSS.PASW kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

YİŞTÖ-GG'nin Türkçe Çevirisi/Kapsam Geçerliği: YİŞTÖ-GG, ilk yazarından Türkçe'ye uyarlanması için izin alındıktan sonra çeviri-yeniden çeviri yöntemi kullanılarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır.

YİŞTÖ-GG'nin Yapı Geçerliği: Ölçeğin 3 boyutlu yapısının Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanamayacağını test etmek için yapılan DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir, $\chi 2 = 335.81$, sd = 116, $\chi 2/sd = 2.90$, CFI = .71, SRMR= .08 RMSEA = .08 (90% CI = .07-.09). Ancak parametre tahminleri, İstismar boyutunda bir maddenin

(madde4) ilgili boyuta yüklenmediğini (p = .36), ortaya koymuştur. Modifikasyon indeksleri doğrultusunda ilgili madde Kontrol boyutu ile ilişkilendirilip analiz tekrarlanmıştır, $\chi 2 = 311.50$, sd = 116, $\chi 2/sd = 2.68$, CFI = .74, SRMR= .08 RMSEA = .08 (90% CI = .07-.09). Uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir düzeydedir ve Madde4'ün faktör yükü .06'dan .40'a yükselmiştir. Tüm parametre tahminleri anlamlıdır ve Şiddet için .58 ile .69, Kontrol için .28 ile .61 ve İstismar için .31 ile .61 arasında değişmektedir. "Partnerimin sırf beni kıskandırmak için yaptığı şeyleri umursamam" maddesi orijinal ölçekten farklı olarak Türk örnekleminde "İstismardan" ziyade "Kontrol" olarak algılanmıştır. Şiddet boyutu Kontrol (r = .11) ve İstismar (r = .28) boyutlarıyla pozitif olarak ilişkilidir. Kontrol ve İstismar arasındaki ilişki de pozitiftir (r = .29).

YİŞTÖ-GG'nin Uyum Geçerliği: Ölçeğin uyum geçerliğine kanıt sunmak için ölçeğin Kontrol, Aşağılama, Düşmanca Geri Çekilme, Gözdağı (ÇBDİÖ), Fiziksel Şiddet (ÇYÖ-GG), Korumacı Cinsiyetçilik ve Düşmanca Cinsiyetçilik (ÇDCÖ) alt ölçekleri ile ilişkileri incelenmiştir. Örneğin, ölçeğin İstismar alt boyutu Kontrol (r = .20), Aşağılama (r = .30), Düşmanca Geri Çekilme (r = .20), Gözdağı (r = .30), Fiziksel Şiddet (r = .23), Korumacı Cinsiyetçilik (r = .28) ve Düşmanca Cinsiyetçilik (r = .31) ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkilidir

YİŞTÖ-GG'nin Güvenirliği: Ölçeğin bu çalışmada elde edilen iç tutarlık katsayıları Şiddet, Kontrol ve İstismar alt boyutları için sırasıyla .72, .62, ve .65 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yapı geçerliğine ilişkin bulgular, ölçeğin, orijinal ölçekteki gibi 3 boyutlu bir yapı gösterdiğini destekler niteliktedir. Ölçeğin alt boyutları birbiriyle ilişkili fakat birbirinden bağımsız yapılardır.

Uyum geçerliğine ilişkin bulgular orijinal bulgularla neredeyse birebir benzerdir ve alanyazınla tutarlıdır. Psikolojik ve fiziksel saldırganlığına yönelik olumlu tutuma sahip üniversite öğrencilerinin flört ilişkilerinde psikolojik ve fiziksel saldırganlığa başvurma ve cinsiyetçi tutum gösterme olasılıkları daha fazladır.

Güvenirliğe ilişkin bulgular da ölçeğin iç tutarlık açısından yeterli olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak, YİŞTÖ-GG'nin, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin psikolojik ve fiziksel flört saldırganlığına yönelik tutumlarını incelemek için kullanılabilecek, çok boyutlu yapısına karşın kısa, kolay puanlanabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Psikolojik ve fiziksel flört saldırganlığına yönelik tutum, yakın ilişkilerde şiddete yönelik tutum ölçeği, geçerlik, güvenirlik, flört ilişkisi olan üniversite öğrencileri

Kaynakça

Aloia, L., & Solomon, D. (2013). Perceptions of verbal aggression in romantic relationships: The role of family history and motivational systems. *Western Journal of Communication, 77*(4), 411-423. doi:10.1080/10570314.2013.776098

Archer, J., & Graham-Kevan, N. (2003). Do beliefs about aggression predict physical aggression to partners? *Aggressive Behavior, 29*, 41–54. doi:10.1002/ab.10029

Capezza, N. M., & Arriaga, X. B. (2008). You can degrade but you can't hit: Differences in perceptions of psychological versus physical aggression. *Journal of Social and Personal Relationships, 25,* 225-245. doi:10.1177/0265407507087957

Fincham, F. D., Cui, M., Braithwaite, S., & Pasley, K. (2008). Attitudes toward intimate partner violence in dating relationships. *Psychological Assessment, 20,* 260–269. doi:10.1037/1040-3590.20.3.260

Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 491-512.doi:10.1037/0022-3514.70.3.491

Kaya-Sakarya, A. (2013). *Üniversitede öğrenim gören gençlerde flörtte şiddet*. Unpublished master's thesis. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Kepir-Savoly, D., Ulaş, Ö., & Demirtaş-Zorbaz, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin çiftler arası şiddeti kabul düzeylerini etkileyen etmenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 173-183.

Leisring, P. A. (2013). Physical and emotional abuse in romantic relationships: motivation for perpetration among college women. *Journal of Interpersonal Violence, 28,* 1437–54. doi:10.1177/0886260512468236

Murphy, C. M., & Hoover, S. A. (1999). Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. *Violence and Victims, 14*(1), 39-53.

Nabors, E. L., & Jasinski, J. L. (2009). Intimate partner violence perpetration among college students: The role of gender role and gendered violence attitudes. *Feminist Criminology*. *4*(1), 57-82.doi:10.1177/1557085108325235

Reitzel-Jaffe, D., & Wolfe, D. A. (2001). Predictors of relationship abuse among young men. *Journal of Interpersonal Violence, 16,* 99-115. doi:10.1177/088626001016002001

Sezer, Ö. (2008). The adaptation of acceptance of couple violence scale into Turkish: validity and reliability studies. *Journal of the Faculty of Education, 9*(16), 1-15.

Straus, M. A. (2004). Prevalence of violence dating against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women, 10,* 790-811. doi: 10.1177/1077801204265552

Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D. B. (1996). The Revised Conflict Tactics Scale (CTS2): Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues, 17,* 283-316. doi: 10.1177/019251396017003001

Toplu, E., ve Hatipoglu-Sümer, Z. (October, 2011). *Flört ilişkisinde şiddetin yaygınlığı ve türleri [Prevalence and types of dating violence]*. Paper presented at the meeting of XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi [XI. National Congress of Counseling and Guidance], Selçuk, İzmir.

MATEMATİK KAYGISI İLE OTOMATİK DÜŞÜNCELER ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ümit PEKDEMİR[1]
Fatma ALTUN[2]
Serpil REİSOĞLU[3]
Hikmet YAZICI[4]

Problem Durumu

Matematik kaygısı, bireyin matematiksel işlemler yapmaya karşı gösterdiği duygusal gerilim olarak tanımlanır (Tobias, 1993). Matematik kaygısı farklı formlarda gözlenebilir. Bu kaygı genel olarak derslerle ve sayılarla uğraşırken ya da bir problemi çözmeye çalışırken ortaya çıkabilir (Baloğlu, 2001). Bazen sadece başarısız olmaya dönük tekrarlayıcı düşüncelere eşlik edebilir (Arslan, 2008). Bu kapsamda matematik dersine ve içinde bulunulan duruma ne tür sıfatlar atfedildiği de önem taşır.

Kaygı gibi duygusal tepkileri belirleyen şey, olayın kendisi değil olaya yönelik yapılan bilişsel yorumlardır. Bilişsel yaklaşıma göre, bazı insanlar olayları yanlış yorumlarlar ve bu yanlış yorumlamalara çok fazla takılarak tekrar tekrar düşünürler (Beck, 2001). Tehdit olarak algılanan durumla başa çıkma sürecinde otomatik düşünceler devreye girer ve kaygı gelişmeye başlar. Durumun gerçekçi bir parçası olmayan tehlike, yanlış bir şekilde değerlendirilir ve kaygıyla başa çıkmada yetersizlik duyguları ortaya çıkar. Bireyler altından kalkamayacaklarını düşündükleri durumdan kaçınarak kendilerini korurlar. Ancak bu durum kaygı verici otomatik düşüncelerin daha derinlere kök salmasına neden olur (Greed, Reisweber ve Beck, 2011). Otomatik düşüncelerin yanı sıra farklı bilişsel ve duyuşsal etkenler de matematik kaygısının oluşmasında rol oynar (Arem, 2009; Bekdemir, 2007; Finlayson, 2014). Burada belirtilen bilişsel etkenler; öğretmen, öğretim stilleri ve öğrencinin ön bilgileri bilgi eksikliği gibi konuları içerir. Duyuşsal etkenler ise; kişilik tipleri, matematiğe karşı olumsuz tutum, matematik başarı düzeyi, olumsuz okul yaşantıları, cinsiyet, aile ve öğretmen davranışları gibi değişkenlerden oluşmaktadır.

Literatürde sıklıkla matematik başarısı ile ilişkilendirilerek incelenen matematik kaygısı, öğrencilerin sadece okul hayatını değil diğer yaşantılarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrencilerin matematiksel işlemlere ve matematik dersine karşı geliştirdikleri bu kaygı türü, matematiği öğrenmelerini, matematik hakkında olumlu düşünmelerini ve kendilerini rahat hissetmelerini engellemektedir (Gresham, 2004; Tobias, 1998). Yaşadıkları kaygıya bağlı olarak bazı öğrenciler matematik dersine karşı kaçma davranışı göstermekte ve bunun sonucunda meslek seçiminden benlik saygısına kadar hayatlarındaki pek çok değişken olumsuz etkilenebilmektedir Baloğlu, 2001; Ramirez, Gunderson, Levine ve Beilock, 2013). Özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerde matematik kaygısının değersizlik hislerine neden olduğu belirtilmektedir (Davarcıoğlu, 2008; Duymaz,

[1] Dumlupınar İlköğretim Okulu, Trabzon, pekdemirumit@gmail.com
[2] Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, faltun@ktu.edu.tr
[3] Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, sreisoglu@ktu.edu.tr
[4] Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, hyazici@ktu.edu.tr

2013). Bu nedenlerle okul rehberlik servislerinin bu konudaki çalışmaları önemli hale gelmektedir. Bu kapsamda PDR hizmetlerinin sunulması için matematik kaygısına etki eden değişkenlerin tespit edilmesi ve daha iyi tanınması önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinde gözlenen matematik kaygısının açıklanmasında otomatik düşüncelerin rolünü incelemektir. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik not ortalaması ve dershaneye gitme durumu gibi bazı demografik ve akademik değişkenlerin de matematik kaygısını yordama gücü araştırılmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı okul rehberlik servisinden yardım alan ve almayan öğrencilerin matematik kaygıları arasındaki farklılığı incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma ilişkisel yönteme uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma grubunu 984 (K= 601, E= 383) lise öğrencisi oluşturmaktadır. Trabzon'daki 10 farklı lisede öğrenim görmekte olan katılımcılar, dokuz ve onuncu sınıf öğrencileridir. Araştırmanın verileri bilgi toplama formu, Matematik Kaygısı ve Çocukların Olumsuz Otomatik Düşünceleri ölçekleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon ve bağımsız *t* testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Matematik kaygısını açıklamak amacıyla kurulan regresyon modeli toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır ($F_{(5,978)}$= 61.11, p< .001). Bu modelde yer alan otomatik düşünceler (β= .39, p< .01), cinsiyet (β= -.15, p< .01), sınıf (β= -.12, p< .01), matematik notu (β= -.21, p< .01) ve dershaneye gitme (β= .08, p< .01) değişkenlerinin hepsinin matematik kaygısının anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Bunla birlikte rehberlik servisinden yardım alan ve almayan öğrencilerin matematik kaygı puanları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (*t*= .79, p> .05).

Sonuç ve Öneriler

Matematik kaygısını açıklamaya dönük bu çalışmada en güçlü yordayıcının otomatik düşünceler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin olumsuz otomatik düşünceleri ile matematik kaygıları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bununla birlikte modele anlamlı katkı sağlayan matematik başarısının öğrencilerin matematik kaygıları ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğu tespit edilmiştir. Matematik kaygısının anlamlı yordayıcısı olan cinsiyet ve sınıf değişkenleri dikkate alındığında, kız öğrencilerin ve onuncu sınıfta olanların kaygı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dershane gibi özel yardım hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin matematik kaygıları daha düşük bulunmuştur. Öğrencilerin matematik kaygıları arasında rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumuna dayalı anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu durum okullardaki rehberlik servislerinin matematik kaygısına yönelik çalışmalarının etkililiğini tartışmalı hale getirmektedir. Rehber öğretmenlerin matematik kaygısına yönelik bilgileri ve yaptıkları çalışmaları inceleyen farklı araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca bu araştırmada matematik kaygısına etki eden değişkenlerden bazıları ele alınmıştır. Farklı değişkenlerin ele alınması özellikler aile arkadaş ve öğretmen tutumlarının matematik kaygısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi ile daha kapsamlı bilgilere ulaşılacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Kaygısı, Otomatik Düşünceler, Lise Öğrencileri, PDR

Kaynakça

Arem, C. A. (2009). *Conquering math anxiety: A self-help workbook*. Belmont, CA: Brooks/Cole Cengage Learning.

Arslan, A. (2008). *Web destekli öğretimin ve öğretimsel materyal kullanımının öğrencilerin matematik kaygısına, tutumuna ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1). 59-76.

Beck, J. (2001). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve ötesi* (çev. N. Hisli Şahin; çev. ed. F. Balkaya ve A. İlden Koçkar). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Bekdemir, M. (2009). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ve başarılarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *2*(2), 169-189.

Davarcıolu, P. (2008). *Orta öğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik korkusu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Duymaz, İ. (2013). *Resmi ve özel ortaokulların 7. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Finlayson, M. (2014). Addressing math anxiety in the classroom. *Improving Schools*, *17*(1), 99-115.

Greed, T.A., Reisweber, J., & Beck, J. (2011). *Okul Ortamlarındaki Ergenler İçin Bilişsel Terapi*.(ss. 109) S. Özgüngör (çev.ed.). Nobel Yayınları.

Gresham, G. (2004). Mathematics anxiety in elementary students. *CMC ComMuniCator*, *29*(2), 28-29.

Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, *14*(2), 187-202.

Tobias, S. (1993). *Overcoming math anxiety*. New York: W.W. Norton & Company

Tobias, S. (1998). Anxiety and mathematics. *Harvard Education Review*, *50*, 63-70.

ERGENLERDE BAĞLANMA STİLLERİNİN VE AİDİYET ALGISININ YAŞAM DOYUMU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Özkan ÇİKRIKCİ[1]
Başaran GENÇDOĞAN[2]

Problem Durumu

Psikoloji biliminde psikopatoloji odaklı çalışmaların yoğunluğunu fark eden bilim insanları geride bıraktığımız yaklaşık elli yıllık süre içerisinde insanların kendilerini nasıl daha iyi hissedebileceklerine yönelik çalışmaların önemi üzerinde durmaktadırlar. Kalıcı ve etkili bir ruh sağlığının öneminin vurgulandığı pozitif psikolojiye göre, bireylerin potansiyellerine, işlevselliklerine ve iyi oluşlarına yönelik çalışmalar oldukça değerlidir. Yaşam doyumu, iyi oluş fenomeninin bilişsel boyutu olarak değerlendirilmekte ve bireyin yaşamının tümüne yönelik memnuniyet algılarından oluşmaktadır. Günümüze kadar yaşam doyumunun göstergelerinin belirlenmesi amacıyla birçok çalışma yürütülmüştür (Charrow, 2006; Çikrıkci & Odacı, 2015; Gilman & Huebner, 2003; Odacı & Çikrıkci, 2012; Suldo, Riley, & Shaffer, 2006). Bu çalışmaların ortak noktası, yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu belirlenen değişkenler doğrultusunda bireylerin yaşamlarında meydana getirilebilecek dolaylı değişiklikler ya da gelişmeler yardımıyla onların yaşamdan daha fazla memnuniyet sağlayabilecekleri düşüncesidir. İlgili alan yazın incelendiğinde, bağlanma stillerinin yaşam doyumunun önemli bir göstergesi olduğu görülmektedir (Guarnieri, Smarti, & Tani, 2015; Nickerson ve Nagle, 2004; Wright & Perrone, 2010). Sosyal bir varlık olan insanın, çevresiyle ve kendisiyle kuracağı güçlü ilişkiler sonucunda yaşamdan memnuniyet sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, korkulu, saplantılı ve kayıtsız bağlanma stiline sahip olan bireylerin yaşam doyum düzeyleri ile güvenli bağlan stiline sahip bireylerin yaşam doyum düzeyleri arasında ciddi farklılıklar olduğu bilinmektedir (Hinnen, Sanderman, & Sprangers, 2008; Işık ve Deniz, 2010; Nickerson ve Nagle, 2004). Bağlanma stilleri açısından kendilerine ve yakın çevrelerine yönelik çok farklı düşünceleri olan bireylerin içinde yaşadıkları çevrede kendi konumları da farklılık gösterebilir. Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde önemli bir noktaya konumlandırdığı aidiyet algısının yaşam doyumu açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, bağlanma stillerinin bireylerin aidiyet algıları üzerinde etkili olabileceği varsayımı doğrultusunda bir yaşam doyumu modeli geliştirilmiştir. Buna göre, farklı bağlanma stiline sahip olan bireylerin aidiyet algıları farklı düzeyde etkileşim göstermektedir. Aidiyet algısı üzerindeki bu etkileşimler ise yaşam doyumunu etkilemektedir. Daha yalın bir ifade ile bağlanma stillerinin aidiyet algısı üzerinde etkili olabileceği ve bu etkinin de yaşam doyumu üzerindeki değişimin açıklayıcılarından biri olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

[1] Arş. Gör. Ordu Üniversitesi, *ozkanc61@hotmail.com*
[2] Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, *basaran35@gmail.com*

Bu araştırmanın amacı ergenlerin bağlanma stillerinin ve aidiyet algılarının yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda güvenli, kayıtsız, korkulu ve saplantılı bağlanma stilinin aidiyet algısını ve yaşam doyumunu; aidiyet algısının da yaşam doyumunu etkilediğine yönelik bir model geliştirilmiştir.

Yöntem

Ergenlerin bağlanma stilleri, aidiyet algıları ve yaşam doyumları arasında neden-sonuç ilişkisi olduğu düşüncesiyle bu araştırma nedensel bir desende tasarlanmıştır. Nedensel desen değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlendiği ya da bilinen neden-sonuç ilişkilerinin incelendiği bir desendir. Nedensel araştırma deseni, bu çalışmada olduğu gibi değişkenler arası ilişkinin neden-sonuç niteliği taşıdığı durumlarda tercih edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; McMillan ve Schumacher, 2006). Bu araştırmanın çalışma grubunu 140 kız (%53.3) ve 123 erkek (%46.8) toplam 263 ergen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan ergenlerin yaşları 14 ile 18 arasında değişen ve yaş ortalaması 16.22'dir (SS= .86). Bu çalışmada Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; Yetim, 1991), Bağlanma Stilleri Ölçeği (Griffin ve Bartholomew, 1994; Sümer ve Güngör, 1999) ve Genel Aidiyet Ölçeği (Malome, Pillow ve Osman, 2012; Yıldız, 2013) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçları ergenlere öğrenim gördükleri okulda gruplar halinde tek oturumda uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 ve AMOS 22.0 paket programları kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde gözlenen değişkenlerle yol analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Bulgular

Geliştirilen hipotez model gözlenen değişkenlerle yol analizi yöntemiyle test edilmiştir. Elde edilen nihai modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($x^2_{(1)}$= .17, x^2/sd= .17, p= .678; RMSEA= .00; CFI= 1.00; GFI= 1.00; AGFI= .99; TLI= 1.00). Buna göre bağlanma stillerinden yalnızca güvenli bağlanma stili aidiyet algısını doğrudan pozitif yönde etkilemektedir (ß= .27, p< .001). Modelde güvenli bağlanma stilinin aidiyet algısı üzerindeki toplam etkisi d= .27 olarak belirlenmiştir. Bu değer güvenli bağlanma stilindeki bir puanlık artışın aidiyet algısı üzerinde 0.27 puanlık artışa ya da güvenli bağlanma stilindeki bir puanlık azalışın aidiyet algısı üzerinde aynı oranda azalışa neden olacağını ifade etmektedir. Güvenli bağlanma gözlenen değişkeni aidiyet algısı gözlenen değişkenine ait varyansın %7'sini açıklamaktadır. Ayrıca aidiyet algısı yaşam doyumunu pozitif yönde etkilemektedir (ß= .32, p< .001). Aidiyet algısının yaşam doyumu üzerindeki toplam etkisi d = .32 olarak belirlenmiştir. Başka bir ifade ile aidiyet algısındaki bir puanlık artış yaşam doyumu üzerinde .32 düzeyinde bir artışa ya da aidiyet algısındaki bir puanlık azalışın yaşam doyumu üzerinde aynı oranda azalışa neden olacağı ifade edilebilir. Ayrıca, güvenli bağlanma stilinin yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisi d= .09 olarak belirlenmiştir. Son olarak, yaşam doyumu üzerinde dolaylı etkisi bulunan güvenli bağlanma sitili ile yaşam doyumu üzerinde doğrudan etkisi bulunan aidiyet algısı yaşam doyumundaki değişimin %10'unu açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ergenlerde bağlanma stillerinin ve aidiyet algılarının yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Gözlenen değişkenlerle gerçekleştirilen yol analizi sonuçlarına göre hipotez model reddedilmiştir. Buna göre; bağlanma stillerinden kayıtsız, korkulu ve saplantılı bağlanma stillerinin aidiyet algısı ve yaşam doyumu üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İfade edilen değişkenler modelden çıkarılarak oluşturulan nihai modele göre; güvenli bağlanma stilinin yaşam doyumu üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmazken aidiyet algısı üzerinde doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bununla birlikte, aidiyet algısının da yaşam doyumu üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenli bağlanma stilinin aidiyet algısı ile pozitif yönde bir etkileşim sergilemesi, bu bağlanma stiline sahip olan ergenlerin ilişkilerini diğer bağlanma stillerine oranla çok daha kolay ve olumlu bir şekilde sürdürebilmelerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Güvenli bağlanabilen ergenler içinde yaşadıkları ortama yönelik aidiyet algılarının daha fazla gelişmiş olması arzu edilen bir durumdur. Aidiyet algısını geliştirebilecek bir ortamda yaşamını sürdüren ergenlerin gelişimsel görevleri ile başa çıkarken sahip oldukları çevresel desteğin farkında olmalarının yaşam doyumları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan aidiyet algısının gelişimi için ergenlerin çevreleri ile bir zaman harcamaları gerekmektedir. Bu zaman diliminde geçirilen yaşantıların nicelik ve niteliğinin ergenlerin yaşam amaçları üzerinde etkili olabileceği ve yaşamdan beklentilerinin de bu ölçüde değişebileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla, üst düzey aidiyet algısına sahip ergenlerin yaşamdan memnuniyet sağlamaları için gerekli olan yaşantıların farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Ergenlik çağı ile birlikte meydana gelen duyuşsal değişiklikler ergenlerin yaşama bakış açılarını etkilemektedir. Bu bakış açıları da yaşamdan memnuniyet sağlamalarını kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır. Bu dönemde ergenlerin ait olma ihtiyaçları anlayışla karşılanmalıdır. Ergenlik dönemi öncesinden çocuğun çevresiyle, ailesiyle ve arkadaşlarıyla zaman geçirmesine önem verilmelidir. Çocuk ya da ergene, kendilerinin ebeveynleri, arkadaşları ve sosyal çevreleri için önemli oldukları hissettirilmelidir. Bu amaçla ebeveynlere, öğretmenlere ve en önemlisi ergenlerin akranlarına önemli görevler düşmektedir. Aidiyet algısının, ait olma ihtiyacının bireyin yaşantısı üzerindeki önemi konusunda ebeveynlerin ve öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Son olarak, akran gruplarının etkileşimlerinin ve aidiyet algısını geliştirecek yaşantıların oluşabilmesi için gerekli zamanın ve ortamın sağlanmasının ergenlerin yaşam doyumu üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Charrow, C. B. (2006). *Self-efficacy as a predictor of life satisfaction in older adults* (Unpublished Dissertation). Adelphi University, New York.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.

Çikrıkci, Ö., & Odacı, H. (2015). The determinants of life satisfaction among adolescents: The role of metacognitive awareness and self-efficacy. *Social Indicators Research.* doi: 10.1007/s11205-015-0861-5.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49(1),* 71-75.

Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18(2),* 192-205.

Griffin, D., & Bartholomew, K. (1994). The metaphysics of measurement: The case of adult attachment. In K. Bartholomew and D. Perlman (Eds.), *Attachment process in adulthood: Advances in personal relationships* (Vol. 5, pp. 17-52). London: Jessica Kingsley Publishers.

Guarnieri, S., Smorti, M., & Tani, F. (2015). Attachment Relationships and Life Satisfaction During Emerging Adulthood. *Social Indicators Research, 121*(3), 833-847.

Hinnen, C., Sanderman, R., & Sprangers, M. A. (2009). Adult attachment as mediator between recollections of childhood and satisfaction with life. *Clinical psychology & psychotherapy*, *16*(1), 10-21.

Işık, E., & Deniz, M. E. (2010). Positive and negative affect, life satisfaction, and coping with stress by attachment styles in turkish students. *Psychological Reports*, *107* (2), 480-490.

Malone, G. P., Pillow, D. R., & Osman, A. (2012). The general belongingness scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality and Individual Differences, 52*(3), 311-316.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370-396.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. (6th ed.). New York: Pearson.

Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research, 66*(1-2), 35-60.

Odacı, H., & Çikrıkci, Ö.(2012). University students' ways of coping with stress, life satisfaction and subjective well-being, *The Online Journal of Counseling and Education*, 1(3), 117-130.

Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, *27*(5), 567-582.

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

Wright, S. L., & Perrone, K. M. (2010). An examination of the role of attachment and efficacy in life satisfaction. *The Counseling Psychologist*, *38*(6), 796-823.

Yetim, Ü. (1991). *Reliability and validity of Satisfaction With Life Scale in Turkish Form* (In Turkish). Paper presented at the 6th National Psychology Conference, Istanbul, Turkey.

Yıldız, M. A. (2013, Eylül). *Genel Aidiyet Ölçeğinin ergenler için Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları,* Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

ÜNİVERSİTE YAŞAMINA UYUM SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE BAŞA ÇIKMA YOLLARI

F. Ebru İKİZ[1]
Bahar METE OTLU[2]

Problem Durumu

Üniversite yaşamı gençlerin hem kişisel hem sosyal hem de mesleki olarak gelişme göstermelerinin beklendiği, onları yetişkinliğe hazırlayan bir dönemdir. Bu dönemde genç çoğunlukla, mekansal ve psikolojik olarak ailesinden ve kültüründen ayrı bir ortamda, kişisel, ekonomik, sosyal ve akademik sorumluluklarla baş başa kalmaktadır. Bu durum gelişim için bir fırsat olmakla birlikte önemli bir kaygı kaynağıdır. Gencin kişisel ve kültürel özelikleri ile çevresi arasında kurduğu dengeli ilişki onun uyum düzeyini gösterir. Bu ilişkinin sürdürülebilmesi kişinin ruh sağlığını koruması açısından önem taşır (Yavuzer,1987). Aksi takdirde sıkıntı yaşanması ise uyum ve davranış bozukluklarına yol açabilir. Yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalar (Aladağ Bayrak ve Bülbül, 2013; Bülbül ve Acar Güvendir, 2014; Duru, 2008; Wang vd., 2006; Yan vd., 2013) incelendiğinde gençlerin ne tür ihtiyaçları olduğu ve uyum sorunlarının araştırılmasının onları tanımak ve uygun yardım kanallarını organize edebilmek açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, gençlerin üniversite yaşamına uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin saptanmasıdır. Bu doğrultuda, üniversite yaşamının gençlerin hayatlarında ne gibi değişikliklere yol açtığı, gençlerin hangi alanlarda sorunlar yaşadıkları, bu sorunların günlük yaşamlarını nasıl etkilediği ve bu sorunlarla başa çıkmak için neler yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada gönüllü öğrencilerin görüşlerine dayanılarak ihtiyaç tespiti yapılması amaçlanmıştır. Bu tespit yapılırken ruh sağlığı literatüründe yer alan duygusal, davranışsal ve psikofizyolojik bozukluklar temel alınarak sorular sorulmuş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'ne bağlı 16 farklı bölümde öğrenim gören, 20'si kadın; 20'si erkek olmak üzere toplam 40 gençten oluşmaktadır. Gençlerin % 35'i 17-19 yaş aralığında, % 35'i 20-21 yaş aralığında, % 30'u ise 21 yaş ve üzerindedir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Sonuçlar içerik çözümlemesi tekniğiyle analiz edilmiştir. Nitel verilerin sayısallaştırılmasında yüzde ve frekans kullanılmıştır.

Bulgular

[1] Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitsi, *ikizef@gmail.com*
[2] Öğretim Görevlisi, Dokuz Eylül üniversitesi, *baharmete@gmail.com*

Araştırma sonucunda, gençler üniversite yaşantısı sonucunda hayatlarında bazı değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Gençlerin % 45'i sorumluluklarının arttığını, % 15'i kendilerine olan güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Gençlerin % 90'ı kendilerini yalnız hissettikleri zamanlar olduğunu, kendini yalnız hissedenlerin % 22'si bu durumun üniversiteye ilk geldiği zamanlarda, % 17'si tanımadığı ortamlarda, % 17'si ailesinden uzak olduğu durumlarda, % 17'si ise arkadaşlarıyla sorun yaşadığında bu duyguyu yoğun bir biçimde hissettiklerini ifade etmişlerdir. Kendini yalnız hissedenlerin % 72'si ara sıra yalnızlık hissettiğini; % 39'u ilk üç ay, % 33'ü birkaç hafta, % 17'si okul başladığından beri, % 6'sı ise yeni insanlarla tanışana kadar bu durumun devam ettiğini belirtmiştir. Yalnızlık durumunda gençlerin % 33'ü kendilerini soyutladıklarını, % 11'i uyku bozukluğu yaşadıklarını, % 5'i daha agresif olmalarına yol açtığını, % 22'si ise durumdan etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Yalnızlığın yol açtığı sorunlarla baş etmek için gençlerin % 33'ü hiçbir şey yapmadıklarını, % 22'si pozitif düşünmeye çalıştıklarını, % 17'si ailesi ve/veya arkadaşlarıyla konuştuklarını, % 11'i ise yeni arkadaşlar edinmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Gençlerin % 71'i yalnız kalma isteğini doğal bir durum olarak görmektedir.

Gençlerin % 57'si için bir gruba ait olmanın önemli olduğu, % 70'inin kendini bir gruba ait hissettiği saptanmıştır. Kendini bir gruba ait hissedenlerin % 29'u bu grubu eğlenceli bir grup olarak tanımlamışlardır. Gençlerin % 57'sinin grup içinde uyuşmazlık yaşadığı, yaşanan uyuşmazlıkların % 50'sinin fikir ayrılığı halinde ortaya çıktığı saptanmıştır. Uyuşmazlık durumunda, gençlerin % 38'i uzlaşmayı tercih ederken % 25'inin sinirlendiği, % 12'sinin ise ortamı terk ettiği saptanmıştır. Uyuşmazlığın çözümlenmesi konusunda gençlerin % 38'i durumu konuşarak çözdüğünü belirtmiştir.

Gençlerin % 55'inin alkol kullandığı, kullananların % 65'inin arkadaş ortamında alkol tüketimini tercih ettiği, kullananların % 100'ünün sorunların çözümünde alkol kullanmayı uygun bulmadıkları saptanmıştır.

Gençlerin % 77'sinin uyku bozukluğu yaşadığı saptanmıştır. Uyku bozukluğu yaşayanların % 55'inin bu durumu çok sık yaşadığı, hangi durumlarda ortaya çıktığına bakıldığında, gençlerin % 55'inin stresli iken, % 18'inin ise yorgunken bu durumu yaşadığı, baş etme konusunda ise % 46'sının hiçbir şey yapmadığı, % 27'sinin doktora başvurduğu, % 27'sinin ise düzenli yaşamaya çalıştığı görülmektedir.

Gençlerin % 80'i yalan söylediğini belirtmişlerdir. Yalan söyleyenlerin % 70'i nadiren söylediklerini belirtirken, % 44'ü bu durumun doğru olmadığını düşünmekteyken, % 56'sı pembe yalanların yaşamın doğal bir parçası olabileceğini düşünmektedir. Yalan söylenen durumlara bakıldığında, gençlerin % 56'sının insanları kırmamak için yalan söylediği, % 12'sinin başarısızlığını gizlemek için, % 13'ünün ise zor durumda kaldığında yalanı tercih ettiği ve yalan söyleme davranışıyla baş etmek için gençlerin % 69'unun hiçbir şey yapmadığı saptanmıştır.

Gençlerin % 45'inin yeme bozuklukları yaşadığı, yaşayanların % 67'sinin sık sık bu durumla karşılaştığı, hangi durumlarda ortaya çıktığı göz önünde bulundurulduğunda gençlerin % 56'sının derslerin yoğun olduğu dönemlerde yeme bozukluğu yaşadığı görülmektedir. Yeme bozukluğunun yaşantılarına olan etkisine bakıldığında, gençlerin % 34'ünde moral ve motivasyon düşüklüğüne, % 22'sinde kilo almaya, % 11'inde ise agresyona yol açtığı görülmektedir. Bu sorunla baş

etmek için gençlerin % 67'sinin hiçbir şey yapmadığı, % 33'ünün ise düzenli beslenmeye ve spor yapmaya çalıştığı saptanmıştır.

Gençlerin yalnızca % 3'ünde tırnak yeme davranışının görüldüğü, bu durumun stresliyken ortaya çıktığı, gençte gerginliğe yol açtığı ve çözüm için acı oje kullanıldığı saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, üniversite yaşantısıyla birlikte gençlerin sorumluluklarının arttığı, gençlerin büyük çoğunluğunun kendilerini yalnız hissettikleri, bulundukları grup içinde uyuşmazlıklar yaşadıkları, uyku ve yeme bozuklukları şikâyetlerinin olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, literatürde üniversite yaşamı içinde gençlerin farklı alanlarda sorunlar yaşadığı (Bilgin, 2001; Kacur ve Atak, 2011), ekonomik, kültürel ve sosyal açıdan sorunları olduğu (Erdoğan vd., 2005); akademik sorumlulukları yerine getirme sıkıntıları olduğu (Aladağ Bayrak ve Bülbül, 2013; Bülbül ve Acar Güvendir, 2014; Wang vd., 2006); en fazla duygusal ve akademik sorunlar, en az ise madde kullanımı ve cinsel problemler yaşadıkları (Erkan vd., 2008); gelişimsel ve geleceğe dönük alanlarda problem yaşadıkları (Pektaş ve Bilge, 2007) görülmektedir. Pek çok üniversitenin PDR Merkezlerine başvuran öğrencilerin depresyon, arkadaş ve aile ilişkilerinde çatışmalar gibi uyum sorunları yaşadıkları saptanmıştır (Erkan vd., 2011). Sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde Türkiye'de üniversitedeki gençlerin önemli bir kısmının uyum sorunları yanı sıra farklı alanlarda da problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu noktada öğrencilerinin sorunların çözümü konusunda yararlanabilecekleri üniversite bünyesinde yer alan PDR merkezlerinin önemi açıkça görülmektedir. Ülkemizde yapılan bir araştırma, üniversitedeki öğretim elemanlarının, PDR merkezlerine olan ihtiyacın fazla olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ancak merkezlerin kullanım sıklığı konusunda öğretim elemanlarının bilgi sahibi olmadığı saptanmıştır (Demir ve Koydemir, 2005). Yapılan bazı çalışmalar, üniversitede öğrenim gören gençlerin uyum sorunları yaşadıkları ancak çok az bir kısmının kurum içindeki yardım merkezlerinden yararlandığını göstermektedir (Eisenberg vd., 2007; Mier vd., 2009). Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi bulunmakta ancak hem mekan hem de personel sağlanmadığı için psikolojik yardım hizmeti verilememektedir. Gizir, (2010) ve Erkan vd., (2011)'nin de belirttiği gibi uluslararası standartlara uygun ve günümüzde gençlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek çok boyutlu bir program ile ruh sağlığı hizmetinin verilmesi gerektiğine ilişkin ihtiyaç, bu çalışmanın özellikle duygusal, davranışsal, psiko-fizyolojik uyum sorunlarının yanısıra, sorumluluk algısı açısından duydukları ihtiyacı ortaya koyması ile kanıtlanmıştır. Üniversiteler bazında tüm öğrencilerine ulaşmayı hedefleyen ve yıllara göre değişimin tespit edilebileceği çalışmalar yapılması önerilmektedir. Üniversite öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentileri sürekli değişmektedir. Bu doğrultuda, üniversiteye yeni başlayan öğrencilere yönelik çalışmaların içeriğinin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi, sorun yaşayan gençlerin destek alabilmesi ve bu sorunların daha ayrıntılı bir biçimde ele alınabilmesi amacıyla üniversitelerde bulunan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezleri'nin yaygınlaştırılarak işlevsel hale getirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, yükseköğretimde rehberlik hizmetleri kapsamında söz konusu merkezler aracılığıyla yürütülecek akran danışmanlığı programlarının yapılandırılmasının da yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aladağ Bayrak, Ö. ve Bülbül, T. (2013). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yükseköğretim Yaşamına Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 3 (2), 6-20.

Bilgin, M. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları İle Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(20), 18-25.

Bülbül, T. ve Acar Güvendir, M. (2014). Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yükseköğretim Yaşamına Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 4 (1), 397-418. DOI: 10.12973/jesr.2014.41.21.

Demir, A., Koydemir, S. (2005) Öğretim elemanlarının üniversitelerinde bulunan pdr merkezleri hakkındaki görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21, 123-132.*

Erdoğan, S., Şanlı, H. S., & Bekir, H. Ş. (2005). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 479.

Erkan, S., Cihangir Çankaya, Z., Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2012). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(22), 174-198.

Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması, *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.

Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 196-213.

Gizir, C. A. (2005). Stratejik Planlama: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *43*(43), 309-325.

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.

Gündoğdu, R., Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12(23), 115 - 131

Ikiz, E., Asici, E., Savci, M., & Yörük, C. (2015). Problemli İnternet Kullanımı İle Üniversite Yaşamına Uyum İlişkisi. *Bartın Journal of Faculty of Education*, *4*(1), 34-50.

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.

Kolunsağ, A., & Özdemir, G. V. (2007). Sürdürülebilir oryantasyon modeli ve Sakarya Üniversitesi'ndeki durum. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 211-229.

Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., Gençtanırım, D. & Arıcı, F. (2012). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 3, Aralık 2012, ss.185-196.*

Mier, S., Matthew, B. & Shropshire, S. (2009). Community consultation and intervention: supporting students who do not access counseling services. *Journal of College Student Psychotherapy, 23*,16–29.

Pektaş, İ., & Bilge, A. (2007). Ege Üniversitesi İzmir Atatürk Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin problem alanlarının belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(14), 83-98.

Topkaya, N. & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ,3(1), 25-37.*

Tüzün, H., Özdinç, F. (2010). 3-Boyutlu Sanal Üniversite Oryantasyon Ortamının Geliştirilmesi, *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*

10 - 12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi.

Yan, W., Li, Y., & Sui, N. (2013). The Relationship between Recent Stressful Life Events, Personality Traits, Perceived Family Functioning and Internet Addiction among College Students. *Stress and Health.* 30, 3-11. DOI: 10.1002/smi.2490

Wang, A., Chen, L., Zhao, B., & Xu, Y. (2006). First-Year Students' Psychological and Behavior Adaptation to College: The Role of Coping Strategies and Social Support. *US-China Education Review*. 3(5), 51-57..

OKUL BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ'NİN LİSE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Burçin KARTAL[1]
İlhan YALÇIN[2]

Problem Durumu

Okul terki ülkemizde önemli bir sorundur. Okul terki özellikle ergenlik döneminde bireyin önemli bir sosyal ortamdan uzaklaşmasına neden olduğu için risk unsuru haline gelebilmektedir. Okul terki ile ilişkili önemli kavramlardan birisi de okul bağlılığıdır. Okul bağlılığının yetersizliği, suç teşkil eden davranışlar gibi riskli davranışların artmasına neden olan önemli sonuçlara yol açmaktadır (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003). Okul bağlılığı, öğrencinin derse ve okul aktivitelerine düzenli ve etkin katılımı, okula kendisini ait hissetmesi ve okulda aldığı sonuçlara değer verip vermemesi gibi öğeleri kapsamaktadır (Finn, 1993). Okul bağlılığı, literatürde davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık ve bilişsel bağlılık olmak üzere 3 boyutta tanımlanmaktadır. Davranışsal bağlılık; okulda akademik ve ders dışı etkinliklere, sosyal etkinliklere katılmayı, bu etkinliklerde başarılı olmayı ve okuldan ayrılmayı önleyecek davranışları içerir. Duygusal bağlılık; öğretmene karşı pozitif veya negatif tepkileri, sınıf arkadaşlarına ve okula karşı bağ oluşturmayı içerir. Bilişsel bağlılık; zor becerileri ve karmaşık fikirleri anlamaya istekliliği içerir. Okul bağlılığı bu üç boyutu barındıran çok yönlü bir yapıdır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Ülkemizde kullanılan okul bağlılığı ölçekleri incelendiğinde, lise düzeyinde bu üç alt boyutu kapsayan bir ölçeğe rastlanmamıştır. Araştırmalarda okul bağlılığının sınıf düzeyi ilerledikçe düştüğü ve lise döneminin bireylerin ergenlik dönemine denk geldiği göz önünde bulundurulduğunda, bireyin kolaylıkla risk alabildiği bu dönemde okul bağlılığının bileşenlerine odaklanmak yararlı olacaktır. Dolayısıyla okul bağlılığının davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarını kapsayan bir ölçme aracının, lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesinin, bu konuda yapılacak araştırmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, daha önce Türkiye'de ortaokul öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılan Okul Bağlılığı Ölçeği'nin lise öğrencileri ile geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki liselerde öğrenim görmekte olan 490 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden 257'si kız (% 52.4), 233'ü ise erkek (% 47.6) öğrencidir. Lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirliği incelenecek olan Okul

[1] Öğretmen,MEB *burcinkrtl@gmail.com*
[2] Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, yalcini@ankara.edu.tr

Bağlılığı Ölçeği'ni Fredricks ve diğerleri (2005) ortaokul öğrencileri için geliştirmiş, ölçek Türkçe'ye Akın ve diğerleri (2013) tarafından, ortaokul öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirliği incelenerek uyarlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi, SPSS ve LISREL paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Okul Bağlılığı Ölçeği'nin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin özgün formunun üç faktörlü yapısına uygulanan DFA sonucunda; χ^2 (149, N= 490) = 673.11, p< .01; χ^2 / sd = 4.51; RMSEA = .085; SRMR = .078; CFI = .94, IFI= .94, NNFI= .93 değerleri elde edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri .40 ile .91 arasında değişmektedir. Maddelere ilişkin R^2 değerlerinin ise .16 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçüt geçerliği çalışmasında, Arastaman (2006) tarafından geliştirilmiş olan Okul Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekten elde edilen toplam puan ile Okul Bağlılığı Ölçeği'nin davranışsal bağlılık alt ölçeği arasında .68 (p< .01), duygusal bağlılık alt ölçeği arasında .76 (p< .01), bilişsel bağlılık alt ölçeği arasında .66 (p< .01), her iki ölçeğin toplam puanları arasında .84 (p< .01) düzeyinde korelasyon bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .89; davranışsal bağlılık alt ölçeği için .72, duygusal bağlılık alt ölçeği için .87, bilişsel bağlılık alt ölçeği için ise .81 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .30 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Okul Bağlılığı Ölçeği'nin lise öğrencileri ile yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen tüm bulgulara göre, bu ölçeğin lise öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin, okul psikolojik danışmanlarına, öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerini ölçme konusunda, hem alt boyutlara hem de toplam puana ilişkin ölçümlerle ayrıntılı biçimde yardımcı olabileceği söylenebilir. Böylece risk altındaki öğrenciler belirlenebilir ve risk alanlarına yönelik müdahalelerde bulunulabilir. Ayrıca ölçeğin ortaokul ve lise öğrencilerinde kullanılabilmesinden dolayı, okul bağlılığı konusunda boylamsal çalışmalar planlanabilir. Böylece, öğrenciler okul bağlılığı konusunda gelişimsel olarak izlenebilir ve okul bağlılığı ile ilgili değişkenlere yönelik daha ayrıntılı bulgulara ulaşılabilir.

Kaynakça

Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Usta, F., Yalnız, A., Yıldız, B. ve Akın, Ü. (2013). *Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun geçerliği ve güvenirliği.* İstanbul 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Eylül, 8-11, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.

Finn, J. D. (1993). Student engagement and students at risk. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. ve Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. ve Paris, A. (2005). School engagement. In K.A. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development.* (pp. 305-321). New York, NY: Springer Science and Business Media.

BAŞETME YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ KISA FORMUNUN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Sinem KAYA[1]
Öner ÇELİKKALELİ[2]

Problem Durumu

Yetkinlik inancı, bireylerin bir performansı gerçekleştirmek için gerekli olan davranışları gerçekleştirebilme kapasitelerine ilişkin inançları olarak ele alınmaktadır (Bandura 1986). Dolayısıyla yetkinlik inancı, bireylerin bir durum karşısında ne kadar çaba harcayacakları noktasında etkili bir unsurdur. "Genel bir yetkinlik inancından" bahsedilebileceği gibi, "alana özel yetkinlik inançlarından" da bahsedilmektir (Schwarzer 1994). Alana özel yetkinlik inancı, bireyin özel bir durumu ya da görevi gerçekleştirebileceğine ilişkin yeteneğine olan güveni olarak ele alınmaktadır (Bandura 1986). Stresle başaçıkma yetkinliği de alana özel bir yetkinlik inancı olarak düşünülebilir. Bu durumda stresle başaçıkma yetkinliği, bireyin stresli yaşam olayları karşısında başetme yeteneğinin yeterliğine ilişkin algısı olarak düşünülebilir. Başetme yetkinliği inancını açıklayabilmede psikometrik testlerin önemli bir işlevi olduğu düşünülmektedir (Chesney, Neilands, Chambers, Tayor ve Folkman 2006). Bu nedenle bu çalışmada, tehlike ve tehtitlerle başetmeye yönelik algılanan yetkinlik inancını ölçme amacıyla geliştirilen Başetme Yetkinliği Ölçeği (Coping Self-Efficacy Scale)'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı Chesney ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilmiş Başetme Yetkinliği Ölçeği'nin Türk kültüründe genç yetişkin popülasyon için psikometrik özelliklerini saptamaktır. Araştırmanın genel amacı kapsamında Başetme Yetkinliği Ölçeği (BYÖ)'nin ile ilgili olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. BYÖ'nün faktör yapısı orijinal ölçme aracı ile benzerlik göstermekte midir?
2. BYÖ'ye ilişkin elde edilen toplam puan ve maddelere ilişkin madde-toplam puan korelasyonları ne düzeydedir?
3. BYÖ'nün, Pozitiflik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği ile birlikte uygulandığında farklı ölçekler geçerliği katsayısı ne düzeydedir?
4. BYÖ'den elde edilen ölçümlerin toplam puan ve alt ölçek puanları için iç tutarlık katsayıları ne düzeydedir?
5. BYÖ'nün aynı gruba üç hafta arayla yapılan uygulamalardan elde edilen güvenirlik katsayısı ne düzeydedir?

Yöntem

[1] Uzman, *sinemkaya@mu.edu.tr*
[2] Yrd. Doç. Dr. *onerckaleli@mu.edu.tr*

Araştırma, nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'nda farklı bölümlere devam etmekte olan 1. ve 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 361 kişiden oluşmaktadır.

Çalışmada verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları Kişisel Bilgi Formu, Başetme Yetkinliği Ölçeği Kısa Formu (BYÖ-KF) ve Pozitiflik Ölçeği (PÖ)'dir. Verilerin analizi aşamasında AMOS ve SPSS 17.00 paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin psikometrik özelliklerine ilişkin kanıtlar elde etmek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Bulgular

Yapı geçerliği kapsamında, 361 kişilik örneklemden toplanan veriler üzerinde Chesney ve diğ. (2006) tarafından belirlenen faktör yapısına uygun olarak ölçme aracının faktör yapısı incelenmiştir. Ölçme aracının faktör yapısını test etmek için Chesney ve diğerlerinin (2006) 'nın belirlediği alt ölçekler şeklinde (problem odaklı başetme, sosyal destek alma, istenmeyen duygu ve düşünceleri durdurma) incelenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin orijinaline uygun olarak üç faktörlü birinci düzey yapı test edilmiştir. Test edilen modele ilişkin uyum iyiliği değerleri (χ^2 = 113.944; df = 61; CFI= .961; TLI= .95; RMSEA=.049) eldeki veri setinin test edilen modele iyi uyum gösterdiğini ve üç faktörlü yapının Chesney ve diğerlerinin (2006) çalışması ile tutarlı bir şekilde doğrulandığını göstermektedir.

BYÖ-KF'nin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla benzer ölçekler geçerliği kapsamında, BYÖ-KF ile Pozitiflik Ölçeği arasındaki ilişkiler 38 kişi üzerinden toplanan verilerle incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, BYÖ-KF ile PÖ için toplam puanları arasındaki korelasyon (r= .38; p<.005) beklenildiği şekilde pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Bireylerin başetme yetkinliği düzeyi arttıkça pozitiflik düzeyi de artmaktadır. Bunun benzer ölçekler geçerliğine ilişkin bir kanıt olarak gösterilebileceği söylenebilir.

BYÖ-KF'nin Türkçe formundan elde edilen iç tutarlık katsayısının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla ölçek iç tutarlılığını belirlemede yaygın olarak kullanılan cronbach-alfa yöntemi kullanılmıştır. BYÖ-KF'nin tüm ölçeğe ait Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak saptanmıştır.

Ölçeğin iki yarıya bölünerek ve bu iki yarı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak ölçeğin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ölçeğin güvenirliğine ilişkin bir diğer bulgu olabilir. BYÖ-KF'nin iki yarım test güvenirliği (split-half) ise. 84 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda BYÖ-KF'nin güvenilir düzeyde bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

BYÖ-KF'nin test tekrar test güvenirlik çalışması üç hafta ara ile 40 kişilik öğrenciden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. BYÖ-KF'nin ilk test ve son test puanları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptandığı görülmektedir (r=.82, p<.0001). BYÖ-KF test tekrar test korelasyonunun orta düzeyde ve anlamlı olduğu söylenebilir. BYÖ-KF test tekrar test güvenirlik değerleri, ölçek puanlarının zaman içinde kararlılık göstereceği anlamında yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Başetme Yetkinliği Ölçeği Kısa Formu'nun genç yetişkin popülasyon için Türk kültürüne uygulanabilirliği ve psikometrik özellikleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları BYÖ-KF'nin Türk kültüründe genç yetişkin popülasyon için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Geniş bir örneklem üzerinde yapılan analizler sonucu elde edilen bu sonuçların, Türkiye'de yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISININ TOPLUMSAL CİNSİYET ROLÜ VE BAZI SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Erol ESEN[1]
Diğdem Müge SİYEZ[2]
Gülce DEMİRGÜRZ[3]
Pınar Ezgi BURÇ[4]
Emir ÖZEREN[5]
Yağmur SOYLU[6]
Özlem BELKIS[7]

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, toplumun kadın ve erkek tarafından yapılmasını beklediği davranışlara işaret etmekte olup bireylerin davranış örüntülerini, yaşama dair bakış açılarını ve seçimlerini etkilemektedir. İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde üniversite öğrencileri ve toplumsal cinsiyet konusunda sınırlı sayıda çalışma olduğu, var olan çalışmaların da sınırlı sayıda katılımcı ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve bazı sosyo-demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, sınıf, ebeveynlerin öğrenim durumu ve sosyo-ekonomik düzey) göre incelenmesidir. Çalışmanın, üniversite öğrencilerinin muhtemel toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını belirleyerek ve muhtemel kalıp yargılara yönelik müdahale çalışmalarını kolaylaştırarak psiko-sosyal açıdan daha sağlıklı ve üretken genç nesillerin ortaya çıkmasına katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Katılımcıların seçiminde tabakalı örnekleme ve seçkisiz örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada toplumsal cinsiyet rollerinin değerlendirilmesinde BEM *Cinsiyet Rolü Envanteri* (Bem, 1974), toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algının değerlendirilmesinde Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (Altınova ve Duyan, 2013) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri analizinde tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ve çok değişkenli varyans analizi (Multivariate ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmaya Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesindeki on üç farklı fakülteden 996' sı kadın, 763' ü erkek olmak üzere toplam 1756 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 18-70 yaş aralığında ($\bar{X}$= 21.58, *ss* = 2.57) olduğu, 483' ünün birinci, 527' sinin ikinci, 401' inin üçüncü ve 348' inin 4. sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

[1] Psk. Dan. Dr. MEB, *midfielder_1912@hotmail.com*
[2] Prof. Dr. 9 Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *didem.siyez@gmail.com (sorumlu yazar)*
[3] Öğrenci, DEKAUM*gülce_43@hotmail.com*
[4] Öğrenci, DEKAUM, *ezgiburc@gmail.com*
[5] Arş. Gör. 9 Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü *emirozeren@yahoo.com*
[6] Arş. Gör. 9 Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi *yağmur-haci@hotmail.com*
[7] Yrd. Doç. Dr. 9 Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi *ozlem.belkis@deu.edu.tr*

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre toplumsal cinsiyet dağılımı incelendiğinde erkek öğrencilerde maskülen cinsiyet rolüne sahip olanların oranı % 34.9 (*n* = 265), feminen cinsiyet rolüne sahip olanların oranı % 6.1 (*n* = 51), androjen cinsiyet rolüne sahip olanların oranı % 27.9 (*n* = 212), belirsiz cinsiyet rolüne sahip olanların oranı ise % 30.5 (*n* = 232) olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerde ise maskülen cinsiyet rolüne sahip olanların oranı % 12.1 (*n* = 121), feminen cinsiyet rolüne sahip olanların oranı % 33.8 (*n* = 337), androjen cinsiyet rolüne sahip olanların oranı % 27.6 (*n* = 276), belirsiz cinsiyet rolüne sahip olanların oranı ise % 26.3 (*n* = 262) olarak bulunmuştur.

Araştırmanın amacı doğrultusunda üniversite öğrencilerinden toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için gerekli varsayımların istatistiksel değerlendirilmesinin yapılmasının ardından tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyete rolüne göre anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır, F (3,1758) = 22.38, p < .001. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi sonrasında maskülen cinsiyet rolüne sahip olan katılımcıların toplumsal cinsiyet algısına ilişkin puan ortalamalarının androjen ve belirsiz cinsiyet rolüne sahip katılımcılar ile feminen cinsiyet rolüne sahip katılımcıların puan ortalamalarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

Toplumsal cinsiyet algısında toplumsal cinsiyet rolü ile cinsiyet, sınıf düzeyi, iş durumunun ortak etkisini incelemek için yapılan çift yönlü varyans analizi sonucunda şu bulgular elde edilmiştir. Toplumsal cinsiyet algısı üzerinde cinsiyet temel etkisi, F(1,1756)=361.23, p<.05, toplumsal cinsiyet rolü temel etkisi, F (3,1758) = 4.14, p <. 001, istatistiksek olarak anlamlı iken cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolü ortak etkisi, F (3,1755) = 1.66, p > .05, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bir diğer bulguya göre toplumsal cinsiyet algısı üzerinde sınıf düzeyi temel etkisi, F (3,1758) = 4.14, p <. 01, toplumsal cinsiyet rolü temel etkisi, F (3,1758) = 21.41, p <. 001 ve sınıf düzeyi ve toplumsal cinsiyet rolü ortak etkisi, F (9,1758) = 2.74, p < .001 istatistiksel olarak anlamlıdır. Son olarak toplumsal cinsiyet algısı üzerinde iş durumu temel etkisi, F (2,1758) = 5.46, p < .05, toplumsal cinsiyet rolü temel etkisi, F (3,1758) = 9.84, p <. 001, istatistiksel olarak anlamlı iken iş durumu ve toplumsal cinsiyet rolü ortak etkisi, F (6,1758) = 1.25, p >.05 istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sonuç ve Öneriler

Toplumsal cinsiyet rolü yönelimlerine ilişkin bulgularla birlikte toplumsal cinsiyet algısının da kadınlar ve erkekler açısından farklılık göstermesi toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin geleneksel bakış açısının etkisinin devam ettiğine işaret etmektedir. Bu noktalardan hareketle cinsiyete özgü müdahale çalışmalarına yönelik ihtiyacın devam ettiğine inanılmaktadır.

Çalışmanın dikkat çeken bulgularından biri de geleneksel cinsiyet rolü yönelimli bireylerin çoğunlukta olmasına karşın hem erkeklerde hem kadınlarda belirsiz cinsiyet rolüne sahip bireylerin oranın oldukça yüksek olmasıdır. Bu bulgu ışığında üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yönelik müdahale çalışmalarının kimlik gelişimi süreçlerini destekleyici nitelikte olması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Altınova, H. H., & Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, *24*(2), 9-22.

Bem, S. L. (1974). The sex role inventory. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 122-162.

SAĞLIK HİZMETLERİ MYO ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNET BAĞIMLILIKLARININ SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER, YALNIZLIK VE SALDIRGANLIK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Burhan ÇAPRİ[1]
Songül ÖZGÜN[2]

Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesiyle beraber internet, yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İnterneti kullanan kişi sayısı gün geçtikçe artmaktadır. İnternet sayesinde birçok veriye saniyeler içerisinde ulaşmak mümkündür, ancak interneti kullanmanın faydalarının yanında bağımlılık düzeyine ulaşması riski bulunmaktadır. İnternet bağımlılığı konusunda ana eğilim, yüksek dürtüselliğe işaret eden "davranışsal bağımlılık" olduğu yönündedir ve birçok semptomu madde bağımlılığına benzerdir (Burnay ve ark., 2015).

Popüler ve akademik literatürde internet kullanımı ile ruh sağlığı (örneğin, depresyon ve yalnızlık) arasında bir ilişki olduğu tartışılmaktadır (Caplan, 2003). İnternet bağımlısı olarak nitelendirilen kişiler, internet kullanımını sosyalleşme ve kişilerarası ilişki kurma, vakit geçirme veya heyecan arama aracı olarak görebilir (Orzack, 1999, akt.,Goldsmith ve Shapira). Bu anlamda bireylerin internette geçirdikleri sürenin artması, aileleri ve yakın çevreleriyle geçirdikleri sürenin azalmasına ve sosyal uyum problemlerine neden olabilmektedir. Sağlıklı gelişimin önemli bir parçası olan sosyal etkileşiminin yerini sanal arkadaşlıklar almakta ve bu durum bireylerin yalnız hissetmesine neden olmaktadır.

İnternet bağımlılığını etkileyebilecek değişkenlerden biri de saldırganlıktır. Birçok insan kızgınlık, kavga ifadelerini bire bir etkileşimde oldukları kişilere ifade edememekte, sanal ortamda daha rahat ifade etmekte, saldırganlık belirtilerini gösterebilmektedir. Yapılan bir araştırmada, çevrimiçi oyun bağımlılığı ve saldırganlık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve saldırgan davranışın çevrimiçi oyunlara yönelik bağımlılık geliştirilmesini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Griffiths, 2010). İnternet ortamında saldırganlığın daha rahat sergilenmesi, saldırgan davranışların toplum tarafından onay görmemesi ile ilişkilendirilmektedir, ancak çevrimiçi saldırganlık ifadelerin artması bireylerin, gerçek hayatta diğer insanlara zarar verici eylemlerde bulunmasına neden olmaktadır (Reicher ve ark., 1995; Odacı ve Çelik, 2013).

İnternet bağımlılığı konusunda, üniversite öğrencileri üzerinde çok az sayıda çalışma yapılmıştır. Bu açıdan, bu araştırmada Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu öğrencilerindeki internet bağımlılığının farklı sosyo-demografik değişkenler, saldırganlık, yalnızlık düzeyleri açısından incelenmesi alanyazına önemli katkılar sunabilecektir.

[1] Doç. Dr. Mersin Üniversitesi PDR Anabilim Dalı. *burhancapri@mersin.edu.tr*
[2] Öğr. Gör. *songul.ozgun@ieu.edu.tr*

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, İzmir Ekonomi Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin internet bağımlılık puanlarının sosyo-demografik değişkenler ile saldırganlık ve yalnızlık puanları açısından incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ve internet bağımlığı puanlarının saldırganlık ve yalnızlık puanlarını yordama düzeylerini incelemeyi amaçladığından betimsel yöntemle yapılmış bir tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, İzmir Ekonomi Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenimlerine devam etmekte olan 48'i (%63.2) kadın ve 28'i (%36.8) erkek olmak üzere toplam 77 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin 37'si Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik (%48.7), 18'i (%23.7) Yaşlı Bakımı, 21'i (%27.6) İlk ve Acil Yardım Bölümü'nde eğitim-öğretim görmektedir. Yaş ranjı 15-30 arasında değişen toplam 76 öğrenciden 33'ü (%43.4) kadın, 18'i (%23.7) erkek olmak üzere toplam 51 öğrenci 1. sınıf, 15'i (% 19.7) kadın, 10'u (%13.2) erkek olmak üzere toplam 21 öğrenci ise 2. sınıf düzeyinde yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Young (1998) tarafından geliştirilen "İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ)", Russell, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilmiş, 1980 yılında Russell, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından tekrar gözden geçirilmiş "Ucla Yalnızlık Ölçeği (UYÖ)", Buss ve Perry(1992) tarafından geliştirilen "Saldırganlık Ölçeği (SÖ)" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır.

İşlem

Araştırma grubunda yer alan katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esası hakkında bilgi verildikten sonra, uygulamalar; katılımcıların sınıf ortamında grup halinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan ölçme araçları sıra etkisini kontrol etmek amacıyla, katılımcılara karışık sıralarla verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada incelenen sosyo-demografik değişkenlerin parametrik istatistiksel işlemlere uygunluğu Kolmogrov-Simimov testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Buna bağlı olarak araştırma grubunda yer alan katılımcıların internet bağımlılık puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi, bölüm, internette geçirilen günlük ortalama süre ve interneti kullanım amacı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare ($\eta 2$) değerine bakılmıştır. Eta kare ($\eta 2$) değeri küçük (.01), orta (.06) ve geniş (.14) etki bü-

yüklüğü (Green ve Salkind, 1997) biçiminde yorumlanmıştır. Katılımcıların yalnızlık ve saldırganlık puanlarının internet bağımlılık puanlarını yordamadaki katkılarını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analizlerde hata payı 0.05 ile 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan bulgularına göre, öğrencilerin internet bağımlılık puanları üzerinde cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık elde edilmezken [$t_{(74)}$= -1.94; $F_{(2-73)}$=0.53; p>.05], öğrencilerin internette geçirdikleri günlük ortalama sürelerine göre internet bağımlılık puanları açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür [$F_{(2-73)}$=12.54; p<.05]. Ayrıca, günde ortalama 5 saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin internet bağımlılığı puanlarının günde ortalama 1-2 ve 3-4 saatler arası internet kullanan öğrencilerin internet bağımlılık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, öğrencilerin internet kullanım amacına göre internet bağımlılık puanları açısından anlamlı farklar olduğu bulunmuş [$F_{(2-73)}$= 4.05; p<.05] ve buna göre oyun oynayan ve film, dizi izleyen öğrencilerin internet bağımlılık puanlarının, interneti gezinti yapma ve ödev hazırlama için kullanan öğrencilerin internet bağımlılık puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı görülmüştür. Buna ek olarak, etki büyüklüğünü belirlemek üzere elde edilen eta kare değerleri açısından internet bağımlılık puan ortalamaları üzerinde, internette geçirilen günlük ortalama süre değişkeninin etkisi geniş düzeyde (η^2= 0.26), internet kullanım amacı değişkeninin etkisi ise orta düzeyde (η^2= 0.10) bulunmuştur. Diğer yandan, katılımcıların internet bağımlılık puanları ile yalnızlık (r= 0.29; p<.05) ve saldırganlık puanları (r=0.50; p<.01) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yalnızlık ve saldırganlık puanlarının her ikisinin de, internet bağımlılık puanlarının anlamlı birer yordayıcı olduğu (R= .055, R^2= 0.30, p<.01) ve yalnızlık ve saldırganlık puanlarının birlikte, internet bağımlılık puanlarına ilişkin varyansın % 30'unu açıkladığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin internet bağımlılık puanları üzerinde cinsiyet, bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmazken, internette geçirilen ortalama süre ve interneti kullanım amacı değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar elde edildiği görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların internet bağımlılık puanları ile yalnızlık ve saldırganlık puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuş ve yalnızlık ve saldırganlık puanlarının internet bağımlılık puanlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bütün bu sonuçlar göz önünde bulundurduğunda, öğrencilerin internet bağımlılığını düşürmek ve önlemek amacıyla yapılacak çalışmalarda öğrencilerin saldırganlık ve yalnızlık değişkenlerini dikkate almanın ve psikolojik-eğitsel müdahale stratejileri geliştirerek uygulamanın yararlı olacağı düşünülebilir.

Kaynakça

Burnay, B., Joël, B., Sylvie, B., Frank, L. (2015). Which psychological factors influence internet addicition? Evidence through an integrative model. *Computers in Human Behaviour, Volume 43: 28-34.*

Caplan, S.E. (2003). Preference for online social interaction a theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Resarch, 30 (6): 625-648*

Goldsmith T.D. ve Shapira, N.A. (2007). Dürtü Kontrol Bozuklukları. Oğuz Karamustafalıoğlu (Çev.Ed.), *Sorunlu İnternet Kullanımı* içinde (s.291-308). İstanbul: Sigma Publishing.

Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (1997). Using SPSS for windowsPrentice Hall. *Upper Saddle River (NJ).*

Griffiths, M. (2010). Online video gaming: what should educational psychologists know?. *Educational Psychology in Practice*, *26*(1), 35-40.

Odacı, H. ve Çelik Ç.B. (2013). Who are problematic internet users? An investigation of the correlations between problematic internet use and shyness, loneliness, narcissism, agression and self perception. *Computers in Human Behavior, Volume 29: 2382-238.*

Reicher, S.D., Spears R., Postmes, T. (1995). A social identity model of deindividuation. *European Review of Social Psychology, Volume 6 (1).*

ÇOKKÜLTÜRLÜ PSİKOLOJİK DANIŞMA DERSİNİN ÖĞRENCİLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ BAKIŞ AÇILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Sevgi SEZER[1]
Kenan DEMİREL[2]

Problem Durumu

Psikolojik danışman eğitiminde çokkültürlü bakış açısı kazandırmak son yıllarda giderek önem kazanmaktadır. Pedersen'in (1991) psikanalitik, hümanistik ve bilişsel-davranışçı kuramlardan sonra "dördüncü güç" olarak tanımladığı çokkültürlü psikolojik danışma; psikolojik danışma sürecinde kültürel olarak (cinsiyet, yaş, engellilik, toplumsal sınıf, din, dil, ırk, cinsel yönelim, etnik kimlik, göç, beden ölçüleri, cinsiyet kimliği, çok ırklı kimlik, imtiyazlı gruplar) birbirinden farklı olan danışman ve danışan arasında kurulan ve danışmanın kültürel farklılıkların psikolojik danışma sürecindeki önemi konusunda yeterli düzeyde bilgi, beceri ve farkındalık düzeyine sahip olduğu profesyonel ilişkidir (Sue, 2006). Bu çerçevede Sue, Arredondo ve McDavis (1992), Arredondo, Toporek, Brown, Sanchez, Locke, Sanchez ve Stadler (1996) tarafından çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri tanımlanmıştır. Araştırmacıların belirledikleri çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri şu çerçevededir: 1) kendi değerleri, varsayımları ve önyargılarının farkında olmak, 2) farklı kültürlere mensup danışanların dünya görüşlerini anlamak ve 3) farklı müdahale yöntemleri ve tekniklerini uygulamak.

Konuya ilişkin kuramsal çerçeve ve uygulamaları dikkate alarak içeriği oluşturulan Çokültürlü Psikolojik Danışma dersi, 2014-2015 güz döneminde lisans düzeyinde Ankara Üniversitesi PDR 3. sınıf öğrencilerine seçmeli ders olarak okutulmuştur. Haftada 3 saat olmak üzere 15 hafta devam eden derste psikolojik danışman adaylarına çokkültürlük konusunda farkındalık ve bilgi kazandırmak hedeflenmiştir. Bu ders çerçevesinde öğrencilerde çokkültürlü bir bakış açısı geliştirebilmek için kuramsal ve yaşantısal çalışmalara dengeli bir ağırlık vermeye özen gösterilmiştir. Derste konuya ilişkin birçok makale okunup tartışılmış; özellikle kültür, çokkültürlülük, önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık kavramları kuramsal açıdan incelenmiştir. Farklı kültürel gruplardan konuklar derse davet edilmiş, belgesel ve film gösteriminden yararlanılmış, öğrencilerin kendi kimlik analizlerini yapmaları için uygulamalar yapılmış, ayrıca bakış açılarını geliştirmeleri için kısa film, gazete ve dergi gibi yayınlarda kültürel konulara nasıl yer verildiği üzerine çalışmalar yapmaları teşvik edilmiştir. Türkiye'de ilk olarak Kağnıcı (2008) aynı amaçla bir ders açmış ve bu dersin öğrencilerin çokkültürlü bir bakış açısı geliştirmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu konudaki deneyimlerin ve uygulamaların henüz çok az olduğu gerçeğinden yola çıkarak, PDR alanında çokkültürlü psikolojik danışma anlayışının gelişmesine katkıda bulunmak için bu konudaki deneyim ve uygulamaların paylaşılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

[1] Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniv. Eğitimde Psk. Hizmetler ABD, RPD Bilim Dalı, *sevgisezer2012@gmail.com*
[2] Arş. Gör. Ankara Üniv. Eğitimde Psk. Hizmetler ABD, RPD Bilim Dalı *kenandemirel88@gmail.com*

Bu araştırmanın amacı 2014-2015 eğitim öğretim yılında A.Ü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında seçmeli ders olarak verilen 'Çokkültürlü Psikolojik Danışma' dersinin öğrencilerin çokkültürlü bakış açıları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki denence test edilmiştir.

Denence: Çokkültürlü Psikolojik Danışma dersine devam eden öğrencilerin Çokkültürlü Kişilik Ölçeği puanları bu dersi almayan öğrencilerin Çokkültürlü Kişilik Ölçeği puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende bir çalışmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni 'Çokkültürlü Kişilik Ölçeği' puanıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise 'Çokkültürlü Psikolojik Danışma' dersidir.

Çalışma Grubu

Çokkültürlü Psikolojik Danışma dersini alan 30 öğrencinin oluşturduğu grup deney grubunu, aynı sınıfta okuyan ve 'Psikososyal Gelişim' dersini alan 29 kişilik grup kontrol grubunu oluşturmuştur. Her iki gruba ilk derste ve son derste öntest-sontest olarak 'Çokkültürlü Kişilik Ölçeği' uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Van der Zee ve Van Oudenhoven (2000) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Kişilik Ölçeği (Multicultural Personality Questionnare) kullanılmıştır. Ölçek Kağnıcı (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizinde, öntestler arasındaki farkın kontrolü için bağımsız örneklemler için t-testi, gruplar arası farkın kontrolü için öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenler için kullanılan, tek faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA (karışık desenler için ANOVA-Split-Plot ANOVA: 2X2) tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda, çokkültürlü psikolojik danışma dersini alan öğrencilerin Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı gruplarda olmakla tekrarlı ölçümler faktörlerinin, çok kültürlü kişilik puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(1,57) = 11{,}174$, $p < .05$. Bu sonuç öğrencilerin çokkültürlü kişilik ölçeği puanlarını artırmada çokkültürlü psikolojik danışma dersi ve psikososyal gelişim dersini alıyor olmanın farklı etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları Çokkültürlü Psikolojik Danışma dersinin öğrencilerin Çokkültürlü Kişilik Ölçeği puanlarını artırmada Psikososyal Gelişim dersine göre anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Çokkültürlü Psikolojik Danışma dersi alan öğrencilerin Çokkültürlü Kişilik Ölçeği puanlarının aynı süreçte farklı bir PDR lisans programı dersi alan öğrencilerin Çokkültürlü Kişilik Ölçeği puanlarına göre anlamlı ölçüde arttığı görülmüştür. Bu sonuca göre "Çokkültürlü Psikolojik Danışma Dersi" psikolojik danışman adaylarına çokkültürlü bir bakış açısı kazandırmakta etkilidir ve psikolojik danışman adaylarına çokkültürlü bir bakış açısı kazandırmakta uygun yöntemlerden biri olabilir. Araştırma sonuçları ilgili alan yazınla da tutarlıdır.

Kaynakça

Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S.P., Jones, J., Locke, D., Sanchez, J., et al. (1996). Operationalization of the multicultural counselling competencies. Journal of Multicultural Counselling & Development, 24, 42–78.

Kağnıcı, D.,Y. (2011). Teaching Multicultural Counseling: An Example froma Turkish Counseling Undergraduate Program. Eurasian Journal of Educational Research, 44, 111-128.

Pedersen, P. (1991). Multiculturalism as a Generic Approach to Counseling Journal of Counseling & Development, 70 (1), 6-12.

Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counselling competencies and standards: A call to the profession. Journal of Counselling & Development, 70 (4), 477–484.

Sue, S. (2006). Cultural competency: From philosophy to research and practice Journal of Community Psychology, 34 (2), 237-245.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK YARDIM ARAMA TUTUMLARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLER

Sevgi SEZER[1]
Deniz GÜLLEROĞLU[2]

Problem Durumu

Psikolojik yardım arama tutumları birçok faktörden etkilenmektedir. Toplum tarafından psikolojik yardım arayana yönelik damgalamayı kişinin kendisine yapması kendini damgalama (self stigma) olarak tanımlanmıştır ve araştırmacılara göre bu durum, yardım arayışına girme olasılığını daha da azaltan en önemli sebeplerdendir (Sibicky ve Dovidio, 1986; Ben-Porath, 2002; Corrigan, 2004; Vogel, Wade ve Haake, 2006; Vogel ve Wade, 2009). Ayrıca profesyonel psikolojik destek arayışı kişinin özsaygısına yönelik potansiyel bir tehdit olarak algılandığında, kişi çektiği duygusal acıya karşın yardım almayı zayıflık işareti ve başarısızlığı kabul etmek olarak algıladığı için yardıma başvurmamaya karar verebilmektedir (Fisher, Nadler&Whitcher-Alagna, 1983; Nadler&Fisher, 1986; Akt: Vogel vd., 2006; Topkaya, 2011).Psikolojik yardım arama tutumları cinsiyete ve daha önce psikolojik destek almış olmaya göre de farklılaşmaktadır (Keklik, 2009; Atik ve Yalçın, 2011). Bu araştırmada bu değişkenler bir arada ele alınarak, psikolojik yardım arama tutumları açısından değerlendirilmiştir. Türkiye'de son yıllarda psikolojik yardım arama tutumları konusuna ilişkin, psikolojik danışma ve psikiyatri alanında çalışmaların arttığı görülmektedir (Keklik, 2009; Atik ve Yalçın, 2011; Topkaya, 2011; Özmen ve Taşkın, 2004; Özmen, Taşkın, Özmen ve Demet, 2004; Aydemir,2004; Ünal, Hisar, Çelik ve Özgüven,2010). Ancak psikolojik yardım aramayı engelleyen etmenleri anlamamızı ve önlemler almamızı kolaylaştıracak çalışmalar henüz çok sınırlıdır. Bu araştırma ile bu konularda bir katkı sunmak amaçlanmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım arama tutumlarını doğru değerlendirmek, üniversite PDR merkezleri/birimlerinde yapılan çalışmaların verimli olmasına katkıda bulunacak ve öğrencilere ulaşmak kolaylaşacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Ankara Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri, İletişim ve Siyasal Bilgiler fakültelerinin 2. ve 3. sınıflarına devam etmekte olan öğrencilerin cinsiyetleri, kendini damgalama düzeyleri, özsaygı düzeyleri ve daha önce psikolojik yardım almış olma durumlarının psikolojik yardım arama tutumlarını yordama gücünü belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Kendini damgalama, özsaygı, cinsiyet ve daha önce psikolojik yardım almış olma durumu psikolojik yardım arama tutumlarını yordamakta mıdır?

2- Psikolojik yardım arama tutumları daha önce psikolojik yardım almış olmaya göre farklılaşmakta mıdır?

[1] Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniv. Eğitimde Psk. Hizmetler ABD, RPD Bilim Dalı, *sevgisezer2012@gmail.com*
[2] Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. Ölçme ve Değerlendirme Bölümü *denizgulleroglu@yahoo.com*

3- Psikolojik yardım arama tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Ankara Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri, İletişim ve Siyasal Bilgiler Fakültelerine devam etmekte olan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Rosenberg Özsaygı Ölçeği (RÖSÖ) (Rosenberg, 1963), Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği (PYAKDÖ) (Vogel ve ark.;2006) ve Psikolojik Yardım Arama Tutumları Ölçeği (PYATÖ) (Türküm, 2001) kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde, bağımsız örneklemler için t testi ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları kendini damgalama, özsaygı ve cinsiyetin psikolojik yardım arama tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Değişkenlerin üçü birlikte psikolojik yardım arama tutumlarındaki toplam varyansın %45'ini açıklamaktadır. "psikolojik yardım arama tutumlarını yordayan en önemli değişken kendini damgalamadır (β= -.59, p<.001). Psikolojik yardım arama tutumlarını yordayan ikinci önemli değişken cinsiyet (β= -.17, p<.001), üçüncü değişken ise özsaygı (β= .08, p<.001)'dır.Psikolojik yardım arama tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($t_{(292,16)}$=7.75; p<0.01). Kız öğrencilerin psikolojik yardım aramaya yönelik tutumları (X=57.82) erkek öğrencilerin psikolojik yardım aramaya yönelik tutumlarından (X= 51,51) daha olumludur. Daha önce herhangi bir psikolojik yardım almış olan öğrencilerle daha önce herhangi bir psikolojik yardım almamış öğrencilerin psikolojik yardım arama tutumları puanları arasında daha önce psikolojik yardım alanlar lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(202,66)}$=3.581; p<0.01).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları psikolojik yardım arama tutumlarını yordayan en önemli değişkenin kendini damgalama, ikinci önemli değişkenin cinsiyet ve üçüncü önemli değişkenin özsaygı olduğunu göstermiştir. Bunun yanında daha önce psikolojik yardım almış olanların ve kız öğrencilerin psikolojik yardım aramaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Üniversitelerde sunulan psikolojik yardım hizmetlerine ulaşmayı kolaylaştırmak için öğrencilere bu hizmetleri tanıtan ve ön yargılarını kıracak çalışmaların yapılması önemli görünmektedir. Hatta

ilköğretimden başlayarak psikolojik yardım hizmetlerinin tanıtımı, bu hizmetlere ilişkin kalıp yargıların oluşmadan önlenmesi açısından önemlidir. Kendini damgalamanın toplumsal damgalamanın bir sonucu olduğu düşünüldüğünde sadece öğrencilerin değil, onların yakın çevresini oluşturan ebeveyn ve öğretmenlerinin de psikolojik yardım aramaya ilişkin kalıp yargılarının kırılması gerekmektedir. Sadece kız çocuklarının değil erkek çocukların da kendini açma davranışı erken yaşta pekiştirilmelidir. Türkiye'de toplumsal farkındalığı artırmaya dönük çalışmalar MEB, üniversiteler, toplum merkezleri gibi kurumlar düzeyinde ve medyada kamu spotları ve programlar aracılığıyla ya da bütün bunları dikkate alan kapsamlı bir projeyle ele alınmalı ve tartışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik yardım arama, kendini damgalama, özsaygı, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Atik, G. ve Yalçın, İ. (2011). Help-seeking attitudes of university students: the role of personality traits and demographic factors. *South African Journal of Psychology,* 41(3). 328-338.

Aydemir, O. (2004). Bipolar bozukluğa yönelik tutumlar ve damgalama. *3P Psikiyatri-Psikoloji-Psikofarmakoloji Dergisi*, 12(3), 61-64.

Ben-Porath, D.D. (2002). Stigmatization of indivudualswhoreceivepsychotherapy: An interaction between helpseeking behavior and the presence of depression. *Journal of Social&ClinicalPsychology*, 21, 400-413.

Corrigan, P.W. (2004). How stigma interferes with mental healthcare. *American Psychologist*, 59 (7), 614–625.

Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keklik. İ. (2009). Profesyonel psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumlar: Türk ve Amerikan lisansüstü öğrencilerle karşılaştırmalı bir çalışma. *EJER: EurasianJournal of EducationalResearch. 37.*

Özmen E. ve Taşkın, E.O. (2004). Ruhsal hastalığa yönelik tutumların ruh sağlığı hizmetlerine etkisi. *3P Psikiyatri-Psikoloji-Psikofarmakoloji Dergisi*, 12(3), 83-91.

Özmen, E.,Taskın, E. O., Özmen, E. ve Demet, M. M. (2004). Hangi etiket daha damgalayıcı. Ruhsal hastalık mı? Akıl hastalığı mı? *Turk Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 47-55.

Sibicky M, Dovidio JF. (1984).The stigma of counseling; stereotypes, interpersonal reaction and the self-fulfilling prophecy. Annual meeting of the Eastern Psychological Association.

Topkaya. N. (2011). "Psikolojik yardım niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi." Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu, İzmir.

Türküm, S. (2001).Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilişsel çarpıtma düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 1, 1-16.

Ünal, S., Hisar, F., Çelik, B. ve Özgüven, Z. (2010). Universite öğrencilerinin ruhsal hastalığa yönelik inançları. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik BilimlerDergisi,* 23, 145-150.

Vogel, D. L. &Wade, N.G. (2009). "*Stigma and help-seeking"* [Online] Retrived on 04-July-2010, at URL: http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive_home.cfm/volume

Vogel, D.L.,Wade, N.G. & Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of CounselingPsychology , 53 (3),* 325–337.

7-19 YAŞ AİLE REHBERLİĞİ EĞİTİMİ PROGRAMININ ANNELERİN AİLE TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

Ahmet BAL[1]
Ahmet BEDEL[2]

Problem Durumu

Türkiye'de aile konusunda farklı disiplinlerden bir çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bununla beraber psikolojik danışma alanında aile konusunda yapılan araştırmalar, genellikle nicel boyutta, ilişkisel niteliklerde kalmıştır. Günümüzde ailelerin psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması daha önemli bir konu haline gelmiştir. Bu anlamda aile içi ilişkilerin geliştirilmesi, anne baba tutumlarının bu süreçteki etkisi ve anne baba çocuk üçlüsünün yine bu süreçteki rollerinin belirlenmesi, aileye yapılacak psikolojik yardımların niteliğini artırmak açısından önemli görülmektedir.

Ana-babanın ve aile üyelerinin çocuk üzerindeki önemini açıkça ortaya koyan açıklamalar, bu anne baba eğitim çalışmasının ihtiyacının ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır. Çocuklarla, gençlerle ve ailelerle çalışan uzmanlar da aile eğitim çalışmalarının önemini vurgulamaktadırlar. Çocuğun her yönüyle gelişimine katkı sağlamak için, çocuğu başarıya götürmek için aile rehberliğine ihtiyaç vardır. Anne baba eğitiminin temel amacı, anne ve babaları, çocuklarının sağlıklı fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi için aile içi iletişim ortamını etkileyen faktörler hakkında bilgilendirmek ve başarılı anne baba çocuk ilişkisi becerilerini geliştirmektir (Cüceloğlu, 2008; Carlson, 1992). Ebeveynlerin çocuklarıyla yaşadıkları ilişki durumları psikolojik danışmanların çalışma alanına girmektedir. Özellikle okullarda çalışan psikolojik danışmanlar öğrenci sayısı kadar da, onların anne babalarına rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti vermek durumundadırlar. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçların, psikolojik danışmanlar için hazırlayacakları anne baba eğitimi programların içeriklerini oluşturmada yol göstermesi beklenmektedir. Bu eğitim programları, önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında alan çalışanlarından beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 7-19 yaş aile rehberliği eğitiminin annelerin aile tutumlarına yönelik etkisini incelemektir. Araştırmanın bağımsız değişkeni 7-19 yaş aile rehberliği eğitimidir. Bağımlı değişkeni ise, annelerin aile tutumlarıdır**.**

Yöntem

Bu araştırmada yarı deneysel yöntem benimsenmiştir. Bu yöntemde yansız atama yerine deney ve kontrol grupları belirli şartlar üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Ayrıca bu yöntemin tercih edilmesinin sebeplerinden birisi de sosyal bilimlerde gerçekleştirilen deneysel araştırmalarda deney üzerinde dış faktörlerin (ortamdan ya da kişiden kaynaklanabilecek etkiler) etkisini kontrol altında tutmanın zor olmasıdır (Borg ve Gall, 1989; Cohen ve Manion, 1996).

---

* Not: Bu çalışma, Ahmet BAL'ın aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[1] Uzm. Psk. Dan. MEB, ahmetbal_46@hotmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi abedel@mevlana.edu.tr

Araştırmanın çalışma grubu 33 kişiden oluşmaktadır. Bu 33 kişilik gruptan 17 kişi deney 16 kişi kontrol grubunu oluşturmaktadır. Grubun tamamı evli bireylerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun tamamı Osmaniye ilinin Kadirli ilçesinden seçilmiştir. Çalışma grubunun tamamı kadındır. Grubun yaş ortalaması 39.45 (Ss:1.02)'tir. 7-19 Aile Rehberliği Programı 8 oturumdan oluşmaktadır. Birinci oturumda; programın tanıtımı, kontrat, tanışma etkinliği, ergenlik dönemindeki gelişim alanları, ergenlik döneminde hem çocuklara hem yakın çevresine nasıl yardımcı olunabileceği, ergenlik döneminde gelişim dönemini desteklemeye yönelik bilgi ve beceriler, aktivite belirleme, ikinci oturumda; iletişimle ilgili temel bilgiler, iletişimde zamanı etkin olarak düzenleyebilme, ergen çocuklara yönelik kullanabilecekleri iletişim becerileri, üçüncü oturumda; anne baba ve eş olarak aile içindeki rollerin farkına varma, sağlıklı bir ilişki için gerekli beceriler, dördüncü oturumda; aile içi farklı tutumların kendileri ve çocukları üzerindeki etkisi, sağlıklı bir ilişki için yetkin tutum becerisi, beşinci oturumda; risk etkenlerinin kendileri ve çocukları üzerindeki duygusal ve davranışsal etkileri, riskli durumlar karşısında, uygun yaklaşımlarla hareket etme becerisi, altıncı oturumda; kişiliğin oluşumu ve davranış değiştirmede kullanılabilecek yöntemler, istenmeyen davranışı değiştirebilme ve olumlu davranışı kalıcı hale getirebilme becerisi, yedinci oturumda; çatışma hakkında bilgi, dönem özelliklerinden kaynaklanan çatışmalar, çatışma çözme becerisi, sekizinci oturumda; geleceği planlamanın, çocukların geleceği ve meslek seçimindeki önemi, geleceği planlamada ve meslek seçiminde kendi rollerinin önemi, geleceği planlamada bireysel ve toplumsal engeller, uygulamanın değerlendirilmesi. Genel değerlendirme, kapanış ve son testlerin uygulanması ile eğitim programı tamamlanmıştır. Programın uygulanmasında soru-cevap, anlatım, oyun, rol oynama, örnek olay inceleme, küçük-büyük grup çalışması, öykü ve gösterip uygulama öğretim yöntem ve tekniği kullanılmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Öner ve Torun (1990) tarafından geliştirilen ''Aile Tutum Envanteri'' kullanılmıştır. Deneme ve kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak test edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda 7-19 Yaş Aile Rehberliği Eğitimi Programı'nın deneme grubunda yer alan deneklerin demokratik çocuk yetiştirme puanlarının artmasında, çocuklarla özdeşleşme puanlarının artmasında, uyma davranışı puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bununla beraber sosyal hareketlilik puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin demokratik çocuk yetiştirme puanlarında, çocuklarla özdeşleşme puanlarında, uyma davranışı puanlarında ve sosyal hareketlilik puanlarında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 7-19 Yaş Aile Rehberliği Eğitimi Programı'ndan sonra izleme testi uygulanmamıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda belirli periyotlarla birden fazla (6 ay-12 ay gibi) izleme testi uygulanarak, 7-19 Yaş Aile Rehberliği Eğitimi Programı'nın kalıcılık düzeyi araştırılabilir. Araştırmada anlamlı farklılık bulunamayan sosyal hareketlilik boyutu dikkate alındığında, programı gelecekte uygulayacak kişilere modern anne baba çocuk ilişkileri konusunda daha farklı ve çeşitli etkinlikleri programlarında kullanmaları önerilebilir. Bu araştırmada yalnızca annelere 7-19 Yaş Aile Rehberliği Eğitimi Programı verilmiştir. Araştırma yalnız babalara ya da anne ve babalara bir arada verilerek programın etkililiği sınanabilir. Uygulanan eğitim programının kalıcılığının

zaman etkisi bağlamında ne düzeyde sağlandığını belirlemek amacıyla gelecekte yapılacak araştırmalarda 3-6 ay sonra izleme eğitim çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Borg, W. R. & Gall, A. D. (1989). *Educational research: An introduction*. New York: Longman.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carlson, H. L. (1992). Early Childhood Family Education**:** Implementing the Minnesota Model.http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED350099

Cohen, L. & Manion, L. (1996). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Cüceloğlu, D. (2008). *Başarıya götüren aile*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Öner, N. (1996). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*, Bir Başvuru Kaynağı, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.

BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİ AÇIKLAMADA ALGILANAN SOSYAL DESTEĞİN ROLÜ

Ahmet KUTLU[1]
Ahmet BEDEL[2]

Problem Durumu

Sosyal yaşamın doğası gereği, birey okulunda, ailesinde, çevresinde başkalarıyla sosyal ilişkiler ağı içerisinde zaman zaman kişiler arası sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Özellikle ergenlik dönemi bireylerin gelişimlerinde problemlerle daha fazla karşılaştığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde ergenler ailenin, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin tepkilerinden çok etkilenmektedirler (Kulaksızoğlu, 2009). Ergen bu süreçte fiziksel, bilişsel ve bilişsel gelişim ve değişimlerinin yanı sıra aynı zamanda sosyal problemlerle karşılaşmaktadır. Yaşanılan sorunlarda ergenin alabileceği sosyal destek, bireyin çevresinden gördüğü kişisel, sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli her türlü yardım olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2006). Ergenlik dönemindeki genç, tutum ve davranışlarını örnek alacağı, kendisini onlarla özdeşleştireceği uygun bireylere ihtiyaç duyar (Kulaksızoğlu, 2009). Kendini özdeşleştirdiği kişilerin problem çözme yaklaşımlarını kendisine model alabilmektedir. Ergenin arkadaşlık ilişkileri, grupların ergen üzerindeki etkisi, kuşak arasındaki çatışma, öğretmen ve ailesiyle olan ilişkinin gücü ergenin günlük hayatını her yönüyle etkilemektedir (Kulaksızoğlu, 2009). Problemlerle karşılan ergenin bu durumlarda yanlarında destek sistemlerinin olması başa çıkma mücadelelerinde ona olumlu katkı sağlar. Sosyal desteğin eksikliği ve yokluğu bireyi tehlikede hissettirebilir (Karataş, 2012). Sosyal destek, ergenlik döneminde hem riskleri önlemek hem de hedeflere ulaşmada yardımcı bir müdahale görevini yerine getirmektedir. Son 60 yıldır sosyal destek kavramı yoğun bir şekilde incelenmiş ve bu çalışmaların odak noktasını da duygusal ya da sosyal sorunlar yaşayan ergenler oluşturmaktadır (Ertaş ve Arslan, 2013). Yüksek şiddet eğilimi olan ergen gruplarında aile, öğretmen ve arkadaş desteği düzeylerinin manidar olarak daha düşük olduğu görülmüştür (Avcı ve Yıldırım,2014). Araştırma yapılmadan önce ortaokul öğrencilerinde gözlenen başa çıkma stratejilerinin düşük olmasının nedenlerinden birinin de algıladıkları sosyal destek eksikliğinin olduğu gözlenmiştir. Yapılan incelemede, yurt içinde başa çıkma stratejileri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiye ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının, başa çıkma stratejileri ve algılanan sosyal destek alan yazınına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sorunlarla başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve algıladıkları sosyal desteğin sorunlarla başa çıkma stratejilerini yordayıp yordamadığını incelemektir.

Yöntem

[1] Psk. Dan., MEB, kutluahmetpdr@gmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi, abedel@mevlana.edu.tr

Araştırma genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın evreni Şırnak merkezinde bulunan ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Silopi ilçesinde bulunan iki ortaokuldan toplam 305 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 132'si kız, 173'ü erkektir. Öğrencilerin 165'inin anne eğitim durumu okul okumamış, 92'si ilkokul, 42'si ortaokul ve 6'sı üniversite mezunudur. Öğrencilerin baba eğitim durumları ise; 69'u okul okumamış,117'si ilkokul, 101'si ortaokul, 15'i lise ve 3'ü üniversite mezunudur. Deneklere Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Yıldırım, 2004) ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği (Spirito, Stark & Williams, 1988) uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, okul rehber öğretmeni tarafından ders öğretmenlerinden izin alınarak öğrencilere iki farklı okulda iki gün içerisinde ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı kısaca açıklanmış ve sadece gönüllü olanların katılmaları istenmiştir. Çalışmanın değişkenleri olan başa çıkma stratejileri ve algılanan sosyal destek arasındaki potansiyel ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranlarını belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Aileden algılanan sosyal destek ile aktif başa çıkma arasında (r =.262, p<0.01) orta düzeyde pozitif, olumsuz başa çıkma (r =-.055, p>0.05) düşük düzeyde negatif ilişkinin ve kaçınan başa çıkma ile (r =.010, p>0.05) arasında pozitif düşük düzeyde ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğretmenden algılanan sosyal destek ile aktif başa çıkma arasında (r =.258, p<0.01) orta düzeyde pozitif, olumsuz başa çıkma (r =-.004, p>0.05) düşük düzeyde negatif ilişkinin ve kaçınan başa çıkma ile (r =.056, p>0.05) arasında pozitif düşük düzeyde ilişkinin olduğu görülmüştür. Arkadaştan algılanan sosyal destek ile aktif başa çıkma arasında (r =.273, p<0.01) orta düzeyde pozitif, olumsuz başa çıkma (r =-.027, p>0.05) düşük düzeyde negatif ilişkinin ve kaçınan başa çıkma ile (r =.127, p<0.05) arasında pozitif düşük düzeyde ilişkinin olduğu görülmüştür.

Yordayıcı değişken olarak belirlenen tüm değişkenlerin birlikte aktif başa çıkma stratejisinin anlamlı düzeyde yordadığı (p < .001) ve aktif başa çıkma stratejisindeki varyansın yaklaşık %13'ünü açıkladığı gözlenmektedir. İlgili Beta değerleri incelendiğinde ise, aktif başa çıkma stratejisinin anlamlı yordayıcısının sırayla arkadaştan algılanan sosyal destek (β = .197) ve aileden algılanan sosyal destek (β = .151) olduğu görülmektedir. Algılanan sosyal destek değişkenlerinin olumsuz başa çıkma stratejisini anlamlı düzeyde yordamadığı (p > .001) ve kaçınan başa çıkma stratejisindeki varyansın yaklaşık % 0.4'ünü açıkladığı gözlenmektedir. Algılanan sosyal destek değişkenlerinin kaçınan çıkma stratejisini anlamlı düzeyde yordadığı (p < .001) ve kaçınan başa çıkma stratejisindeki varyansın yaklaşık %3'ünü açıkladığı gözlenmektedir. İlgili Beta değerleri incelendiğinde ise, kaçınan başa çıkma stratejisinin anlamlı yordayıcısının sadece arkadaştan algılanan sosyal destek (β = -.156) olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, algılanan sosyal destek ile başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, ergenlerin yapıcı ve işlevsel başa çıkma stratejilerinin desteklenmesinde algıladıkları sosyal desteğin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca göre; okullarda çalışan rehber öğretmenler öğrencilerin sorunlarla başa çıkma

becerisi üzerine yapacakları bireysel, grupla psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında danışanlarının sorunlarının çözümü amacıyla onların algıladıkları sosyal destek kaynaklarına değinilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Yapılacak uygulama ve çalışmalarda aile, arkadaş ve öğretmenlere de yer vermenin yararlı olacağı önerilebilir.

Kaynakça

Avcı, Ö. H. & Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 157-168.

Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik Psikolojisi* (11.Baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.

Karataş, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(19), 257-271.

Traş, Z., & Arslan, E. (2013). Ergenlerde Sosyal Yetkinliğin, Algılanan Sosyal Destek Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, *12*(4) , 1133-1140.

Yıldırım, İ. (2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu. *Eğitim Araştırmaları–Eurasian Journal Of Educational Research, 17*, 221-236.

Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 258-26.

DUYGUSAL ZEKA VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ETKİLİ PSİKOLOJİK DANIŞMAN NİTELİKLERİNİN ARACI ROLÜ

Burhan ÇAPRİ[1]
Zeynep DEMİRÖZ[2]

Problem Durumu

Psikolojik danışmanın öz-yeterliği, kendi danışmanlık rolü ile ilgili davranışlarını gerçekleştirmekteki becerileri hakkındaki inançları anlamına gelmektedir (Lent, Hoffman, Hill, Treistman, Mount ve Singley, 2006). Başarılı danışmanlık performansı, yalnızca bilgi ve becerileri değil aynı zamanda danışmanlık yapabileceğine ilişkin inançları da kapsamaktadır (Curry, 2007). Duygusal becerilerin, psikolojik danışmanların mesleki yaşantılarında sahip olması ve geliştirilmesi gereken beceriler olduğu, psikolojik danışmanların mesleki yaşantılarında daha verimli ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiği ve kalitesi bakımından önem taşıdığı belirtilmektedir (Karabulut, 2014). Bu noktada duygusal zekanın profesyonel danışmanları kariyer için hazırlayan insan doğasındaki benzersiz bir yapı olabileceği belirtilmektedir (Easton, Martin Jr, Wilson, 2008). Diğer yandan, danışmanlıkla ilgili alınan kurslar, iş deneyimleri, stajyer olarak geçirilen süre, yani danışmanlık ile ilgili deneyimin, psikolojik danışma öz-yeterliğinin önemli bir belirleyicisi olduğu (Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connel ve Stewart-Sicking, 2004) ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin eğitim ve klinik deneyim seviyelerinin danışmanlık becerileri için öz-yeterliğin artırılmasına katkıda bulunduğu (Melchert, Hays, Wiljanen ve Kolocek, 1996) ifade edilmektedir. Ruh sağlığı, okul ve kariyer danışmanlığı alanlarında danışmanlık becerilerini ve eğitimini geliştirmek, öz-yeterlik inançları ile ilişkilidir (Murdock, Wendler ve Nilsson, 2005). Psikolojik danışman adaylarının profesyonel alanda mesleklerini icra etmeden önce öz-yeterliklerine ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasının danışman eğitimleri açısından önemli bilgi kaynağı olacağı ve öz-yeterlik geliştirme programlarına katkıda bulunacağı belirtilmektedir (İkiz ve Totan, 2014). Bu durumda, duygusal zeka ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolünün incelenmesinin gerek psikolojik danışman adaylarının eğitim programlarının içeriğine gerekse profesyonel psikolojik danışma ilişkisinin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, duygusal zeka ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolünü incelemektir.

Yöntem

[1] Doç. Dr. Mersin Üniversitesi PDR Anabilim Dalı, *burhancapri@gmail.com*
[2] Psk. Dan. *zeynep-demiroz@hotmail.com*

Araştırma Modeli

Duygusal zekâ ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolünün incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğindedir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu oluşturmak için, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 235 öğrenciden ulaşılabilen 197 gönüllü üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Toplanan verilerden kişisel bilgi formu ve ölçme araçlarından herhangi birinde eksiği olan 17'si kız 21'i erkek olmak üzere toplam 38 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Bu sonuçlar ışığında 115'i kız (%58.4), ve 82'si erkek (%41.6) olmak üzere 197 öğrenciden oluşan araştırma grubunun 46'sı (%23.4) 1. sınıf, 55'i (%27.9) 2. sınıf, 47'si (%23.9) 3. sınıf ve 49'u (%24.9) ise 4. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin yaş ranjı ise 18 ile 28 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Lent ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen ve Pamukçu ve Demir (2013) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği (PDÖYÖ)", İkiz ve Totan (2014) tarafından geliştirilen "Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerini Değerlendirme Ölçeği (EPDNDÖ)", Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen ve Austin ve arkadaşları (2004) tarafından yeniden düzenlenen ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından yapılan "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği (SDZÖ)" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır.

İşlem

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu ve ölçme araçlarının yer aldığı uygulama formu katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esası hakkında bilgi verildikten sonra, sınıf ortamında grup halinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan ölçme araçları bizzat araştırmacılar tarafından uygulanmış ve sıra etkisini kontrol etmek amacıyla, katılımcılara karışık sıralarla verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın amacını oluşturan, duygusal zeka ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolünü incelemek için ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Aracılık etkisi Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen modele göre yapılmıştır. Analizlerde hata payı 0.01 ve 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Duygusal zeka ile etkili psikolojik danışman nitelikleri (r=.56; p<.01) ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları (r=.35; p<.01) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte etkili psikolojik danışman nitelikleri ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasında da (r=.60; p<.01) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, duygusal zeka ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolünün yordanmasına ilişkin regresyon analizi Baron ve Kenny'nin (1986) ileri sürdüğü biçimde üç adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda duygusal zeka, psikolojik danışma öz-yeterlik inançlarını azaltmaktadır (B= 1.09; β= .35; p<.01) ve varyansın % 12'sini açıklamaktadır. İkinci adımda duygusal zeka, etkili psikolojik danışman niteliklerini artırmaktadır (B= .53; β= .56; p<.01) ve varyansın % 31'ini açıklamaktadır. Üçüncü adımda ise aracı değişken olarak belirlenen etkili psikolojik danışman niteliklerinin psikolojik danışma öz-yeterlik inançlarını artırdığı görülmektedir (B= 1.92; β= .59; p<.01). Etkili psikolojik danışman nitelikleri ve duygusal zeka birlikte varyansın % 36'sını açıklamaktadır. Ayrıca aracı değişken olan etkili psikolojik danışman nitelikleri ile birlikte ele alındığında duygusal zekanın psikolojik danışma öz-yeterlik inançlarını anlamlı olarak yordamadığı sonuçlar arasındadır (B= .06; β= .02; P>.05). Aracı değişken ile yordayıcı değişken birlikte analize girdiğinde daha önce yordayıcı ve yordanan değişken arasında var olan anlamlı ilişkinin anlamlılık düzeyinin azalması ya da ortadan kalkması aracılık etkisinin olduğuna işaret eden son ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle bu araştırmada duygusal zekâ ile psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide psikolojik danışman niteliklerinin aracılık etkisinin tam olduğu söylenilebilir. Diğer yandan, duygusal zekâ etkili psikolojik danışman niteliklerini arttırırken; etkili psikolojik danışman niteliklerinin artması da psikolojik danışma öz-yeterlik inançlarını artırmaktadır (B= .53*1.92= 1.02; Sobel z= 6.07; p=.00). Bu etki aynı zamanda şu şekilde de yorumlanabilmektedir; duygusal zekadaki her bir birimlik artış, etkili psikolojik danışman niteliklerinde .53 birimlik artışa yol açmakta ve bu artışın 1.92'si psikolojik danışman öz-yeterlik inançlarına etki etmektedir. Psikolojik danışman öz-yeterlik inançlarının duygusal zekâ üzerindeki dolaylı etkisinin ise (.53*1.92) 1.02 olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, duygusal zekâ, etkili psikolojik danışman nitelikleri ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve duygusal zekâ ile psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide psikolojik danışman niteliklerinin aracılık etkisinin tam olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, hizmet öncesi eğitim sürecinde yer alan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik inançlarını yükseltilebilmesi amacıyla eğitim programları ve ders içeriklerinin duygusal zekâlarını destekleyici ve psikolojik danışman niteliklerini artırıcı bir biçimde geliştirilmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

Austin EJ, Saklofske DH, Huang SHS, McKenney D. Measurement of Trait Emotional Intelligence: Testing and Cross-validating a Modified Version of Schutte et al.'s (1998) Measure. Pers Indiv Differ 2004; 36(3): 555-62.

Curry, R. J. (2007). *An investigation of the relationship between counseling selfefficacy and counselor wellness among counselor education students.* Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, Orlando, Florida.

Easton, C., Martin Jr., W.E., Wilson, S. (2008). Emotional Intelligence and Implications for Counseling Self-Efficacy: Phase II. *Counselor Education & Supervision,* 47, 218-232.

İkiz, E., Totan, T. (2014). Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerinin Değerlendirilmesini İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 269-279.

Karabulut, E. (2014). *Psikolojik Danışman Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Lent, R. W., Hill, C. E. & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology, 50,* 97- 108.

Lent, R.W., Hoffman, A., Hill, C.E., Treistman, D., Mount, M., Singley, D. (2006). Client-Specific Counselor Self-Efficacy in Novice Counselors: Relation to Perceptions of Session Quality. *Journal of Counseling Psychology,* 53(4), 453-463.

Melchert, T. P., Hays, V. L., Wilijanen, L. M., & Kolocek, A. K. (1996). Testing Models of Counselor Development With A Measure Of Counseling Self-Efficacy. *Journal of Counseling & Development, 74*(6), 640-644.

Murdock, T.B., Wendler, A.M., Nilsson, E.J. (2005). Addiction Counseling Self-Efficacy Scale (ACSES): Development and Initial Validation. *Journal of Substance Abuse Treaatment*, 29, 55-64.

Pamukçu, B., Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 212-221.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggery, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences,* 25, 167-177.

Tatar, A., Tok, S., Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölceğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.

Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors That İnfluence Self-Efficacy of Counseling Students: an Exploratory Study. *Counselor Education and Supervision, 44*, 70–80.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Adem PEKER[1]
Meva DEMİR[2]
Aynur KARABACAK[3]

Problem Durumu

Çağdaş eğitim sisteminin öğrencilere yüklediği rol ve görevlerin gün geçtikçe arttığı bilinmektedir. Öğrenciler önceki eğitim basamaklarında TEOG, YGS, LYS gibi yoğun sınav temposundan geçerek üniversiteye gelebilmekte ve üniversite öğreniminden sonra KPSS, TUS, DUS, ALES, YDS gibi yine birçok sınava girerek istenen başarıyı yakalamayı amaçlamaktadırlar. Buna karşın öğrencilerin sınav başarılarını ve hedeflerin gerçeklemesini engelleyen birçok etmen bulunmaktadır (Yıldırım, 2000). Bunlardan biri olarak okul tükenmişliği gösterilmektedir.

Çevredeki birtakım olay ve olgulara, bireylere ve iş yaşantısına yönelik olumsuz tavırları içeren ve daha çok iş yerlerinde karşılaşılan stres yaşantılarına bir tepki olarak oluşan yorgunluk, çaresizlik, umutsuzluk karakterli olarak tanımlanan tükenmişlik kavramı (Maslach, 2003), son yıllarda eğitim yaşantının ağır yük ve görevlerinden dolayı öğrenciler üzerinde de çalışılan bir disiplin olmuştur. Bu bağlamda ideallerini gerçekleştiremeyen, düşük sınav performansına ve olumsuz okul yaşantısına sahip öğrencilerin tükenmişlik yaşadığı bilinmektedir (Seçer, 2015).

Okul tükenmişliği eğitsel süreçte yaşanan stres, akademik yük ve düşük güdülenme gibi unsurlar bir süre sonra öğrencilerin duygusal yönden tükenmelerine, duyarsızlaşmalarına ve düşük bir kişisel başarı hissetmelerine neden olmaktadır (Yang ve Farn, 2005). Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin düşük akademik başarı, okula ilişkin görevlere olumsuz tutum geliştirme, yetkinlik algısının düşmesi ve mevcut yeteneklerden şüphe duyma gibi belirtilerle stres düzeylerinin arttığı bilinmektedir (Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliği ile cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla tanımlayıcı (betimsel) bir çalışmadır.

[1] Yrd. Doç. Dr. Atatürk üniversitesi, *adem.peker@atauni.edu.tr*
[2] Arş. Gör. Atatürk üniversitesi, *meva.demir@atauni.edu.tr*
[3] Arş. Gör. Atatürk üniversitesi, *aynur.karabacak@atauni.edu.tr*

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde yaz okulunda Türkçe, Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programında öğrenim gören 304 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 53'ü kız, % 47' si ise erkektir. Öğrencilerin %25.3'ü 2.sınıfta, % 41.8'i 3. sınıfta, %32.9'u 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan ve öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve akademik başarı özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen veriler üzerinde ilişkisiz örneklemler için t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Analiz sonucunda tükenme (t=4.48; p<.05) ve duyarsızlaşma (t=4.34; p<.05) alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı; yetkinlik alt boyutunun ise (t=1.13; p>.05) cinsiyete göre anlamlı bir oranda farklılaşmadığı görülmüştür. Kızların tükenme ($\bar{x}$ =17.83, Ss=5,06) alt boyutuyla ilgili puan ortalamalarının erkeklerden ($\bar{x}$ =15.36, Ss=4.48) anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda kızların puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.68, Ss=4.18) yine erkeklerden ($\bar{x}$ =10.49, Ss=4.60) anlamlı bir şekilde fazla olduğu gözlenmektedir. Yetkinlik alt boyutunda ise kızlar ($\bar{x}$ =10.24, Ss=3.17) ve erkekler ($\bar{x}$ =9.84, Ss=3.01) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Cinsiyetin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi tükenme boyutu için (η^2=.25), duyarsızlaşma boyutu için (η^2=.24) olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre okul tükenmişliğinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü Anova testi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda sınıf düzeylerine göre okul tükenmişliğinin tükenme $F_{(2-301)}$= 15.68, duyarsızlaşma $F_{(2-301)}$= 9.56 ve yetkinlik $F_{(2-301)}$=4.77 alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (p<.05) gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için uygulanan Bonferroni Post Hoc Testi sonuçlarına göre, tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik boyutlarının üniversitede öğrenim gören 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin 2. sınıflara göre anlamlı bir düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyinin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi tükenme boyutu için (η^2=.094), duyarsızlaşma boyutu için (η^2=.060) ve yetkinli boyutu için (η^2=.031) olarak belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda okul tükenmişliğinin tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda kızların erkeklere göre puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde farklılaştığı; etkinlik alt boyutunun ise cinsiyete göre anlamlı bir oranda farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucunda okul tükenmişliğinin tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik boyutlarının üniversitede öğrenim gören 3.

ve 4. sınıftaki öğrencilerin 2. sınıflara göre anlamlı bir düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliği yaşamalarının nedenlerini tespit edebilmek için nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Ayrıca okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin yaşantılarının olumsuz yönde etkilenmemesi için psikolojik destek almaları sağlanabilir.

Kaynakça

Çapri, B., Gündüz, B. & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(1), 134-147 .

Maslach, C. (2003). Jobburnout: Newdirections in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, *12* (5), 189-192.

Salmelo-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2008). Deppressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316-1327.

Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4* (1), 424-433.

Yang, H.J. & Farn, C. K. (2005). An investigation the factor saffecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 167-176.

LEZBİYEN, GEY, BİSEKSÜEL KİMLİK ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Esra UMMAK[1]
Ezgi TOPLU DEMİRTAŞ[2]
Gülşah KEMER[3]

Problem Durumu

Son 50 yılda, uluslararası psikoloji ve tıp toplulukları eşcinselliğin bir "ruh hastalığı" olmadığını, heteroseksüellik dışında kalan cinsel yönelimlerin -lezbiyen, gey, biseksüel (LGB)- de bireylerin sahip olduğu birer "kimlik" olduğunu -bilimsel olarak- kabul etmiştir. Eşcinsellik, ilk olarak 1973'te Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından yayınlanan Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'ndan (DSM-II) çıkarılmıştır. LGB kimliğinin tanınmasına ilişkin dünya çapındaki birçok gelişmeye karşın, bazı kültürlerde ve toplumlarda -Türkiye de dâhil olmak üzere-, LGB bireylerin kabulü ve yaşam koşulları hala güçlükler taşımaktadır. İçinde yaşadıkları toplumun/kültürün baskın heteroseksist ideolojisine bağlı olarak damgalanma ve önyargıdan kaynaklanan azınlık stresinin, LGB bireylerin "kimlik gelişimini" olumsuz şekilde etkilediği bilinmektedir (Meyer, 2003).

Türkiye'de LGB bireylerin "kimlik gelişimi" konusunda yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. LGB kimlik gelişimi çalışmalarının başlatılabilmesi, bulguların yurtdışındaki bulgularla karşılaştırılabilmesi ve kültürlerarası çalışmaların yürütülebilmesi için bu konuda geliştirilmiş ve/ya uyarlanmış ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu gereksinimi gidermek, LGB kimlik gelişimine yönelik bir ölçme aracını Türk alanyazınına kazandırmak amacıyla araştırmacılar Mohr ve Kendra (2011) tarafından geliştirilmiş Lezbiyen Gey Biseksüel Kimlik Ölçeği'ni (LGBKÖ) incelemişlerdir.

LGBKÖ, Mohr ve Kendra (2011) tarafından LGB bireylerin yönelimlerine ilişkin kimlik gelişim deneyimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, 8 boyutlu ve 27 maddeli bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Yazarlar, ölçeği, çok sayıdaki LGB kimlik gelişimi modeli/kuramının (Cass, 1979; Coleman, 1981; Minton ve McDonald, 1984; Rosario, Hunter, Maguen, Gwadz ve Smith, 2001; Troiden, 1989) birbirleriyle önemli ölçüde örtüşen yönleri üzerine temellendirmiştir. *Kabullenilme Kaygısı* (3 madde) LGB bireyin kabullenilmeye yönelik kaygısını *Gizlenme Motivasyonu* (3 madde) LGB bireyin kendini korumaya yönelik kaygı ve isteğini, *Kimlik Belirsizliği* (4 madde) ise LGB bireyin kendi yönelimine/kimliğine ilişkin tereddütlerini ölçer. *İçselleştirilmiş Homofobi* (3 madde) bireyin LGB kimliğini reddedişini, *Zorlu Süreç* (3 madde) LGB kimlik sürecinin zorluğunu ölçer. *Kimlik Üstünlüğü* (3 madde) LGB bireyin kendini heteroseksüel bireylerden üstün tutmasını, *Kimlik Olumlama* (3 madde) LGB bireyin kimliğini kabul etmesini ve *Kimlik Merkeziyeti* (5 madde) LGB bireyin LGB kimliğini diğer kimliklerinin bir parçası olarak görmesini ölçer.

Orijinal LGBKÖ'nün birleşme-ayrılma geçerliği, yaşam doyumu, pozitif ve negatif duygu ve öz duyarlık kavramlarını da içeren çok sayıda kavramla olan ilişkisi araştırılarak desteklenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa ve altı hafta arayla gerçekleştirilen test-tekrar test güvenirlik katsayıları sırasıyla .72 ile .94 ve .70 ile .92 arasında bulunmuştur.

[1] MEB, psycholog33@gmail.com
[2] Arş. Gör. ODTÜ, ezgi@metu.edu.tr.
[3] Yrd. Doç. Dr. old dominion university, gkemer@odu.edu

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, LGBKÖ'yü Türkçe'ye uyarlamak ve Türkiye'de yaşayan LGB örnekleminde ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtları incelemektir.

Yöntem

Örneklem

Çalışmanın örneklemini Türkiye'de yaşayan 143 kadın, 150 erkek ve 17 diğer olmak üzere 310 kişi oluşturmuştur. Katılımcıların 67'si (%21.6) cinsel yönelimini lezbiyen, 128'i gey (%41.3) ve 96'sı (%31.0) biseksüel olarak tanımlamıştır. Katılımcıların yaşları 14 ile 65 (*Ort.* = 24.15, *SS* = 6.35) arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcı Bilgi Formu, katılımcılara ilişkin demografik soruları içeren, araştırmacılar tarafından hazırlanmış bir formdur.

Lezbiyen, Gey, Biseksüel Kimlik Ölçeği (Mohr ve Kendra, 2011) LGB kimliğini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, 8 boyutlu ve 27 maddelik bir ölçektir.

Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) bireyin yaşam doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiş, tek boyutlu ve 5 maddelik bir ölçektir.

Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Watson, Clark ve Tellegen, 1998) bireyin olumlu ve olumsuz duygularını ölçmek amacıyla geliştirilmiş 2 boyutlu ve 20 maddelik bir ölçektir.

Öz Duyarlık Ölçeği (Neff, 2003) bireyin kendine yönelik öz duyarlığını ölçmek amacıyla geliştirilmiş 6 boyutlu ve 26 maddelik bir ölçektir.

İşlem

Öncelikle, ODTÜ ve Arizona Eyalet Universitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurullari'ndan etik izinler alınmıştır. Çalışmada kullanılacak olan ölçekler Qualtrics aracılığıyla sanal ortama aktarılmıştır. Elde edilen bağlantı (link) 6 ay boyunca Türkiye'deki LGB sivil toplum örgütlerinin sosyal medya hesaplarında paylaşılmıştır ve gönüllü LGB bireyler çalışmaya katılmıştır.

Veri Analizi

LGBKÖ'nün yapı geçerliğini test etmek için AMOS 18 kullanılarak, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Diğer analizler (betimsel, çıkarımsal, güvenirlik) SPSS.PASW kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

LGBKÖ'nün Türkçe Çevirisi/Kapsam Geçerliği

LGBKÖ, ölçeğin yazarlarından Türkçe'ye uyarlanması için izin alındıktan sonra çeviri-yeniden çeviri yöntemi kullanılarak çevrilmiştir.

LGBKÖ'nün Yapı Geçerliği

Ölçeğin 8 boyutlu yapısının Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanamayacağını test etmek için yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir, $\chi 2 = 646.06$, sd = 296, $\chi 2/sd = 2.18$, CFI = .90, SRMR= .07 RMSEA = .06 (90% CI = .06-

.07). Tüm parametre değerleri anlamlıdır. Bu değerler, Kabullenilme Kaygısı için 73 ile .77, Gizlenme Motivasyonu için .28 ile .74, Kimlik Belirsizliği için 77 ile .82, İçselleştirilmiş Homofobi için .49 ile .96 Zorlu Süreç için -.55 ile .73, Kimlik Üstünlüğü için .48 ile .78, Kimlik Olumlama için .62 ile .85, Kimlik Merkeziyeti için .25 ile .85 arasında değişmektedir.

LGBKÖ'nün Uyum Geçerliği

LGBKÖ'nün uyum geçerliğine kanıt sunmak için ölçeğin Yaşam Doyumu Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve Öz Duyarlık Ölçeği ile ilişkileri incelenmiştir. Bu özette sadece yaşam doyumu ile ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler sunulmuştur.

Yaşam doyumu ile Kimlik Üstünlüğü (r = -.01, p >.05) ve Kimlik Merkeziyeti (r = .04, p >.05) arasındaki ilişkiler anlamlı değildir. Kimlik Olumlama ile yaşam duyumu pozitif olarak ilişkilidir, (r = .15, p <.05). Geri kalan alt boyutlar yaşam doyumu ile negatif olarak ilişkilidir. En güçlü ilişki ve zayıf ilişkiler, Zorlu Süreç (r = -.22, p <.01) ve Kimlik Belirsizliği (r = -.11, p <.05) alt boyutları ile yaşam doyumu arasındakilerdir.

LGBKÖ'nün Güvenirliği

Ölçeğin bu çalışmada elde edilen iç tutarlık katsayıları Kabullenilme Kaygısı, Gizlenme Motivasyonu, Kimlik Belirsizliği İçselleştirilmiş Homofobi, Zorlu Süreç, Kimlik Üstünlüğü, Kimlik Olumlama ve Kimlik Merkeziyeti alt boyutları için sırasıyla .79, .58, .86, .79, .74, .66, .80 ve .76 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yapı geçerliğine ilişkin bulgular, ölçeğin, orijinal ölçekteki gibi 8 boyutlu bir yapı gösterdiğini destekler niteliktedir. Uyum geçerliğine ilişkin bulgular (yaşam doyumu, pozitif ve negatif duygular ve öz duyarlık ile alt boyutlar arasındaki ilişkiler ve alt boyutların birbiriyle ilişkileri) orijinal ölçeğin bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Güvenirliğe ilişkin bulgular da, iki alt boyut dışında, ölçeğin iç tutarlık açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, LGBKÖ'nün, Türkiye'deki LGB bireylerin kimlik gelişimini incelemek için kullanılabilecek, çok boyutlu yapısına karşın kısa, kolay puanlanabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Lezbiyen, gey, biseksüel kimlik gelişimi, lezbiyen, gey biseksüel kimlik ölçeği, geçerlik, güvenirlik, lezbiyen, gey, biseksüel bireyler

Kaynakça

American Psychiatric Association, (1973). *Homosexuality and sexuality orientation disturbance: Proposed change in DSM-II, 6th printing, page 44.* The American Psychiatric Association. APA Document Reference No. 730008.

Cass, V. C. (1984) Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *Journal of Sex Research, 20*, 143–167.

Coleman E. (1981). Developmental stages of the coming out process. *Journal of Homosexuality, 7(2)*, 31–43.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71– 75.

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin, 129*, 674–697.

Minton, H. L., & McDonald, G. J. (1984). Homosexual identity formation as a developmental process. *Journal of Homosexuality, 9*, 91–104.

Mohr, J. J., & Kendra, M. S. (2011). Revision and extension of a multidimensional measure of sexual minority identity: The Lesbian, Gay, and Bisexual Identity Scale. *Journal of Counseling Psychology, 58(2)*, 234–245.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*, 223–250.

Rosario , M. , Hunter , J. , Maguen , S. , Gwadz , M. , & Smith , R. (2001). The coming-out process and its adaptational and health-related associations among gay, lesbian, and bisexual youths: Stipulation and exploration of a model. *American Journal of Community Psychology*, 29, 133 – 160

Troiden, R. R. (1989). The formation of homosexual identities. In G. Herdt (Ed.), *Gay and Lesbian Youth* (pp. 43 – 73). New York: Haworth.

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*, 1063–1070.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN BAŞA ÇIKMA STİLLERİ, DEPRESYON VE YAŞAMDA ANLAM AÇISINDAN İNCELENMESİ

Firdevs SAVİ ÇAKAR[1]
Zeynep KARATAŞ[2]
Özlem TAGAY[3]

Problem Durumu

Beck ve ark. (1974)' na göre umutsuzluk, gelecekte olumsuz durumlara yol açabilecek beklenti ve olanaklara ilişkin algılanan bilişsel bir bozukluktur. Comer (2002) umutsuzluğu, sürekli, kötümser, karamsar inanç olarak tanımlamıştır. Bu durumda değişmeyen ruhsal durum, haller ve problemlere eşlik eden inançlar mevcuttur. Ayrıca, umutsuzluk geçmiş yaşantılara bağlı olarak geleceğe dönük karamsarlık, olumsuz beklentilerin bir sonucu olarak amaçsızlık, isteksizlik ve bir şeyi başaramayacağına dönük inançsızlık şeklinde gözlemlenen bilişsel temelli olumsuz duygu durumudur (O`Connor ve ark., 2004). Umutsuzluğun anlamlı bir şekilde depresyon ile ilişkili olması (McCranie ve Riley, 1992) ve intihar riskini arttıran depresif bilişsel sitilleri içermesi (Hunter ve O'Connor (2003) nedeniyle üzerine gidilmesi gereken bir durum olarak kabul edilmektedir (Beck, Holling, Mcnabb, Miller, Rowe ve Schulz, 2003).

Umutsuzluğa ilişkin ülkemizde çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalara örnek vermek gerekirse; umutsuzluğun öznel iyi oluş (Karataş, 2014); yaşam doyumu (Gençay ve Gençay, 2011); başarı düzeyi algısı (Çelikel ve Erkorkmaz, 2008); kaygı (Üngüren ve Ehtiyar, 2008); ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar (Esen-Çoban ve Güney karaman, 2013); otomatik düşünceler ve benlik saygısı (Savi-Çakar, 2014); dini inançlar (İmamoğlu ve Yavuz, 2011), arkadaşlık ilişkileri (Üngüren ve Ehtiyar, 2009); öğrenim görülen bölüm (Gündoğar ve ark., 2007) gibi değişkenler açısından incelendiği görülmüştür.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde umutsuzluğun, başa çıkma stilleri, depresyon ve yaşamda anlam ile birlikte ele alınmadığı görülmektedir. Çalışma bu hali ile alanda umutsuzlukla ilgili çalışmalara kaynak oluşturabilecek ve var olan çalışmaları destekleyecektir. Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çoğunlukla öğretmen adayı olduğu ve alanda çocuk ve ergen öğrencilerle çalışacak olmaları göz önünde bulundurulduğunda umutsuzlukla ilişkili değişkenlerin saptanması, önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra son sınıf öğrencilerinin umutsuzluklarını artırabilecek diğer faktörlerde dikkate alındığında (KPSS, eş seçimi ve aile kurma, kariyer ve mesleğe ilişkin kaygılar, ekonomik problemler vs.) umutsuzluklarının incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin başa çıkma stilleri, depresyon ve yaşamda anlam açısından incelenmesi ve söz konusu değişkenler tarafından umutsuzluğun ne derece yordanıp yordanmadığının saptanmasıdır.

[1] Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e mail: firdevssavi@hotmail.com
[2] Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e mail: zeynepkaratas@mehmetakif.edu.tr
[3] Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e mail: ozlemtagay@gmail.com

Yöntem

Araştırma ilişkisel modelde desenlenmiştir.

Çalışma grubu

Çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılı Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu 68 erkek 84 kadın toplam 152 kişi oluşturmuştur.

Çalışmada kullanılan ölçme araçları

Beck Umutsuzluk Ölçeği: Beck ve ark. (1974), tarafından geliştirilen Seber (1991) ve Durak (1994) tarafından Türkçe 'ye uyarlanana ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Puan ranjı 0-20' dir. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğu varsayılmaktadır (Savaşır ve Şahin,1997). 107 kişilik örneklem üzerinde yapılan araştırmada güvenirlik için saptanan Cronbach Alfa katsayısı .86, test-tekrar test sonucu elde edilen değer ise .73 olarak bulunmuştur (Seber ve ark., 1991).

Başa Çıkma Stilleri Ölçeği Kısa Formu: Carver (1997) tarafından geliştirilen ölçek Türkçe'ye Bacanlı, Sürücü ve İlhan (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri incelendiğinde, açımlayıcı faktör analizi sonucunda her biri iki maddeden oluşan 14 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tüm faktörlerin açıkladığı varyans %80,37'dir. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları .39 ile .92 aralığında değişmektedir. BÇSÖ-KF'nin test tekrarı güvenirliği için iki hafta arayla yapılan ölçümlerde faktörlerin korelasyon katsayılarının .44 ile .90 aralığında değer aldıkları görülmüştür.

Beck Depresyon Ölçeği: Beck ve arkadaşları tarafından 1961 yılında geliştirilen ölçek Türkçeye Tegin (1980) tarafından uyarlanmıştır. Yarıya bölme güvenirliği öğrenciler için .78, depresif hastalar için .61 bulunmuştur. Test tekrar test güvenirliği ise .65 olarak saptanmıştır. Ergen ve yetişkinlerde kullanılabilecek ölçek toplamda 21 belirti kategorisi içermekte, ölçekte her bir madde 0-3 arasında puanlanmakta ve ölçekten en yüksek 63 puan alınmaktadır.

Yaşamda Anlam Ölçeği: Yaşamda Anlam Ölçeği Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) tarafından geliştirilen ve Demirbaş (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları "yaşamda anlamın varlığı" ve "yaşamda anlamın aranması" olarak belirlenmiştir. Her bir alt ölçeğin toplam puanı en yüksek 35 olabilir. Yaşamda anlamın varlığı alt ölçeğinden alınan yüksek puan kişide anlamın bulunduğuna işaret etmektedir. Yaşamda anlamın aranması alt ölçeğinden yüksek puan alınması yaşamda anlamın arandığı/araştırıldığı anlamına gelmektedir. Öte yandan, ölçekten toplam puan almak için yaşamda anlamın aranması boyutuna ilişkin maddelerin (2., 3., 7., 8. ve 10. Madde) tersine puanlanması gerekmektedir.

Verilerin Analizi

Başa çıkma stilleri, depresyon ve yaşamda anlam değişkenlerinin umutsuzluğu ne derece yordayıp yordamadığının incelenmesi için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 17 paket programıyla çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak ele alınmıştır.

Bulgular

Analizler sonucunda öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin başa çıkma stilleri, depresyon ve yaşamda anlam değişkenleri tarafından toplam %45 açıklandığı görülmüş, modele en çok katkı veren blok değişkenler incelendiğinde birinci adımda girilen başa çıkma stilleri değişkeninin en çok

katkı verdiği; ikinci olarak depresyon değişkeninin katkısı olduğu; en az katkının ise yaşamda anlam değişkeni tarafından verildiği görülmüştür. Başa çıkma stilleri alt boyutlarından hangilerinin modele anlamlı katkısı olduğu incelendiğinde davranışsal olarak ilgiyi kesme ve madde kullanımı alt boyutlarının olduğu görülmüştür.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuç olarak, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin umutsuzluklarının başa çıkma stilleri, depresyon ve yaşamda anlam tarafından anlamlı derecede yordandığı görülmüştür. Eğitim fakültesi öğrencilerinde yapılacak umutsuzlukla ilgili önleyici çalışmalarda söz konusu değişkenlerin ele alınarak çalışılması; ayrıca yeni yapılacak çalışmalarda tüm üniversite öğrencilerini kapsayacak çalışmaların planlanması önerilmektedir. Bu çalışmanın deneysel çalışımlara kaynaklık edeceği de düşünülmektedir. Umutsuzluğun söz konusu değişkenler dışında birçok değişkenle de ilişkili olduğu düşünülürse üniversitelerde öğrencilerin psikolojik danışma ihtiyaçları göz önünde bulundurularak psikolojik danışma birimleri oluşturulması, var olan psikolojik danışma birimlerinin daha işlevsel hale getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Umutsuzluk, Başa Çıkma stilleri, Depresyon, Yaşamda Anlam

Kaynakça

Beck, A.T., Lester, D. & Trexler, M. (1974). The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 861-874.

Beck, B., Holling, S., Mcnabb, M., Miller, D., Rowe, J.O. & Schulz, J. (2003). Facing up the hopelessness: a dialogal phenemenological study. *Journal of Religion and Health*, 42(4), 339-354.

Çelikel-Çam, F. & Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile etkili etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45, 122-129.

Comer, R. J. (2002). Fundamentals of Abnormal Psychology. New York: Worth Publishers.

Durak, A. (1994). Beck umutsuzluk ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(3), 1-11.

Esen-Çoban, A. & Güney Karaman, N.G. (2013). Interpersonal Cognitive Distortions, The Level of Anxiety and Hopelessness of University Students. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 2(2), 78-88. Turkish.

Gençay, S. & Gençay, Ö. A. (2011). A comparison of the life satisfaction and hopelessness levels of teacher candidates in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 6(2), 182-186.

Hunter, E.C. & O'Connor, R.C. (2003). Hopelessness and future thinking in parasuicide; the role of perfectionism. *British Journal of Clinical Psychology*, 42(4), 355-366.

İmamoğlu, A. & Yavuz, A. (2011). Üniversite Gençliğinde Dini İnanç Ve Umutsuzluk İlişkisi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt:XIII, Sayı: 23 (1), 205-244.

Karataş, Z. (2014). Effects of Psychodrama Practice on University Students' Subjective Well-Being and Hopelessness. *Eğitim ve Bilim,* 39(173).

McCranie, E.W. & Riley, W.T. (1992). Hopelessness and persistence of depression in an inpatient sample. *Cognitive Therapy and Research*, 16(6), 699-708.

O`Connor, R.C., O`Connor, D.B., O`Connor, S.M., Swallwood, J. & Miles, J. (2004). Hopelessness, stres and perpectionism: The moderating effects of future thinking. *Cognition and Emotion*, 18(8), 1099-1120.

Savi-Çakar, F. (2014). Otomatik Düşüncelerin Umutsuzluk Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Benlik Saygısının Aracılık Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,*14(5),1-16.

Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C. & Tekin, D. (1993). Umutsuzluk ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirliği. *Kriz Dergisi*, 1, 139-142.

Üngüren, E. & Ehtiyar, R. (2008). Turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı seviyeleri ile eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 159-181.

Üngüren, E. & 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 Yaşar University*, 4(14), 2093-2127.

Gündoğar, D, Gül, S.S., Uskun, E., Demirci, S. & Keçeci, D. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.

ERTELEME: KÜLTÜRLER ARASI BİR KARŞILAŞTIRMA

Bilge UZUN[1],
Aysenur Kavas[2]
Jean O'Callaghan[3]
Anna Bokszczanin[4]
Elfriede Ederer[5]
Cecilia A. Essau[2]

Problem Durumu

Erteleme, yapılması planlanan iş ve görevlerin ileri bir tarihe ötelenmesi olarak tanımlanır. Batı ülkelerinde erteleme ve ertelemenin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin çok fazla çalışma olmasına rağmen bu bulguların tüm öğrencilere genellenmesi söz konusu değildir. Ertelemenin kültüre ilişkin değişkenlik gösterip göstermediğini anlamak için kültürler arası karşılaştırma çalışmalarına ihtiyaç vardır. Alan yazında, kültürler arası karşılaştırmayı içeren erteleme çalışmaları oldukça sınırlı olduğu görüldüğü gibi bu çalışmaların yetişkin ve lise öğrencilerine odaklanmış olması dikkat çekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Ertelemenin farklı kültürlerde yaygınlık alanlarının derinlemesine anlaşılması amacıyla başlatılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin erteleme stillerine ilişkin kültürler arası bir karşılaştırma yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma kapsamında veriler uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Buna göre, Türkiye ve Polonya'nın toplumsalcı kültürü temsil ederken İngiltere ve Avusturya'nın bireyselci kültürü temsil edeceği düşünülmüştür. Çalışma çerçevesinde, bu ülkelerde lisans eğitimine devam eden öğrencilerin akademik erteleme, karar vermeyi erteleme ve uyarıcı (arousal) erteleme stilleri incelenmiştir. Çalışmaya 966 kadın and 565 erkek olan toplam 1501 öğrenci katılmıştır. Karşılaştırma yapılabilmesi için her ülkede lisans eğitimine devam eden benzer yaş grupları seçilmiştir. Bu bağlamda, yaşları 18 ile 40 arasında değişen öğrencilerin yaş ortalaması 20.20 (*SD* = 4.1)'dir. Örneklemin 399 (126 erkek, 273 kadın)'u İngiltere, 411 (122 erkek, 289 kadın)'i Avusturya, 339 (121 erkek, 218 kadın)'u Polonya ve 352 (166 males, 186 females)'si Türkiye'de lisans eğitimine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla, asılları İngilizce olan ancak Türkçe adaptasyonları daha önce farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği, Karar vermeyi Erteleme Ölçeği ve Genel Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerin Almanca ve Lehçe adaptasyonları çalışma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tek yönlü ve çok yönlü Varyans Analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bulgular, öğrencilerin genelinde akademik ertelemeye ilişkin anlamlı cinsiyet farklılığı olduğunu ortaya koyarken, kadın öğrenciler akademik konuları erkek öğrencilere oranla yüksek düzeyde erteliklerini belirtmiştir. Çalışma bulguları ayrıca, öğrencilerin karar vermeyi erteleme ve uyarıcı erteleme stillerine ilişkin kültürel farklılıklar olduğuna işaret etmiştir. Buna göre, İngiltere'de yaşayan öğrencilerin karar vermeyi erteleme ve uyarıcı erteleme düzeylerinin Avusturya, Polonya ve Türkiye'de yaşayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma bulguları, erteleme düzeyinin tüm öğrenciler arasında evrensel olarak yüksek olmasına rağmen erteleme stillerinin toplumsalcı ve bireyselci kültürler arasında farklılıklara sebep olabildiğini ortaya koymuştur.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL İKLİMİ ALGISI

İrem ŞAHİN[1]
Seval KIZILDAĞ[2]

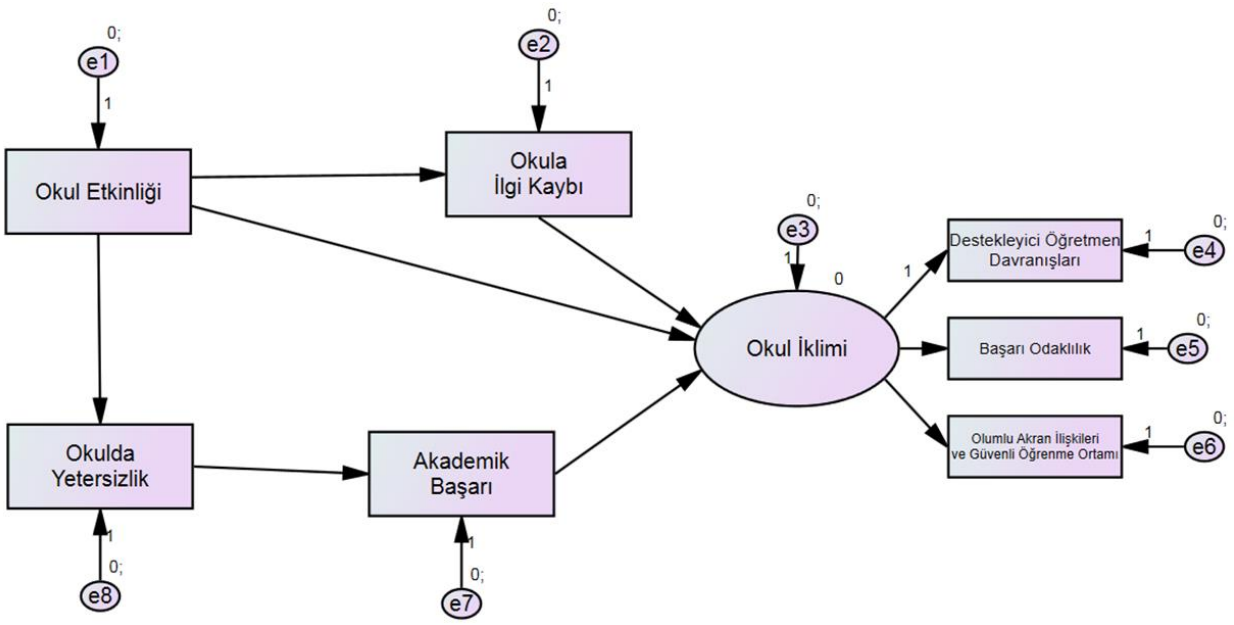
Problem Durumu

Öğrencilerin okula ilişkin algıları, onların eğitim yaşantılarını etkileyebilmektedir. Okula ilişkin algılar okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Hoy (2003) okul farklılıklarını; okulun fiziki özellikleri, okuldaki insanların demografik ve kültürel özgeçmişi, insan ilişkilerinin niteliği ve okuldaki bireylerin paylaştıkları normlar, değerler ve inançlar olarak sıralamaktadır. Okuldaki ilişkilerin niteliği olarak tanımlanan okul iklimi, okulu oluşturan bireylerin ve birimlerin içsel ve dışsal nedenli özelliklerinden etkilenebilmekte ve aynı zamanda onları etkileyebilmektedir. Okulda herkesi etkileyen ve herkesin etkilendiği (Çalık ve Kurt, 2010) okul iklimini olumlu olarak algılayan bir öğrenci, okula hevesle gelir, sorumluluklarını yerine getirir ve bu sayede okulda başarılı olma olasılığı yüksektir; buna karşın okul iklimini olumsuz algılayan öğrencilerin; okula devamsızlık, derse yönelik düşük motivasyon, okul terki gibi birtakım olumsuz sonuçlar doğuran okul tükenmişliği (Yang ve Farn, 2005) yaşamaları olasıdır. Bir başka deyişle, öğrenciler kendini sürekli yorgun hissetme, okul ödevlerine karşı ilgisizlik gösterme, okula karşı umursamaz tutum takınma, etrafındaki insanlara karşı duyarsızlaşma, kendini yetersiz olarak algılama, yeteneklerinden şüphe duyarlar (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Bu nedenle, ortaokul öğrencilerinin eğitim ortamlarındaki okul iklimini algılayış, okul tükenmişliği ve akademik başarılarının birlikte ele alınıp incelenmesi okul yapısını oluşturan öğelerin bir bütün halinde incelenmesine katkıda bulunabilir.

Araştırmanın Amacı

Ortaokullarda öğrencilerin okul tükenmişlik ve akademik başarılarının okul iklimi ile ilişkisini alanyazında ortaya koyan bazı araştırmalar yer almaktadır (Bektaş ve Nalçacı, 2013; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Bayar ve Uçanok, 2012; Arpay ve Eryılmaz, 2011; Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Öğrencilerin akademik başarılarının yüksek oluşu ve okul tükenmişlik düzeylerinin düşük olması olası okul ikliminin de olumlu algılanmasını sağlayabilir. Buradan hareketle, bu çalışma kapsamında test edilen Okul İklimi Model Şekil 1'de sunulmuştur. Modele göre "okul etkinliğinden kaynaklı tükenmişlik" doğrudan ve "okula ilgi kaybı tükenmişliği" aracılığıyla okul iklimi değişkeni ile ilişkilidir. "Okula ilgi kaybı" ve "Akademik başarı" değişkeni okul iklimi ile doğrudan ilişkili iken; "okulda yetersizlik" değişkeni "okul iklimi" ile "akademik başarı" değişkeni aracılığıyla ilişkilidir.

[1] Psk. Dan. *sahin.irem@gmail.com*
[2] Arş. Gör. Adıyaman Üniversitesi PDR Anabilim Dalı, sevalpdr@gmail.com



Şekil 1: Okul İklimi Modeli

Bu çalışmada elde edilen sonuçların, okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı, sunulacak rehberlik hizmetlerine kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okul iklimini algılayış, okul tükenmişlik ve akademik başarı düzeylerini bir yapı içerisinde test etmektir.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarının okul tükenmişlik ve akademik başarı değişkenleri ile birlikte incelendiği bu araştırma betimsel niteliktedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulan ve Ankara İli Çankaya İlçesi'ne bağlı 3 ortaokulda öğrenimlerine devam etmekte olan 91'i (%29) 6. sınıf, 86'sı (%27) 7. sınıf ve 137'si (%44) 8. sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 153 (% 48.7) kız öğrenci ve 161 (% 51.3) erkek öğrenci olmak üzere toplam 314 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada Okul İklimi Ölçeği (OİÖ) (Çalık ve Kurt, 2010); "İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği" (İÖOTÖ) (Aypay, 2011), öğrencilerin birinci dönemki karnelerinde yer alan akademik başarı not ortalamaları ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin okul iklimi algısını ölçmek için kullanılan OİÖ, "destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı" olmak üzere üç faktörden; öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini ölçmek için kullanılan İÖOTÖ, "okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybı" olmak üzere 4 faktörden ve son olarak öğrencilerin demografik niteliklerine ilişkin durumunu ortaya koyan (cinsiyet, öğrenim gördüğü okul, sınıf düzeyi) 3 sorudan oluşmaktadır. Ölçekler, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alındıktan sonra, araştırmacılar tarafından doğrudan öğrencilere uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Betimsel nitelikte olan bu araştırmada "ortaokul öğrencilerinin okul iklimini algılayışı bağımlı değişkeni ile okul tükenmişliği ve akademik başarı düzeyleri bağımsız değişkenleri" yapısal eşitlik modeli içerisinde test edilmiştir. Araştırmada

"Okul tükenmişliği gizil değişkeni; okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı ve akademik başarı gösterge değişkeni ile ilişkilidir." hipotezi test edilmiştir.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında toplanan verilerle, OİÖ'nin Cronbach Alpha güvenirlik .81; İÖOTÖ'nün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Okul İklimini açıklamaya dönük olarak önerilen model içinde bir gizil değişken (okul iklimi) ve 7 gösterge değişkenden (okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı, akademik başarı, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı) oluşmaktadır. Modelde yer alan gösterge değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları .31 ile .72 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmada yapı modelinin uyum katsayıları (χ^2= 37.019; sd=12; χ^2/sd= 3.085; p= .000); CFI =.96; NFI=.94, IFI=.96, RFI=.87, TLI=.90 ve RMSEA= .08'dir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul iklimini açıklamaya yönelik test edilen modele ilişkin uyum katsayıları incelendiğinde modelin "kabul edilebilir" düzeyde olduğu gözlenmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Buradan hareketle, çalışmada incelenen "okul tükenmişliği gizil değişkeni; okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı ve akademik başarı gösterge değişkeni ile ilişkilidir." hipotezi doğrulanmıştır. Okul iklimini açıklamaya yönelik test edilen bu model başka çalışmalarda okul ve öğrencilerle ilgili başka değişkenler ile (okul bağlılığı, okul terki, vb.) birlikte yeniden test edilebilir. Olumlu okul iklimini artırmaya yönelik müdahale programları hazırlanabilir ve programın içeriği okul bağlığı vb. değişkenleri ile zenginleştirilebilir ve etkililiği artırılabilir.

Kaynakça

Aypay, A. (2011). İlköğretim II. Kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 511-527.

Aypay, A., ve Eryılmaz, A.(2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(1), 181-199.

Bayar,Y. ve Uçanok, Z.(2012). Ergenlerin dahil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2337-2358.

Bektaş, F., ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4), 1-13.

Çalık, T., ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(157), 167-180.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt,T. ve Kandemir, M.(2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 60*(15), 555-576.

Çapulcuoğlu,U. ve Gündüz, B.(2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başaçıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 201-218.

Hoy, W. K. (2003). *School climate*. In. J. W. Guthrie (Ed.), Encylopedia of education (second edition) (ss.2121-2124), New York: Thompson Gale.

Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23–74.

Yang, H.-J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior, 21*, 917-932.

ÇOCUKLARDA AKRAN ZORBALIĞI VE BENLİK SAYGISININ İNCELENMESİ

Didem POLAT KÜLCÜ[1]
Hacer ÇETİN[2]

Problem Durumu

Okullar çocuk ve gençlerin yoğun bir şekilde etkileşimde bulundukları eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Her ne kadar okul kuralları çerçevesinde önlem alınmaya çalışılsa da kişiler arası etkileşimin sonuçlarından biri olan saldırgan davranışlar okullarda evrensel bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Günlük yaşamda her ne kadar saldırganlık, şiddet ve zorbalık terimleri birbirinin yerine kullanılsa da, birbirinden farklı özellikler göstermektedirler. Saldırganlık doğuştan gelen bir dürtü olarak görülmekte, şiddet ve zorbalık saldırganlığın bir türü olarak görülmektedir. Zorbalık üzerine yapılan ilk çalışmalar Norveçli araştırmacı Olweus ile başlamıştır. Olweus'un 1993'te yaptığı tanıma göre zorbalık; bir ya da daha fazla öğrencinin bir başka öğrenciye kasıtlı bir biçimde zarar verme ve rahatsız etme amacıyla sürekli olarak olumsuz eylemlerde bulunması olarak tanımlanmaktadır.

Zorbalığın uzun dönemde, öğrencilerin kişilik yapısı üzerine olumsuz etkileri görülebilmektedir. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin benlik saygılarında düşme yaşanmaktadır. Sağlıklı bir kişilik gelişiminde benlik kavramının önemli bir yeri vardır. Yapılan araştırmalara bakıldığında kişinin kendini algılama düzeyinin yüksek olması, bir başka deyişle kendine olan saygısının yüksek olması, zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir. Benlik saygısının yüksek olmasıyla birlikte zorbalık davranışının azaldığı görülmüştür.

Ülkemizde ise Pişkin tarafından yapılan bir araştırmada erkeklerin kızlara oranla daha çok zorbalık yaptığı, kızların ise daha çok kurban oldukları belirlenmiştir. Yine bu araştırmada öğrencilerin % 35'inin kurban, %30'unun hem zorba hem kurban ve % 6'sının da zorba olduğu saptanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2008 yılında okullarda meydana gelen şiddet olayları incelenmiş; bu olayların %52,2'sinin sözel, %21,9'unun fiziksel ve %23,7'sinin duygusal olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin daha çok arkadaş çevrelerinden (%28,5) şiddet gördükleri belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmalarda zorbalığın ülkemizde yaygın bir biçimde görüldüğü ortaya konulmuştur.

Okul sağlığı hemşireleri, zorba ve kurban çocukların özelliklerini bilmeli, riskli çocukları izlemelidirler. Zorba davranışa maruz kalan ve zorbalık yapan çocuğa uygun müdahale yöntemlerini kullanarak yaklaşmalı ve çocuklarda zorbalığın neden olduğu sağlık problemlerini izlemelidirler. Zorbalık davranışı açısından bireysel, ailesel ve çevresel risk faktörlerini tanımlamalı, eğitim programları düzenlemeli, bu programlara ergeni, aileyi, öğretmeni ve okul çevresinde yer alan tüm bireyleri dâhil etmelidirler. Okul sağlığı hemşiresi rehberlik ve danışmanlık öğretmenleri ile işbirliği yaparak öğrencilere benlik saygılarını güçlendirebilmeleri için danışmanlık ve rehberlik hizmeti verebilirler.

[1] Arş. Gör. Mersin Üniv. sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü, didempolata@gmail.com
[2] Doç. Dr. Mersin Üniv. sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü, hacercetin1@gmail.com

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ortaokullarda okuyan öğrencilerin akran zorbalığı, kurban olma durumları ve benlik saygılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma hemşirelik yüksek lisans tez araştırmasıdır. Kesitsel bir araştırma olarak yapılmıştır. Araştırma evreninde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı Mersin İl Müdürlüğüne bağlı ortaokullardan % 95 güven aralığında, 1052 ortaokul öğrencisini kapsayacak biçimde, hesaplanmış ve örneklem oluşturulurken her belediyenin toplam öğrenci sayısı genel toplama bölünerek yüzdelik dilime göre, toplam 12 devlet ortaokulu ve bir özel ortaokul kura yöntemi ile seçilmiştir. Akdeniz bölgesinden beş, Toroslar bölgesinden üç, Mezitli bölgesinden iki, Yenişehir bölgesinden iki ve bir de özel ortaokul örnekleme alınmıştır. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Ergen Formu", "Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde uygun analiz testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Örneklemdeki öğrencilerin %56,6'sı altıncı sınıf, %53,1'i kız, %53,3'ü 12 yaşındadır. Araştırmada benlik saygısı puanı ortalamaları (BSPO) ile kurban olma puan ortalamaları (KOPO) arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=0.431$). Akran zorbalığı puan ortalamaları (AZPO) ile BSPO arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.012$). Ayrıca KOPO ile AZPO arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.001$). Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları ortalama değerler (KOPO=221.7±39.0, AZPO=250.1±22.3, BSPO=61.5±16.6) kurban ve zorba ölçeği için oldukça yüksek, benlik saygısı ölçeği için orta düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmada yaş, akademik başarı, baba eğitimi, okulunu sevme, arkadaşlarıyla sorun yaşama, sorunları ailesiyle paylaşma ve öğrencilerin algıladıkları ailenin tutumunun BSPO'nda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Baba eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu, akademik başarı, öğrencilerin okulu sevme durumları arttıkça çocukların benlik saygısı artmaktadır. Ailesiyle sorunlarını paylaşmayan çocukların benlik saygısı puan ortalamaları daha düşük bulunmuştur. Ailesinin algılanan tutumu demokratik olan öğrencilerin BSPO en yüksekken, ailesinin algılanan tutumu ilgisiz olan öğrencilerin BSPO en düşük olarak bulunmuştur.

Aynı zamanda arkadaşlarıyla sorun yaşamanın, AZPO ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Arkadaşlarıyla sorun yaşamayan çocukların AZPO daha yüksek bulunmuştur. Anne baba birlikte yaşayan erkekler ile anne baba birlikte yaşamayan erkekler arasında AZPO bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Anne baba birlikte yaşayan erkek çocuklarının AZPO, anne babadan ayrı yaşayan erkek çocuklarına göre daha yüksek olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda; tüm öğrencilerin KOPO ve AZPO yüksek olduğundan, ailelerine ve okul çalışanlarına akran zorbalığı konusunda eğitim verilmeli, çocuklar yakından gözlenmeli rehberlik edilmeli, ayrıca zorba ve kurban olarak belirlenen öğrencilerin ailelerine ev ziyaretleri yapılarak sorunun kaynağı daha yakından gözlenmelidir. Öğrencilerin BSPO orta düzeyde olduğundan, benlik saygılarını yükseltecek eğitimler, kurslar, olumlu geri bildirimlerin aileler, öğretmenler ve hemşireler tarafından verilmeli ayrıca gerektiğinde rehberlik sağlanmalıdır.

Hemşireler okullarda ergenlerin, akranlarından görebilecekleri, akran zorbalığına karşı önlem alabilmeleri için; zorba ve kurban çocukların özelliklerini bilmeli, bu konuda riskli olabilecek çocukları izlemelidirler. Zorba davranışa maruz kalan ve zorbalık yapan çocuğa uygun müdahale yöntemlerini kullanarak yaklaşılmalı ve çocuklarda zorbalığın neden olduğu sağlık problemlerini izleyebilmelidirler. Zorbalık davranışı ve benlik saygısı açısından bireysel, ailesel ve çevresel risk faktörleri tanımlanmalı, eğitim programları düzenlemeli, bu programlara ergeni, aileyi, öğretmeni ve okul çevresinde yer alan tüm bireyleri dahil etmelidirler. Ayrıca okullarda akran zorbalığını önlemek amacıyla, disiplinler arası çalışmalara da gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Akran Zorbalığı, Benlik Saygısı, Ergenlik Dönemi, Okul Sağlığı Hemşiresi, Okulda Şiddet.

Kaynakça

Türktan Ş. Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri. Eğitim bilimleri anabilim dalı doktora tezi, Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2013.

Olweus D. *Bullying at School: What we Know and What we Can Do*. Cambridge MA: Blackwell, 1993; 8-13.

Kahriman İ. Adölesanlarda aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki. Hemşirelik anabilim dalı yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2002.

Hale JW. Perrotte KJ, Baumann MR, Garza RT. Low self-esteem and positive beliefs about smoking: A destructive combination for male college students. *Addictive Behaviors* 2015; 46(-): 94–99.

Andreou E. Bully/victim problems and their association whit psychological construct in 8- to 12-year-old Greek school children. *Agressive Behavior*, 2000; 26(-): 49-56.

Kandemir M, Özbay Y. Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *Elementary Education Online*, 2009; 8(2): 322-333, http://ilkogretim-onlıne.org.tr

Pişkin M. Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2002; 2(-): 531-562.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı. Öğrencilerin şiddet algısı. Erişim: http://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf Erişim Tarihi. 10.05.2015.

Karataş H, Öztürk C. Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2009; 2(2): 61-74.

OKUL ÇOCUKLARINDA AKRAN ZORBALIĞI NEDENLERİ

Didem POLAT KÜLCÜ[1]
Hacer ÇETİN[2]

Problem Durumu

Ergenlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında, bireylerin kim olduklarının farkına vardıkları, eşsiz bir gelişim dönemi olarak tanımlanmaktadır.Ergenlik döneminde bedensel, cinsel ve ruhsal değişiklikler yaşanmaktadır. Bu değişikliklerin yanı sıra, ebeveyn ve arkadaş ilişkilerinde de farklılaşmalar olmaktadır. Çocuklar ve aile bireyleri arasında fiziksel ve psikolojik anlamda bir mesafenin oluşması da bunlardan biri olarak gözlemlenmektedir. Ergenlik döneminde gençler bireysel alamadıkları kararları ailelerine danışmaktan çok arkadaşlarına danışmakta ve onlarla birlikte karar vererek faaliyete geçirmektedirler.

Okullar çocuk ve gençlerin yoğun bir şekilde etkileşimde bulundukları eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Her ne kadar okul kuralları çerçevesinde önlem alınmaya çalışılsa da kişiler arası etkileşimin sonuçlarından biri olan saldırgan davranışlar okullarda evrensel bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Günlük yaşamda her ne kadar saldırganlık, şiddet ve zorbalık terimleri birbirinin yerine kullanılsa da, birbirinden farklı özellikler göstermektedirler. Saldırganlık doğuştan gelen bir dürtü olarak görülmekte, şiddet ve zorbalık saldırganlığın bir türü olarak görülmektedir. Zorbalık bir ya da daha fazla öğrencinin bir başka öğrenciye kasıtlı bir biçimde zarar verme ve rahatsız etme amacıyla sürekli olarak olumsuz eylemlerde bulunması olarak tanımlanmaktadır.

Amerikan Ulusal Okul Hemşireliği Derneği zorbalığı, bir ya da daha fazla çocuğun başka bir çocuğu, tekrarlayıcı özellikte, kasıtlı olarak, algılanan veya gerçek gücün varlığında, sözlü ve/veya sözsüz, fiziksel ve duygusal istismarı olarak tanımlamaktadır.

Pişkin'in uluslararası düzeyde yapılan çeşitli zorbalık tanımlarından çıkardığı tanıma bakıldığında okul zorbalığının, bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz olan öğrencileri bilerek ve isteyerek, sürekli bir biçimde fiziksel olarak, sözel olarak, dedikodu ve söylenti çıkarıp yayarak, para ya da diğer eşyalarını zorla alarak, tehdit ederek, eşyalarına zarar vererek ya da arkadaş grubundan dışlayıp yalnızlığa terk ederek rahatsız etmesi ile sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü olduğu şeklindedir.

Okul Çocuklarının Sağlık Davranışları (Health Behaviour in School-aged Children: HBSC) raporunda 36 ülkeyi karşılaştırmış ve gençlerin yaklaşık %35'inin en az bir kez zorbalığa uğradığını belirlemiştir. Ülkeler arasında bu oran değişiklik göstermektedir. Ortalama olarak 11 yaş grubunda % 9-54 arasında değişmekte, 13 yaş grubunda %17-71 arasında değişmekte ve 15 yaş grubu için %19-73 arasında değişmektedir. Tüm ülke ve bölgelerde ve tüm yaş gruplarında erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalık yaptığı belirtilmiştir. Çocuklarda saldırgan davranışlar, yıllarca devam ederek, olumsuz davranışsal, sosyal, akademik sonuçlara yönelik riskleri yaratmaktadır. Şiddete maruz kalma, çocuk ve ergenleri, anksiyete, depresyon, fobiler, travma sonrası stres bozukluğu

[1] Arş. Gör. Mersin Üniv. sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü, didempolata@gmail.com
[2] Doç. Dr. Mersin Üniv. sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü, hacercetin1@gmail.com

gibi ciddi risklere sokmaktadır. Okulda zorbalığa maruz kalan öğrencilerde, ciddi fiziksel ve duygusal örselenme oluşması ile okula devamsızlık, okul kurallarına uymama, sosyal ilişkilerde azalma, depresyona eğilim, intihar girişimi gibi sorunlar görülmektedir.

Araştırmanın amacı

Çocuklarda okul çağında akran zorbalığı nedenlerini yapılan araştırmaların gözden geçirerek ortaya çıkarmak konu hakkında farkındalık yaratmaktır.

Yöntem

Çocuklarda akran zorbalığı 1993ten beri dünya gündeminde yer almaktadır. Bu konu Türkiye'de 2000 yıllardan beri üzerinde daha yoğun araştırma yapılan konu olarak dikkat çekmektedir. Sonuçları bakımında disiplinler arası çalışmalar gerektiren akran zorbalığı, sağlık sorunları nedeniyle okul sağlığı hemşirelerinin ve çocuk sağlığı hemşirelerinin dikkatini çeken, çözüm bekleyen önemli bir gelimsel sağlık sorunu olarak dikkati çekmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar doğrultusunda sorunun nedenlerinin ortaya çıkartılması çözüm üretmek açısından da önem taşımaktadır. Bu yüzden 2000 yılların başından günümüze okul çocuklarında zorbalığı ele alan ve çocuklarda etkilerini inceleyen araştırmalar taranarak bu çalışma yapılmıştır.

Araştırmalar doğrultusunda fiziksel, sözel ve siber zorbalığın çok yayın olduğu belirlenmiştir. Çocuklarda akran zorbalığı sonucunda, anksiyete, depresyon, fobiler, travma sonrası stres bozukluğu gibi ciddi riskler gelişebilmektedir. Bunlara ek olarak, okulda zorbalığa maruz kalan çocuklarda, ciddi fiziksel ve duygusal örselenme, okula devamsızlık, okul kurallarına uymama, sosyal ilişkilerde azalma, benlik saygısında azalma, depresyona eğilim, intihar girişimi gibi ciddi sağlık sorunları da görüldüğü araştırmalarda belirtilmektedir. Bu sorunlar çocuklukta yaşanıyor ola bile çocukların tüm yaşamını etkileyebilmektedir.

Bulgular

Bu konuda taranan yayınlarda akran zorbalığı nedenleri ise şöyle özetlenmektedir; okulda akran kabulünde sorun yaşama, akademik başarılarda düşme, kişiler arası ilişkilerde sorun yaşama, kendini kanıtlama gereksinimi duyma, akranlar arasında farklı bir özellikle ilgi odağı olma çabası, aile içinde şiddet yaşama ve şiddeti bir davranış biçimi olarak modelleme, aile içinde disiplin yöntemi olarak şiddet görme, aile içi ilişkilerde bozukluk olan aile çocukları, otoriter ebeveyn çocukları, akranlarından/ ailesinden zorbalık görme, çocuklukta istismara uğrama olduğu belirlenmiştir.

Zorbalığa uğrayan çocuklarda ise: akademik başarıda düşme, uyku yeme, kişilere güvenmeme, okula devamsızlık, kaygı ve depresyonda artma, yalnızlık içe kapanma ve intihar düşünceleri gibi önemli sağlık sorunlarının geliştiği belirtilmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Yukarda görüldüğü gibi okul çocuklarında akran zorbalığı önemli bir eğitim ve sağlık sorunu olarak dikkati çekmektedir. Bu konuda aile okul ve sağlık çalışanlarının işbirliğine gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu konuda yapılacak çalışmalarla oklularda zorbalığın önlenmesi, için politikalar geliştirilmeli, uygulamaya konulmalıdır. Bu konu sağlıklı bir nüfus ve başarılı bir eğitim sonuçları açısından, önemle ele alınması gereken bir sorun olarak dikkati çekmektedir.

Anahtar kelimeler: Akran zorbalığı, okul sağlığı, okul sağlığı hemşireliği, sağlığı geliştirme.

Kaynakça

Mandleco B, McCoy JK**.** Growth and development of the adolescent. In: Potts NL, Mandleco BL. Eds. *Pediatric nursing caring for children and their families*. USA, By Delmar, 2002; 305-350

Edelman M. Health Promotion. In: Allander M. Adolescent. Mosby 5th Edition, Miss Ouir America 2002; 617-737.

Demir NÖ, Baran AG, Ulusoy D. Türkiye'de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örneklemi. *Bilig*, 2005; 32(-): 83-108.

Aktuğ T. Ergenlerde akran baskısı ve benlik saygısının incelenmesi. Eğitim bilimleri anabilim dalı yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 2006.

United Nations Children's Fund (UNICEF). The state of the world's chıldren 2011 adolescence an age of opportunity. Chapter 2. Realizing the rights of adolescents. USA, 2011; 16-34.

Mermer F. Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasının incelenmesi. Hemşirelik anabilim dalı yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, 2012.

Türktan Ş. Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri. Eğitim bilimleri anabilim dalı doktora tezi, Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2013.

Olweus D. *Bullying at School: What we Know and What we Can Do*. Cambridge MA: Blackwell, 1993; 8-13.

National American School Nurses (NASN). Bullying Prevention in Schools. Erişim: http://www.nasn.org. Erişim Tarihi.11.05.2015.

Pişkin M. Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2002; 2(-): 531-562.

Craig WM. Harel Y. Bullying, physical fighting and victimization. In: Currie C. Eds. Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey.WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents issue 4. WHO Regional Office for Europe.2004; 133-145.

Forero R, Mclellan L, Rissel C, Bauman A. Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ*, 1999;8(-): 319-344.

Uzbaş A. Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009; 18(-): 90-110.

Kartal H. Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010; 21(-): 257-270.

Karataş H, Öztürk C. Relationship between bullying and health problems in primary school children. *Asian Nursing Research*. 2011; 5(2): 81-87.

Hein V, Koka A, Hagger SA. Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence,* 2015; 42(-): 103-114.

Beaudoin H, Roberge G. Student perceptions of school climate and lived bullying behaviours. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 2015; 174(-): 321 – 330.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı. Öğrencilerin şiddet algısı. Erişim: http://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf Erişim Tarihi. 10.05.2015.

YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİ FARKLI HEMŞİRELERİN MESLEKİ VE EŞ TÜKENMİŞLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Burhan ÇAPRİ[1]
Mustafa GÜLER[2]

Problem Durumu

İş ortamındaki stres, günlük iş taleplerinin bir parçası olarak kabul edilirken, söz konusu iş talepleri ile birey kendini ortaya koyma fırsatı bulamazsa ve desteklenmezse, bireyin uzun süreli stres yaşamasına neden olarak tükenmişliğe dönüşebilmektedir (Çokluk, 2000).

Sağlık çalışanları genel olarak aşırı yüklenmiş ve stres altında çalışan, tükenmişliğin çok görüldüğü bir meslek grubunu oluşturmaktadır (Ergin, 1996; Williams ve ark., 1997). Yedi farklı meslek grubundan (uzman ve pratisyen hekimler, diş hekimleri, eczacılar, hemşireler, sağlık teknisyenleri ve ebeler) 7255 kişinin incelendiği bir çalışmada tükenmişlik oranının en yüksek olduğu meslek grubunun hemşireler olduğu bildirilmiştir (Taycan ve ark., 2006).

Hemşirelerde tükenmişlik konusunda yapılan birçok araştırmada (Aslan ve ark., 1996; Çam, 1991; Demir, 1995; Gündüz, 2000; Karahaliloğlu, 2013; Kemaloğlu, 2009; Şenyüz, 2015; Tavur, 2014; Taycan ve ark., 2006; Tunç, 2008; Üstün, 1995) yaş, hizmet süresi, stresle başa çıkma, iş doyumu, çalışma ortamından beklenen memnuniyet, haftalık çalışma süresi, rol çatışması ve belirsizlik, iş verimi ve mesleki gelecek algısı gibi değişkenlerin incelendiği görülmektedir.

Mesleki tükenmişlik, stres, iş doyumu, eş tükenmişliği, yaşam doyumu kavramları birbiriyle yakından ilişkilidir (Cordes ve Dougherty, 1993; Lee ve Ashford, 1993; Arygle, 1994; Avşaroğlu ve ark., 2005 ; Alanyalı, 2006**).** Pines'a (1996) göre, mesleki tükenmişlik ile eş tükenmişliği arasında önemli düzeyde bir ilişki vardır. Bu ilişkiye dayanarak hemşirelerdeki mesleki tükenmişliğin eş tükenmişliği ile ilişkili olduğu ve yaşam doyumu düzeyinin mesleki ve eş tükenmişliğini etkileyebileceği düşünülebilir.

Bireylerin yaşam doyumu, iş ve aile yaşamından ayrı düşünülemez. Bireyin yaşam doyumu düzeyi hem mesleki tükenmişlik, hem de eş tükenmişliği üzerinde etkili olabilmektedir. Hemşireler üzerinde yaşam doyumu konusunda yapılan araştırmalar, daha çok iş doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesine ve yaşam doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine yöneliktir. Ancak gerek yurtiçi, gerekse yurtdışı alanyazında hemşirelerin yaşam doyumu düzeyi ile eş ve mesleki tükenmişliğini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle, yaşam doyumu düzeyleri farklı hemşirelerin mesleki ve eş tükenmişliklerinin incelenmesi, hemşirelerin hizmet sundukları ortamlar ve sosyo-ekonomik koşulların iyileştirilmesine, konu ile ilgili yeni çalışmaların yapılmasına ve alanyazına önemli katkılar sunabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, Konya ili merkez ilçeleri ile Akşehir ilçesinde bulunan Devlet hastanelerinde görevli yaşam doyumu düzeyleri farklı hemşirelerin mesleki ve eş tükenmişliklerinin

[1] Doç. Dr. Mersin Üniversitesi PDR Anabilim Dalı, *burhancapri@gmail.com*
[2] Öğrt. Gör. Selçuk Üniversitesi, *mustafaguler@selcuk.edu.tr*

incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda farklı yaşam doyumu düzeylerine (düşük, orta, yüksek) göre hemşirelerin mesleki ve eş tükenmişlik düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel yöntemle yapılmış ve tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu, Konya ili merkez ilçeleri ile Akşehir ilçesinde bulunan Devlet hastanelerinde görev yapan evli 235 kadın hemşireden oluşmaktadır. Araştırma grubunda yer alan hemşirelerin 34'ü (%14.4) Akşehir Devlet Hastanesinde, 112'si (%47.7) Konya Eğitim ve Araştırma Hastanesinde, 30'u (%12.8) Konya Numune Hastanesinde, 21'i (%8,9) Konya Beyhekim Devlet Hastanesinde, 38'i (%16,2) Konya Dr. Faruk Sükan Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesinde görev yapmaktadır. Yaş ranjı 20-45 arasında değişen hemşirelerin evlilik süresi ve meslekte çalışma süresi 1-25 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından bireylerin yaşam doyumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ), kısa formu Pines (2005) tarafından oluşturulan, Türkçe uyarlama geçerlik, güvenirlik çalışması Çapri (2013) tarafından yapılan Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (TÖ-KF), Pines ve arkadaşları (2011) tarafından oluşturulan, Türkçe uyarlama geçerlik, güvenirlik çalışması Çapri (2013) tarafından yapılan Eş Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (ETÖ-KF) ve araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

İşlem

Araştırma grubunda yer alan katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esası hakkında bilgi verildikten sonra, uygulamalar; katılımcıların çalışma ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, tüm katılımcılara araştırmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler standart bir şekilde açıklanmıştır. Yaşam doyumu düzeyleri hemşirelerin "Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)"nden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri göz önünde bulundurularak düşük, orta ve yüksek olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel işlemlerin yapılması için hazır hale getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Farklı yaşam doyumu düzeylerine (düşük, orta, yüksek) göre hemşirelerin mesleki ve eş tükenmişlik düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere tek yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Veri analizi yapılmadan önce tek yönlü MANOVA analizi için gerekli varsayımların karşılandığı görülmüştür. Manova sonuçlarına göre, ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere post hoc test olarak verilere Scheffe testi uygulanmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare ($\eta 2$)

değerine bakılmıştır. Eta kare (η2) değeri küçük (.01), orta (.06) ve geniş (.14) etki büyüklüğü (Green ve Salkind, 1997) biçiminde yorumlanmıştır. Analizlerde hata payı olarak 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada yaşam doyum düzeyi düşük olan hemşirelerin mesleki tükenmişlik puan ortalaması = 4.38 ve standart sapması Ss= 1.05; orta olanların puan ortalaması = 3.44 ve standart sapması Ss= 1.00; yüksek olanların puan ortalaması ise = 2.73 standart sapması da Ss= .91'dir. Eş tükenmişliği puan ortalamaları, YDD düzeyi düşük olan hemşirelerin puan ortalaması = 3.16 ve standart sapması Ss= 1.39; orta olanların = 2.33 ve standart sapması Ss= 1.03; yüksek olanların puan ortalaması ise = 1.87 ve standart sapması da Ss= 1.04'dür. MANOVA sonuçlarına göre, hemşirelerin mesleki ve eş tükenmişliği puanlarının yaşam doyumu düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F (4-462)= 12.52, p= .000; Wilk's = 0.814, η2 = .098). Hemşirelerin yaşam doyumu düzeylerine göre hem mesleki tükenmişlik (F (2-232)= 24.65, p= .000; η2 = .18), hem de eş tükenmişliği (F (2-232)= 13.15, p= .000; η2 = .10) puan ortalamalarının farklılaştığı belirlenmiştir. Verilere uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre, yaşam doyumu düzeyi düşük olan hemşirelerin orta ve yüksek olanlardan; orta olanların ise yüksek olanlardan anlamlı bir biçimde daha yüksek mesleki tükenmişlik puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Eta kare değerlerine (η2= .097) göre, yaşam doyumu düzeylerinin hemşirelerin mesleki tükenmişlik puanları üzerinde geniş (η2= .18), eş tükenmişliği puanları üzerinde orta (η2= .10) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, hemşirelerin yaşam doyumu düzeyleri yükseldikçe mesleki ve eş tükenmişlik puanlarının azaldığı, yaşam doyumu düzeyleri azaldıkça mesleki ve eş tükenmişlik puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. Yaşam doyumu düzeylerinin hemşirelerin mesleki tükenmişlik puanları üzerinde geniş, eş tükenmişliği puanları üzerinde orta bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak, hemşirelerin hizmet sundukları ortam ve sosyo-ekonomik koşulları iyileştirilerek, kişisel ve örgütsel desteklerinin sağlanması durumunda yaşam doyumu düzeyleri yükselebilecek ve böylece mesleki ve eş tükenmişlikleri yaşama olasılıkları da düşebilecektir.

Kaynakça

Alanyalı, L.K. (2006). Örgütsel Stres Kaynaklarının İş Tatminine Olan Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arygle, M. (1994). The psychology of happiness. London: Routledge.

Aslan, H., Alpaslan, Z. N., Aslan, O., Ünal, M. (1996). Hemşirelerde Tükenme, İş Doyumu ve Ruhsal belirtiler. NöroPsikiyatri Arşivi, 33(4), 192-199.

Avşaroğlu, S; Deniz, M.E.; Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 14, 115-129.

Cordes, C.L., Dougherty, T.W. (1993). A Review and in Integration of Research on Job Burnout. Academy of Management Review, Vol.18, No.4, 621-656.

Çam, O. (1991). Hemşirelerde Tükenmişlik Sendromunun Araştırılması. İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı Doktora Tezi.

Çapri, B. (2013). Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu ile Eş Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlaması ve Psikoanalitik-Varoluşçu Bakış Açısından Mesleki ve Eş Tükenmişlik İlişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri . Educational Sciences: Theory Practice - 13(3) .1393-1418.

Çokluk, Ö. (2000). Örgütlerde Tükenmişlik: Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. (Edit: Cevat Elma ve Kamile Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, A. (1995). Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Ergin, C. (1996). Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Türkiye Sağlık Personeli Normları. 3P Dergisi, 4:28-33.

Gündüz, B. (2000). Hemşirelerde Stresle Başa Çıkma Biçimleri İle Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karahaliloğlu, N. (2013). Cerrahi Kliniklerde Çalışan Hemşirelerde Tükenmişlik Ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi .Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kemaloğlu, B. (2009). Çalışan Hemşirelerde Tükenmişlik ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Lee, R. T., Ashford, B. E. (1993). A Further Examination Of Managerial Burnout: Toward An Integrated Model. Journal of Organizational Behavior, 14, 3-20.

Pines, A. M. (1996). Couple burnout: Causes and cures. New York,London: Routledge.

Şenyüz, E. (2015). Hastanede Çalışan Ebe Ve Hemşirelerde Tükenmişlik. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tavur, E. (2014). Hemşirelerde Tükenmişlik ve Bunu Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taycan, O., Kutlu, L., Çimen, S. ve Aydın, N. (2006). Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerde Depresyon Ve Tükenmişlik Düzeyinin Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi. Anatolian Journal of Psychiatry, 7, 100-108.

Tunç, T. (2008). Doktor Ve Hemşirelerde Tükenmişlik İle Rol Çatışması Ve Rol Belirsizliği Arasındaki İlişki: Bir üniversite hastanesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üstün, B. (1995). Hemşirelerin Atılganlık ve Tükenmişlik Düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Williams S, Dale J, Glucksman E ve ark. (1997). Senior house officers' work related stressors, psychological distress, and confidence in performing clinical tasks in accident and emergency: a questionnaire study. BMJ, 314:713-718.

ANNELERİN ÇOCUKLARINA İLİŞKİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Şerife ÖZBİLER[1]

Problem Durumu

Toplumun kültürel özellikleri ve sahip olduğu inançlar aile içerisindeki bireylerin kültürel özelliklerini ve sahip olduğu inançları yansıtmaktadır. Buna bağlı olarak, aile içerisindeki en önemli rollerden bir olarak kabul edilen ebevenylik rolü de içinde yaşanılan toplumun kültürel özelliklerinden etkilenmektedir. Annenin, nasıl çocuk yetiştirmesine ilişkin inançları çocuğuna olan davranışlarını etkilemektedir. Son yılllarda yapılan çalışmalarda akılcı duygusal davranışcı yaklaşım temel alınarak ilgili alan yazılımı incelendiğinde annenin çocuğunun davranışlarından bekletileri, çocuğunun davranışlarını nasıl algıladığı ve yorumladığı anne çocuk ilişkisinin kalitesini ortaya koymaktadır. Böylelikle annelerin sahip olduğu akılcı olmayan inançlarının ortaya konulması iyi bir anne çocuk ilişkisinin belirlemesi ve bu duruma yönelik koruyucu ruh sağlığı çalışmaları açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'nin ekonomik, sosyal ve kültürel koşullar bakımından daha düşük imkanlar sağlayan bölgeler arasında kabul edilen Doğu Anadolu Bölgesindeki ilköğretim döneminde çocuğu olan annelerin yaşı, çocuk sayısı, evlilik sayısı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, algılanan aylık gelir ve sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenlerinin annelerin çocuklarına ilişkin akılcı olmayan inançları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, uygun örneklem yolu ile seçilen Türkiye'de, Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayan çalışan ve çalışmayan yaşları 20 ile 50 arasında değişen ($\overline{X}$=35.43, ss.= 8.69) ve ilköğretim döneminde çocuğu olan anneler oluşturmaktadır (N=88). Araştırmanın verileri, 1 Temmuz – 1 Ağustos 2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacı ile ilk önce annelere gönüllü katılım formu doldurtulmuştur ve çalışmaya katılmaları için onayları alınmıştır. Bunun yanında, araştırmaya katılan annelerin aile yapısı ve sosyoekonomik özellikleri ile ilgili bilgi edinmek amacı ile araştırma sorularına bağlı olarak ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca, annelerin çocuklarına ilişkin akılcı olmayan inançlarını belirlemek amacı ile, Kaya ve Harmacı tarafından 2010 yılında geliştirilen anne-baba düşünceleri ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak amacı ile, araştırma asistanları tarafından çalışan annelere bağlı bulundukları kurumlarda; çalışmayan annelere ise ev ortamlarında ölçek ve formlar uygulanmıştır. Araştırma asistanlarına daha önceden anket uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama süreci, yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Tüm araştırma, psikoloji disiplinin etik ilkelerine bağlı olarak yürütülmüştür. Araştırmada, betimleyici istatistikler ve karşılaştırmalı analizlerin değerlendirilmesi ve hesaplanmış

[1] Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilimdalı Doktora Öğrencisi, *serife.ozbiler@yahoo.com*

değerlerin bulunmasında SPSS 20. paket programı kullanılmıştır. Araştırmada annelerin, demografik özelliklerini (yaş, eğitim düzeyi, algılanan aylık gelir ve sosyoekonomik düzeyi, çocuk sayısı, evlilik sayısı, çalışma durumu, mesleki dağılımı) ortaya koymak için aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve frekans (*f*) değerleri ile çözümleme yapılmıştır. Diğer taraftan annelerin demografik özelliklerinin anne baba ölçeginden aldıkları puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için paramertik testlerden bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (one way-ANOVA) ile hesaplama yapılmıştır. Ayrıca gruplar arasındaki farkı belirleyebilmek için bonferroni testi kullanılarak anlamlılık düzeyi, .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen betimsel istatistik verilerine göre, çalışmaya uygun örneklem yolu ile seçilen Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesinde yaşan, ilköğretim döneminde çocuğu olan anneler katılmıştır (N=88). Çalışmaya katılan annelerin en uzun süre olarak yaşadıkları şehir, il ve ilçeler Kahramanmaraş, Şanlıurfa, Kadirli, Afşin, Nurhak, Elazığ, Elbistan, Andrin, Betriz, Dulkadiroğlu, Göksun olarak sıralanmıştır. Örneklemin çocuk sayısı 1 ile, 5 ve üzeri çocuk arasında değişmektedir ($\overline{X}$=2.29, ss.=1.13). Annelerin çocuk sayısı için frekans değerlerine bakıldığında annelerin en fazla 2 çocuğunun ilköğretim döneminde olduğu elde edilen veriler arasındadır. Ayrıca, çalışmaya katılan 4 annenin, 5 ve üzeri sayıda ilköğretim döneminde çocuğu olduğu bilinmektedir. Çalışmaya katılan annelerin profil özelliklerinden bir tanesi de 38 tanesinin çalıştığı, 50 tane annenin ise ev hanımı olduğudur. Çalışan annelerin raporlarına göre, hemşire, ebe, esnaf, klinik personel, öğretmen, mevsimlik işçi, kuaför, memur, çifçi olarak çalıştıkları görülmektedir. Bunların yanında, araştırmaya katılan annelerden elde edilen bilgilere göre, eğitim düzeyleri 5 dereceli bir ölçekten (1= okuma yazar değil, 5 = üniversite mezunu) ortalama 3.27, (ss.=1.58) dir. Bu duruma göre, annelerin yaklaşık ortaokul mezunu olduğu söylenebilir. Annelerin algılanan aylık gelir ve sosyoekonomik düzey değişkenlerinin ise 4 dereceli bir ölçekten (1= 1000 -1900 arası , 4= 4000 ve üzeri) ortalama 1.93, (ss.= 1.12) olduğu elde edilmiştir. Buna göre, anneler çoğu kendilerini düşük sosyoekonomik düzeyde algılamaktadır. Çalışmanın çıkarımsal istatistik sonuçlarına göre, ilköğretim döneminde çocuğu olan annelerin, eğitim düzeyleri, algıladıkları aylık gelir ve sosyoekonomik düzeyleri ve çalışma durumlarının akılcı olmayan düşünceleri ile anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. ANOVA çıktıları, annelerin eğitim düzeylerine göre, anne-baba düşünceleri ölçeğinin mükemmeliyetcilik alt boyutundan almış olduğu puanların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir, $F(4,83)=5.988$, $p.000<.05$. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, okuryazar olan annelerin mükemmeliyetcilik puanlarının ortalamaları ($\overline{X}$=47.75) ile üniversite mezunu olan annelerin mükemmeliyetcilik puanlarının ortalamalarından, ($\overline{X}$=40.77) daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanında, ANOVA çıktıları, annelerin algılanan aylık gelir ve sosyoekonomik düzeylerine göre mükemmeliyetçliklerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(3,84)=9.27$, $p.000<.05$. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, kendilerini düşük aylık gelir ve sosyoekonomik düzeyde algılayan annelerin mükemmeliyetçilik puanlarının ortalamaları, ($\overline{X}$=49.15) kendilerini yüksek aylık gelir ve sosyoekonomik düzeyde algılayan annelerin mükemmeliyetçilik puanlarının ortalamalarından ($\overline{X}$=37.46) daha fazla olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklemler t-testi sonucuna göre, annelerin çalışma durumları ile mükemmeliyetcilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($T= -2.83$, $p.000<.05$). Buna göre, ev hanımı olan annelerin mükemmeliyetcilik düzeylerine ilişkin ortalamalarının ($\overline{X}$ =8.46) iken çalışan annelerin mükemmeliyetcilik düzeylerine ilişkin ortalaması ($\overline{X}$ = 7.31)'dir. ANOVA çıktılarına göre, annelerin çocuk sayısı ve yaşları ile mükemmeliyetcilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farkın olmadığını göstermektedir. Bunların yanında, annelerin demografik özelliklerinin anne-baba düşünceleri ölçeği beklenti alt boyutundan almış oldukları puanlar ile de farklılaştığı görülmektedir. ANOVA

çıktılarına göre, annelerin eğitim düzeylerinin beklenti puanları ile farklılaşmaktadır, F(4.83)=5.71,p.000<.05. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarından beklenti puanlarının ortalamalarının ($\overline{X}$=48.53) üniversite mezunu olan annelerin çocuklarından beklenti puanlarının ortalamalarından ($\overline{X}$=35.74) daha fazla olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları annelerin çalışma durumlarına göre de beklenti puanlarının farklılaştığını göstermektedir, (T=-2.72, p.000<.05). Buna göre, ev hanımı olan annelerin beklenti puanlarının ortalamalarının ($\overline{X}$=43.58) çalışan annelerin beklenti puanlarının ortalamalarından ($\overline{X}$=37.89) daha fazladır. Bunların yanında annelerin yaşları, çocuk sayısı, evlilik sayısı, algılanan aylık gelir ve sosyoekonomik düzeyinin annelerin beklenti puanlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre, annelerin demografik özelliklerinin çocuklarına ilişkin akılcı olmayan inançlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farkılaştığı görülmektedir. Buna göre, ilgili alan yazılımı incelendiğinde, bireyin içinde yaşadığı kültürel özelliklerin akılcı olmayan inançlarını büyük ölçüde etkilediği görülmektedir. İleride yapılacak olan çalışmalarda bu durumun daha belirgin bir şekilde ortaya konulabilmesi için kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmalara yer verilebilir. Ayrıca, farklı yaş gruplarında çocuğu olan anneler ve babalar üzerinde de benzer araştırmalar yapılabilir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okur yazar olan annelerin mükemmelitcilik düzeylerinin üniversite mezunu olan annelerin mükemmeliyetcilik düzeylerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu durum, ileriki yapılacak nitel araştırmalarda, ilköğretim döneminde çocuğu olan annelerin mükkemmeliyetçilik hakkındaki görüşleri belirlenerek ortaya konabilir. Bunun yanında, anne-çocuk ilişkisinin desteklenmesi ile ilgili eğitim programlarında akılcı duygusal davranışçı yaklaşım temel alınarak annelerin çocuklarına ilişkin akılcı olmayan inaçları üzerinde modüller geliştirilerek çalışılabilir.

Anahtar Kelimeler: Anne-çocuk, akılcı olmayan inanç.

Kaynakça

Bağcı, C. (2013). *Anne-babaların akılcı olmayan inançlarının aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmayan yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi: Gaziantep.

Bernard, M. E., Ellis A. and Terjesen, M. (2006). Rational-Emotive Behavioral Approach to Childhood Disorders Theory, Practice and Research. *In Rational-Emotive Behavioral Approach to Childhood Disorders Theory, Practice and Research.* Ellis, A. and Bernard, M. E. (Eds): Springer Science Business Media, New York, pp.10-178.

Kaya, İ. & Hamamcı, Z. (2010). Anne-babaların akılcı olmayan inançları ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(3): 1149-1165

ERGENLER İÇİN AHLAKİ ÇÖZÜLME ÖLÇEĞİ'NİN TÜRK KÜLTÜRÜNE UYARLANMASI

Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN[1]
Fuad BAKİOĞLU[2]

Problem Durumu

Son zamanlarda dünyada çocuklar ve gençler arasında saldırgan davranışların oranında büyük artış görülmektedir. Saldırgan davranışların nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Son yıllarda ahlaki çözülme kavramı, saldırgan davranışların nedenleri arasında sıkça duyulmaya başlanmıştır. Bandura'nın (1999) Sosyal-Bilişsel Kuramına dayanan ahlaki çözülme, bir kişinin içsel öz düzenleyici mekanizmasını gevşeterek zararlı ve saldırgan davranışlarını akladığı bilişsel bir süreç olarak tanımlanır. Bandura'ya (2002) göre, çocukluklarından itibaren kişiler, davranışlarına yön verecek doğru ve yanlış standartlar geliştirirler. İnsanlar kendini düzenleme mekanizması aracılığıyla genellikle kendilerine doyum veren ve benlik saygılarını geliştiren ahlaki standartlarına uygun davranışlarda bulunma, ve oto kontrolü azaltan saldırgan davranışlardan kaçınma eğilimi gösterirler. Bazen insan davranışlarını ahlaki standartlar içinde tutan oto kontrol sistemi bozulur ve kişiler genellikle seçici olarak olumsuz davranışlarda bulunurlar. Bandura (1999), insanların 8 tip ahlaki çözülme davranışı gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Bunlar: Ahlaki gerekçe, avantajlı karşılaştırma, üstü kapalı etiketleme ve bilişsel yeniden yapılandırma, sorumluluğun yayılması, kurbanın suçlanması, zararlı davranışların sonuçlarının hiçe sayılması ve görmezden gelinmesi ve insanlıktan soyutlama gibi başlıklar altında ele alınmaktadır.

Araştırmalar çocukluk ve ergenlik döneminde ahlaki çözülme, antisosyal ve saldırgan davranışlar arasında olumlu ilişki olduğunu göstermektedir (Caprara ve diğerleri, 2014; Bandura ve diğerleri, 1996). Yapılan araştırmalar, ahlaki çözülme gösterenlerin daha asosyal, daha saldırgan, şiddet içerikli ve ciddi suçlar işlediklerini ifade etmektedir. Ayrıca ahlaki çözülme gösterenlerin suçu daha düşük seviyede yaşadıkları ve kurbanlarına karşı daha az empatik davrandıkları belirtilmiştir (Fontaine ve diğerleri, 2009). Görüldüğü gibi çocukluk döneminde gelişen ahlaki çözülme davranışı, ergenlerin, gençlerin ve yetişkinlerin davranışlarını da tehdit etmektedir. Bu nedenle ahlaki çözülme davranışının nedenlerinin tespit edilerek anlaşılması ve önlemek amacıyla gerekli tedbirlerin alınması önem arz etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de ergenlerle yapılacak araştırmalarda ahlaki çözülme konusunda herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı ve bu açığın giderilebilmesi için Ahlaki Çözülme Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanmasının faydalı olabileceği düşünülerek uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede alan uzmanları ve araştırmacılara ahlaki çözülme ile ilgili geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı sunmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

[1] Yrd. Doç. Dr. Anadolu üniversitesi, *beraslan@anadolu.edu.tr*
[2] Uzm. Psk. Dan. MEB, *fuadpdr@gmail.com*

Bu çalışmanın amacı, Gini, Pozzoli ve Pussey (2014) tarafından geliştirilen ahlaki çözülme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır.

Yöntem

Bu araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, ikinci aşamada test-tekrar test çalışması, üçüncü aşamada ölçeğin uyum geçerliği çalışması yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Orta Karadeniz bölgesinde bir ilde öğrenimine devam eden üç ergen çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasına 339 (173 kız, 166 Erkek), ikinci aşamasına 64 (30 Kız, 34 Erkek), üçüncü aşamasına 283 (138 Kız, 145 Erkek) ergen katılmıştır. Çalışma gruplarının yaş ortalamaları ve yaş aralıkları sırasıyla, birinci çalışma grubu için 13.4 ve 10-17, ikinci çalışma grubu için 15.6 ve 14-17, üçüncü çalışma grubu için 12.8 ve 10-15 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için ergenler için Ahlaki Çözülme Ölçeği (Gini, Pozzoli & Pussey, 2014) ve Zorbalık Ölçeği (Kutlu, 2005) kullanılmıştır.

Uygulama

Ahlaki Çözülme Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanabilmesi için öncelikle araştırmacılar tarafından ölçeğin asıl yazarından gerekli izinler alınarak uyarlama çalışmasına başlanmıştır. Ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevirisi iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçeden İngilizceye çevirisi başka iki alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çeviri çalışması tamamlandıktan sonra ölçeğin çeviri uygunluğu sekiz alan uzmanı tarafından kontrol edildikten ve öneriler doğrultusunda son düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçeğe son hali verilerek uygulama aşamasına geçilmiştir. Ölçeğin ilk aşamasında öncelikle ölçeğin yapısını ortaya koyabilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi için bir grup veri toplanmıştır. İkinci aşamasında test tekrar test çalışması için ve üçüncü aşamasında da doğrulayıcı faktör analizi için iki ayrı veri toplanarak analizler yapılmıştır. Çalışmanın verileri, öğrenimine devam eden araştırmaya katılmaya gönüllü ergenler ile gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulama yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Ayrıca araştırmanın verileri araştırmacıları tarafından toplanmıştır.

Bulgular

Faktör analizi bulguları, .40!ın altında faktör yük değeri verdikleri için 4 ve 7.madde ölçekten çıkarılarak analizler yinelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktör ve 15 maddeden oluşan Ahlaki Çözülme Ölçeği'nin madde faktör yükleri .41 ile .76 arasında değişmekte olup, ölçeğin toplam varyansın %35.31'ini açıkladığı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksleri (χ^2=288.07, sd= 90, χ^2/sd= 3.20), RMSEA (.08), RMR (.13), SRMR (.06), GFI (.89), AGFI (.85), CFI (.94), NNFI (.93) olarak bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü aşamasında Ahlaki Çözülme Ölçeği'nin uyum geçerliği kapsamında Zorbalık Ölçeği, zorbalık alt ölçeği ile .41, Zorbalık Ölçeği kurban alt ölçeği ile .47 korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği kapsamında yapılan analiz sonucunda iç tutarlılık katsayısı .86 ve iki hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenirlik kat sayısı .84 olarak bulunmuştur. Ölçek madde toplam korelasyonları .34 ile .69 arasında değişmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan analizler sonucunda orijinalinde 17 madde ve tek boyuttan oluşan ahlaki çözülme ölçeğinin Türkçe formunda 4 ve 7.maddeler .40'ın altında faktör yükü elde edildiği için ölçekten çıkarılmıştır. Nihai olarak 15 madde ile yapılan analizler sonucunda orijinal ölçekle benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi düzeyde uyum indeksleri elde edilmiştir. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda da iyi düzeyde değerler elde edilmiştir. Ayrıca Ahlaki Çözülme Ölçeğinin uyum geçerliği kapsamında Zorbalık Ölçeği ile orta düzeyde korelasyon değerleri elde edilmiştir. Sonuç olarak, Ahlaki Çözülme Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye'de ergenlerde ahlaki çözülmeye yönelik yapılacak olan araştırmalarda kullanılabilecek bir ölçek ortaya konmuştur.

Anahtar kavramlar: Ahlaki çözülme, ergenlik, ölçek uyarlama

Kaynakça

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and Social Psychology Review, 3, 193–209.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. Journal of Moral Education, 31, 101- 119.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency. Journal of Personality and Social Psychology, 71, 364 –374.

Caprara, G. V., Alessandri, G., Tisak, M. S., Paciello, M., Caprara, M. G., Gerbino, M., & Fontaine, R. G. (2013). Individual differences in personality conducive to engagement in aggression and violence. European Journal of Personality, 27, 290–303.

Fontaine, R. G., Yang, C., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2009). Development of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior in childhood and adolescence. Developmental Psychology, 45, 447–459.

Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. Aggressive Behavior, 40, 56-68.

Kutlu, F. (2005). The effect of bullying management training on bullying behaviors of elementary school students. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYET VE CİNSİYET ROLLERİNİN EMPATİ DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Başaran GENÇDOĞAN[1]
Semanur KODAN ÇETİNKAYA[2]
Mehmet Enes SAĞAR[3]

Problem Durumu

Toplumun bireylere sunduğu çeşitli roller ve görevler söz konusudur. Toplum tarafından şekillendirilen basmakalıp bu roller kadın ve erkekleri farklı şekillerde etkilemektedir. Özellikle son yıllarda toplum tarafından şekillendirilen bu roller farklılık gösterse de dünyada cinsiyet rolleri değişen kültürün bir parçası olmaya devam etmektedir (Burger, 2006). Cinsiyet rolleri, kadın ve erkeklerle ilişkili olarak yaşamın her alanına yönelik toplum tarafından kabul edilen rolleri içermektedir (Sankır, 2010). Örneğin; erkek veya kadın denilince kadınlar duygusaldır, erkekler ağlamazlar veya duygularını belli etmezler şeklinde kalıp yargılar ön plana çıkmaktadır (Dökmen, 2012). Bir diğer ifadeyle kadınsı özelliği yüksek olan bireyler daha şefkatli, daha duyarlı aynı zamanda duygularını rahatlıkla dışa vurabilen ve başkalarının duygularını rahatlıkla algılayabilen kişiler olarak tanımlanmaktadırlar. Kadınsı özelliği yüksek olan kişilerle birlikte androjen cinsiyet rolüne sahip olan bireylerde duygularını rahatlıkla dışa vurabilen kişiler olarak tanımlanmaktadırlar (Burger, 2006). Başkalarının duygularını rahatlıkla algılayabilme kişilerin empatik anlayış düzeyleri ile ilişkilidir. Bir diğer ifadeyle empatik anlayış olmadan başkalarının dünyasını anlamak mümkün değildir (Wilson ve Knesi, 1988). Empati, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini tam olarak algılayabilmesidir (Dökmen, 1994). Bu bağlamda kişilerin duygularını doğru algılayabilme açısından bireylerin empati düzeylerinin önemli olduğu söylenebilir. İnsanların duygularını ifade edebilmesinde ve empati kurabilmesinde kültürel faktörler önemlidir. Bu kültürel faktörler arasında toplum tarafından şekillendirilen cinsiyet rolleri de önemli bir etkiye sahiptir (Stebnickl, 2000). Bu bağlamda bireylerin duygularını anlama açısından cinsiyet rollerinin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bir başkasının duygularını anlamada bireyin empati düzeyinin önemi göz ardı edilemez. Bireyin empati düzeyini belirleyen çeşitli etmenler söz konusudur. Cinsiyet ve cinsiyet rollerinin bu etmenler arasında olabileceği söylenebilir. Yapılan çeşitli araştırmalarda kızların duygularını daha kolay ifade ettikleri ve karşıdaki kişinin duygularını daha kolay algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma doğrultusunda cinsiyet ve toplum tarafından şekillenen cinsiyet rollerinin empati üzerindeki etkisi araştırılmak istenmiştir.

Yöntem

[1] Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, *basaran35@gmail.com*
[2] Arş. Gör. Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, *semanurkodan@bozok.edu.tr*
[3] Öğrt. Gör. *mehmetenes15@gmail.com*

Araştırmanın evreni Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören 110 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler ölçek sınıf ortamında gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır ve öğrencilerden kendilerine en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 20 programına girilmiştir ve gerekli analizler yapılmıştır.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin empati düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin empati düzeyleri puanına ait ortalamalarının erkek öğrencilerin empati düzeyleri puanına ait ortalamaya göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle kız öğrencilerin empati düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda cinsiyetin empati düzeyi üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin empati düzeyi puanlarının cinsiyet rolleri etkileşimine göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği araştırılmıştır. Araştıra sonucunda cinsiyet rolleri ile empati düzeyi puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda cinsiyet ve cinsiyet rollerinin empati düzeyi üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmada cinsiyet ve cinsiyet rolleri ile birlikte anne-baba tutum düzeylerinin empati düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre anne-baba tutum düzeylerine göre empati düzey puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda anne-baba tutumlarının empati düzeyi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin empati düzey puanlarının cinsiyet ve cinsiyet rolleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.Bu bağlamda cinsiyetin üniversite öğrencilerinin empati düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Daha önce bu alanla ilgili yapılan çalışmalar sonucu kız öğrencilerin empati düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Turnage, Hong, Stevenson ve Edwards, 2012; Kapıkıran, Kapıkıran ve Başaran, 2010). Bu bağlamda çalışma sonucu ile paralellik göstermektedir. Kızların empati beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olması içinde bulunulan kültürle açıklanabilir. Kız çocuklarının ailesi ve çevresi tarafından daha anlayışlı ve uyumlu yetiştirilmesi kız öğrencilerin empati düzey puanlarının daha yüksek olmasının nedenleri arasında olabilir (Rehber, 2007).

Araştırma sonucunda cinsiyet rollerine göre empati düzey puanları açısından kadınsı cinsiyet rolüne sahip üniversite öğrencileri lehine anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda kadınsı cinsiyet rolüne sahip bireylerin empati düzey puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum kadınsı cinsiyet rolüne ilişkin özelliklerle ilişkili olabilir. Kadınsı cinsiyet rolünün özellikleri arasında daha şefkatli, daha duyarlı olmaları, duygularını kolaylıkla dışa vurabilmeleri ve başkalarının duygularını rahatlıkla algılayabilmeleri sayılabilir (Akt: Burger, 2006).

Araştırma sonucunda anne-baba tutumuna göre empati düzey puanları açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Dilekmen (2005) ve Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat (2011) tarafından yapılan çalışma sonucunda anne-baba tutumu ile empati düzeyi arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Bu bağlamda çalışma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Kaynakça

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

Dilekmen, M. H. (2005). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatşmaları ve empati.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2012). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kapıkıran, N.A., Kapıkıran, Ş., ve Başaran, B.I. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin empatik eğilimler ve algıladıkları anne ve baba olumlu sosyal davranışları: Cinsiyetin farklılaştırıcı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-19.

Kunst-Wilson, W. Carpenter, L. and Poser, A. (1981). Emphatic perceptions of nursing students: self- reported and actual ability. *Res. Nurs. Health*,4(3), 283-293.

Küçükkaragöz, H., Akay, Y., ve Canbulat, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psikososyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4(2), 89-101

Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi***.** Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Sankır, H. (2010). Toplumsal cinsiyet rollerinin anlamlandırılış biçiminin "Kadın sanatçı kimliği"nin oluşum sürecine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-dergisi.* http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/index.htm adresinden 15.07.2015 tarihinde erişilmiştir.

Stebnicki, M.A. (2000). Stress And Contractions Among Rehabilitation Professionals: Dealing Effectively with Empathy Fatigue. *Journal Of Rehabilitation*, 802-812.

Turnage, B.F., Hong, Y.J., Stevenson, A.P. and Edwards, B. (2012). Social work students' perceptions of themselves and others: self-esteem, empathy, and forgiveness. *Journal of Social Service Research*, 38, 89–99.

AİLE EĞİTİM PROGRAMININ, ANNELERİN AKADEMİK, İLETİŞİM, BEDENSEL- CİNSEL GELİŞİM, GÜVENLİ ÇEVRE OLUŞTURMA YETKİNLİK DÜZEYLERİ ÜZERİNDE ETKİSİ*

Anıl SAYILIR[1]
Alim KAYA[2]

Problem Durumu

Bu araştırmada ele alınan yetkinlik, ailenin, toplum içerisinde daha uyumlu ve her açıdan daha sağlıklı olmalarının yolları araştırılmaktadır. Anne-babanın daha başarılı ve uyumlu olması, karşılaştığı yeni ve zor durumlarla baş etmesi ve uyum sağlamasıyla doğru orantılıdır. Anne-babanın yeni ve zor durumlarla baş edebilmesi var olan kapasitesini kullanabilme becerisi gerekmekte; var olan kapasitesini kullanabilme derecesi ise yetkinlik derecesini göstermektedir. Yetkinlik, genel anlamda yetkin olma durumudur. Yani ebeveynin sorumluluk ve/veya görevlerini ve rollerini yerine getirebilme durumunda olmayı ifade etmektedir.

Yetkinlik, anne-babanın kendini etkili anne-baba rolü içerisinde görebilme ve çift olarak kendilerini algılama derecesi, bireyin eylemde bulunabilmesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak gerçekleştirme kapasitesi veya içsel inanç olarak tanımlanmaktadır (Teti ve Gelfand 1991; Lee, 2005, s. 490, Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Pastorelli, 1996, Snyder ve Lopez, 2002). Yetkin olan anne-baba sağlıklı anne babadır. Sağlıklı anne baba ise, rol ve işlevlerini çok iyi yerine getirebilen ailedir (Montigny ve Lacharite, 2005).

Aile eğitimi programlarının etkililiği üzerine yapılan araştırmalarda genellikle 0-6 yaş okul öncesi çocukları olan aileler üzerine odaklanıldığı gözlenmektedir . Kuşkusuz 0-6 yaş okul öncesi dönem çocuğun temel eğitimine başlandığı yıllar olması nedeniyle önemlidir ancak okul çağı olarak da adlandırılan 7-11 yaş dönemi de insanın gelişim sürecinde önemli bir aşamadır. Bu nedenle bu araştırmada çalışma grubu 7-11 yaş grubunda çocuğu olan ailelerden seçilmiştir.

Aile eğitimi sağlıklı nesillerin yetişmesi açısından oldukça önemlidir. Aile eğitimleri anne-baba yetkinliğini artırdığı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu araştırmada Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılan 7-11 Yaş Aile Eğitimi Programı'nın Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti örnekleminde ebeveyn yetkinlikleri üzerinde etkililiği sınanmaya çalışılmıştır. Ebeveyn yetkin olma düzeyleri, Akademik Yetkinlik Düzeyi, Çocukla İletişim Yetkinlik Düzeyi, Bedensel ve Cinsel Gelişim Yetkinlik Düzeyi, Güvenli Çevre Oluşturma Yetkinlik Düzeyi olarak incelenmiştir. Ebeveynlerin yetkin olma düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyin Yetkinlik Ölçeği tarafından ölçülmüştür.

Araştırmanın Amacı

* Bu çalışma, 1. yazarın doktora tezine dayalıdır.

1 Yrd. Doç. Dr. *asayilir@eul.edu.tr*
2 Prof. Dr. Mersin Üniversitesi, PDR A.B.D. *alim.kaya@mersin.edu.tr*

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılan 7-11 Yaş Aile Eğitimi Program'ının, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyet örneklemi üzerinde ebeveynlik yetkinliklerinden olan akademik yetkinlik, çocukla iletişim kurabilme, bedensel ve cinsel gelişim, ve güvenli çevre oluşturma yetkinlik düzeylerini arttırmada bir etkisinin olup olmadığının incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma, deney ve kontrol gruplu ön-test, son-test modeline dayalı yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmada çalışma grubu olarak bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuş, deney ve kontrol gruplarındaki annelerin ebeveyn yetkinlik düzeyleri Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (EYÖ) ile ölçülmüş, daha sonra deney grubuna 14 hafta süreyle deneysel işlem olarak 7-11 Yaş Aile Eğitim Programı uygulanmış, deneysel işlemden sonra deney ve kontrol gruplarına son-test olarak tekrar EYÖ uygulanmış, 10 hafta sonra aynı ölçme aracı ile izleme ölçümü yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu için ön-test uygulanırken bilgi formu da uygulanmıştır.

Araştırmada yapılan işlem süreci açıklanmadan önce, araştırmacının işlemi gerçekleştirmek için istenilen yeterlilik boyutuna gelmesi, olası istenmedik değişkenleri ortadan kaldırması gerekmektedir. Dolayısı ile programı tanımak amacı ile araştırmacı tarafından bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. On beş (15) anneden oluşan, Aile Eğitim Programının deneme uygulaması, Lefke Avrupa Üniversitesi'nde çalışan (akademik ve idari personel) 7-11 yaş çocuklara sahip annelerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, Aile Eğitim Programına yönelik grup ve kontrol yetkinliğini artırabilmek için, 2013 yılı Haziran ayında Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün düzenlemiş olduğu Aile Eğitim Kurs Programı Öğretmen Yetiştirme kursuna katılmış ve Aile Eğitim Kurs Programı'nı uygulama yapabilme sertifikası almıştır. Araştırmacı 15 günlük programa Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından kabul edilmiştir.

Araştırmanın işlem kısmını oluşturan 0-18 Yaş Aile Eğitim Kurs Programı, eğitim materyali, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 0-18 yaş Aile Eğitim Programında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Program dört alt programdan oluşmaktadır. Bunlar; 0-3 yaş, 3-6 yaş, 7-11 yaş ve 12-18 yaş Aile Eğitimi Programı olarak adlandırılmış ve her biri 14 oturumluk olup, her bir oturum 120 dakikadan oluşmaktadır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için uygun testlerin seçilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nden almış oldukları puanların dağılımı, parametrik testlerin temel varsayımları karşılayıp karşılamaması yönünden incelenmiştir.

Bu çerçevede deneklerin EYÖ'den almış oldukları puanlara küçük gruplar için Varyans Homojenliği analizi uygulanmıştır. Homojen olan gruplar için, ön-test-son-test; kontrol gruplu deneysel işlemin etkililiğini test etmek için önerilen parametrik test ANCOVA yapılmış, homojen olmayan gruplar için ise Mann Withney U testi uygulanmıştır.

Deney ve Kontrol grubundaki ailelerin kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerini belirlemek için frekanslardan yararlanılmıştır. Grupların ön-test puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplara dönük t testi kullanılmıştır. Analizde SPSS programından yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi p=.05 kabul edilmiştir.

Bulgular

Bulgular, akademik yetkinlik düzeyi [F(1-45)=.66, p>0.05] ve iletişim yetkinlik düzeyi [F(1-45)=2.37, p>0.05] alt ölçeği Son-Test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı, bedensel ve cinsel yetkinlik düzeyi [F(1-45)=11.45, p<0.05] ve güvenli çevre oluşturma [U=117.00, p<.05] alt ölçeği Son-Test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, Programa katılan annelerin Akademik, Bedensel ve Cinsel ve Güvenli Çevre Oluşturma ve Genel Yetkinlik düzeylerinde olumlu yönde anlamlı bir gelişme sağlandığı, Programa katılan annelerin bu araştırmada ele alındığı şekliyle Ebeveyn Yetkinlik Ölçeğinin bir boyutu olan Akademik Yetkinlik düzeylerinde son-test karşılaştırmalarına göre manidar bir fark gözlenmemiş ancak izleme ölçümlerinin karşılaştırılmasında deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı fark gözlendiği, Programa katılan annelerin bu araştırmada ele alındığı şekliyle Ebeveyn Yetkinlik Ölçeğinin bir diğer boyutu olan Çocukla İletişim Kurabilme Yetkinlik Düzeylerinde son-test karşılaştırmalarına göre anlamlı bir fark gözlenmediği, Programa katılan annelerin Bedensel ve Cinsel Yetkinlik Düzeylerinde olumlu yönde manidar gelişme elde ettikleri, Programa katılan annelerin Güvenli Çevre Oluşturma Yetkinlik Düzeyleri arttığı gözlemlenmiştir.

Araştırmacılara Ait Öneriler: Bu konuda yapılacak araştırmalarda ebeveyn yetkinliğinin daha başka boyutları eklenerek ölçek revize edilebilir, psikometrik özellikleri yeniden çalışılabilir, annelerdeki olumlu değişim ve gelişimin çocuklarına yansımalarının da incelenebilir, Aile eğitim programlarına katılımcıların öznel deneyimleri, duyguları ve kişisel yaşamları üzerindeki etkisi üzerinde de durulmalı ve aile eğitim programlarına bu pencereden de bakılmalıdır.

Kaynakça

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of selfefficacy beliefs on academic functioning. ChiM Development, 67, 1206-1222.

Lee, W. S. (2005). *Encyclopedia of school psychology.*Sage Publication.

Montiqny, F. Lacharite, C. (2005). Perceived parental efficacy: concept analysis. *Medline, US National Library of Medicine.* National İnstitutes of Health, 49 (4): 387-96.

Snyder, C. R. And Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology.* Oxford University

Press US.

Teti, D. M., & Gelfand, D. M., (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: the meditational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.

GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMADA ŞİİR KULLANIMI: DENEYSEL BİR ARAŞTIRMA*

Ersun ÇIPLAK[1]
Meral ATICI[2]

Problem Durumu

Kişilerarası ilişkilerde empati ve duygu farkındalığı oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Psikolojik yardım ilişkisi, bireylerin empati ve duygu farkındalığı düzeylerinin gelişmesini sağlamaktadır. Grupla psikolojik danışma sürecinde bir üyenin gündeme getirdiği konu diğer üyelerinde o konuyla ilgili kazanım elde etmelerine yardımcı olmaktadır (Yalom, 2002, 2003).

Literatür incelendiğinde şiirin danışma sürecinde etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Furman, 2012; Mazza, 2003; McCulliss, 2012; Roe ve Garland, 2011; Sargent, 1979; Thomas ve León, 2012). Danışma oturumlarında yazılan şiirler ve var olan şiirler, danışanların kendilerini tehdit altında hissetmeden herhangi bir konuyu gündeme getirmelerini kolaylaştırabilir. Çünkü şiir, danışanların bakış açılarını bir ürün üzerinden gündeme getirmelerine, kendilerini rahatça açmalarına ve ifade etmelerine kapı açmaktadır (Mazza, 2014).

Yurtdışında yapılmış olan araştırmalarda, danışmada şiir kullanımının empati ve duygu farkındalığı değişkenleriyle ilişkisini ortaya koymak bakımından belli bir nicelik ve niteliğe ulaşılmış olduğu söylenebilir. Ülkemizde, danışma sürecinde şiir kullanımının empati ve duygu farkındalığı becerilerini geliştirmeye yardımcı olup olmadığını araştırmaya yönelik ilgi henüz beklenen düzeyde değildir (Keser Özcan, Bilgin ve Eracar, 2011; Kırlangıç Şimşek, 2000). Buna karşılık yurtdışındaki literatür, psikolojik danışma sürecinde şiir kullanımına yönelik pek çok araştırma yapıldığını göstermektedir. Bu çerçeve doğrultusunda bu çalışmada, grupla psikolojik danışma sürecinde şiir kullanımının, üniversite öğrencilerinin empati ve duygu farkındalığı düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, şiirle psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin empati ve duygu farkındalığı düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemektir. Bu genel amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

Denence 1: Şiirle psikolojik danışmaya katılan deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Kişiler Arası İlişki Boyutları Ölçeği Empati Alt Ölçeği (KİBÖ-EAÖ) öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

---

* Bu çalışma, Ersun Çıplak tarafından Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Profesör Dr. Meral Atıcı danışmanlığında yapılan doktora tez çalışmasının özetidir.

1 Psk. Dan. MEB, *ersunciplak@gmail.com*
2 Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi, *matici@cu.edu.tr*

Denence 2: Şiirle psikolojik danışmaya katılan deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Kişiler Arası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı Alt Ölçeği (KİBÖ-DFAÖ) öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

Bu denencelerle birlikte deney grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin şiirle psikolojik danışmaya ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla aşağıdaki iki soruya yanıt aranmıştır.

Şiirle psikolojik danışmaya katılan üniversite öğrencilerinin şiirle psikolojik danışma oturumlarına ve kendilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Şiirle psikolojik danışmaya katılan üniversite öğrencilerinin şiirle psikolojik danışma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, şiirle psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin empati ve duygu farkındalığı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği yarı-deneysel bir çalışmadır. Yapılan çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Nicel tekniklere ek olarak nitel tekniklerden de yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, çalışmaya katılma konusunda istekli olan ve Çukurova Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden lisans öğrencilerinden oluşturulmuştur. Devam kriterine uygun olarak öğrenciler deney ve kontrol gruplarına seçkisiz bir şekilde atanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları on altışar üyeden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin empati ve duygu farkındalığı düzeylerini belirlemek amacıyla Kişiler Arası İlişki Boyutları Ölçeği kullanılmıştır (Erden İmamoğlu ve Aydın, 2009). Ayrıca katılımcıların şiirle psikolojik danışma oturumlarına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Oturum Günlüğü ve şiirle psikolojik danışma süreci ile ilişkili görüşlerini öğrenmek amacıyla da Şiirle Psikolojik Danışma Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

Elde edilen nicel veriler, SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Nitel verilere ise içerik analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgulara göre araştırmanın birinci denencesi desteklenmiştir. Bu doğrultuda, şiirle psikolojik danışmaya katılmış olan deney grubunun empati puanlarındaki olumlu yönde düşüşün deneysel müdahaleyle ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan analizle sonucunda deney gurubunun deneysel müdahale sonucunda elde ettikleri kazanımların 12 haftalık sürede kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci denencesi ise desteklenmemiş. Bu doğrultuda, şiirle psikolojik danışmanın deney grubunun duygu farkındalığı puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte Oturum Günlüğü ve Şiirle Psikolojik Danışma Değerlendirme Formu ile toplanan nitel bulgular, şiirle psikolojik danışmaya katılan üniversite öğrencilerinin empati ve duygu farkındalığı boyutunda değişimler yaşadıklarını göstermiştir. Buna ek olarak katılımcılar, kişisel yeterlilikler ve sosyal yeterlilikler boyutunda da kazanım elde etmişlerdir. Kişisel yeterlilikler;

duygu farkındalığı, kendini gerçekçi değerlendirme, özgüven, iyimserlik, kişisel gelişim ve kişisel bilinç sahibi olmayı içermektedir. Sosyal yeterlilikler ise empati ve kendini açma, etkili iletişim ve dinleme, işbirliği-bağlılık-güven, güvengenlik ve çatışma çözme gibi sosyal becerileri kapsamaktadır. Ayrıca, katılımcıların deneyim kazanmak ve şiire yönelik ilginin artması boyutunda da kazanım elde ettikleri görülmüştür. Katılımcıların şiirle psikolojik danışmaya ilişkin görüşleri ve süreçte yaşadıkları duyguların olumlu duygular olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar şiirle psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin empati puanları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğunu ve bu etkinin uzun sürede kalıcı olduğunu göstermiştir. Buna karşılık deneysel işlemin katılımcıların duygu farkındalığı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Buna ek olarak şiirle psikolojik danışmanın öğrencilerin kişisel (özgüven, duygusal rahatlama, kendini gerçekçi değerlendirme ve kişisel bilinç sahibi olma) ve kişilerarası boyutta (kendini açma, etkili iletişim ve dinleme, güvengenlik, işbirliği-bağlılık-güven ve çatışma çözme) kazanım elde etmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara bağlı olarak uygulama ve araştırmalara yönelik şu öneriler verilebilir:

Üniversite öğrencileri ile yürütülen şiirle psikolojik danışmanın farklı eğitim kademelerinde uygulanabilmesi için öğrencilerin yaş grubu ya da sınıf düzeyine göre düzenlemeler yapılarak ve deneysel araştırmalarla etkililiği test edilerek uygulama alanı genişletilebilir.

Gelişimsel ve önleyici psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları kapsamında özellikle de okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerine, ebeveynlere ve akran gruplarına yönelik şiirle psikolojik danışma oturumları programlanabilir.

Bu araştırmada çalışmaya katılmak için başvuran ve çalışma grubuna alınan öğrenciler yoğun olarak Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümüne devam etmektedir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda şiirle psikolojik danışma çalışma grubu farklı bölümlerde öğrenimlerine devam eden ve birbirlerini daha önceden hiç tanımayan öğrencilerden oluşturulabilir.

Bu araştırmada şiirle psikolojik danışmanın empati ve duygu farkındalığı düzeyleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda şiirle psikolojik danışmanın farklı değişkenler (etkili iletişim ve dinleme, kişilerarası güven, güvengenlik, çatışma çözme, özgüven, özdeğerlendirme ve iyimserlik gibi) üzerindeki etkisi incelenebilir.

Kaynakça

Erden İmamoğlu, S. ve Aydın, B. (2009). Kişilerarası ilişki boyutları ölçeğinin geliştirilmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi, (29),* 39-64.

Furman, R. (2012). A poetry group for cognitively impaired older adults: a brief report. *Journal of Poetry Therapy, 25 (3),* 173-178.

Keser Özcan, N., Bilgin, H., & Eracar, N. (2011). The use of expressive methods for developing empathic skills. *Mental Health Nursing, (32),* 131-136.

Kırlangıç Şimşek, B. (2000). Psikodramada şiiri temel alan bir yaklaşım ile şiirin rol gelişimine, rol örüntülerine ve grup sürecine etkileri. Psikodrama terapistlik tezi, Grup Psikoterapileri Derneği Dr. Abdülkadir Özbek Enstitüsü, Ankara.

Mazza, N. (2003). *Poetry therapy: theory and practice.* New York: Brunner-Routledge.

Mazza, N. (2014). *Şiir terapi: Teori ve pratik.* (E. Çıplak, Çev.) İstanbul: OkuyanUs.

McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy, 25 (1),* 23-38.

Roe, C., & Garland, A. (2011). The use of poetry in the construction of meaning in cognitive behavioural psychotherapy and mental health studies. *Mental Health Review Journal, 16 (3),* 93-101.

Sargent, L. (1979). Poetry in therapy. *Social Work, (March),* 157-159.

Thomas, N. D., & León, R. J. (2012). Breaking barriers: using poetry as a tool to enhance diversity understanding with youth and adults. *Journal of Poetry Therapy, 25 (2),* 83-93.

Yalom, I. D. (2002). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği*. (A. Tangör, Ö. Karaçam, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Yalom, I. D. (2003). *Kısa süreli grup terapileri*. (Z. İyidoğan Babayiğit, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

LİSE ÖĞRENCİLERİ NEDEN SUÇA SÜRÜKLENİR?: EKOLOJİK SİSTEM YAKLAŞIMI ÇERÇEVESİNDE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Osman ZORBAZ[1]
Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ[2]

Problem Durumu

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2015) verilerine göre Türkiye genelinde 12-18 yaş aralığında güvenlik birimlerine suça sürüklenme ile gelen veya getirilen çocuk sayısı 2012 yılında 100.831 iken, 2013 yılında 115.439'a ulaşmıştır. Bu çocukların önemli bir kısmını özellikle son yıllarda okullarda şiddettin artması ile birlikte "kasten yaralama", "tehdit", "hakaret" gibi suçlarla çocuk mahkemelerinde yargılama sürecinde bulunulan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin suça sürüklenme nedenlerin belirlenmesi ile suç davranışı ile ilişkili bireysel ve çevresel etmenlerin ortaya konulmasında çeşitli kuramlardan yararlanılmaktadır. Bunların önde gelenlerinden olan ekolojik sistem yaklaşımı insan davranışına etki eden, iç ve dış kuvvetlerin karşılıklı etkileşimleri üzerinde duran bütüncül bir yaklaşımdır. Bronfenbrenner (1979) tarafından öne sürülen bu yaklaşımda sosyo-kültürel katmanlar, bireyin doğrudan doğruya ilişkili olduğu aile, yakın arkadaşlardan başlamakta ve bireye en uzak olan, bireyin doğrudan bir ilişkisi olmayan yasal düzenlemeler gibi sistemlerin içerisinde yer aldığı bir tabakaya kadar uzanmaktadır (Akt., Hehherington ve Parke 1986).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı suça sürüklenen çocukların ekolojik sistem bağlamında ele alınması ve çocukları suça sürükleyen etkenlerin bu çerçevede belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama araçları: Çalışmada katılımcıların demografik, ailevi ve sosyal özelliklerini öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

İşlem: Ankara Çocuk Mahkemelerine Mart ve Nisan 2015 aylarında getirilen, lise öğrenimine devam eden öğrencilere öncelikle çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olanlarla görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin analizi: Verilerin analizinde sıklık dağılımlarından yararlanılmıştır. Sorulan açık uçlu soruların analizinde tümden gelim yönteminden yararlanılmış ve oluşturulan temalara uygun kodlar verilerek cevaplar kodlanmıştır.

Bulgular

[1] Uzm. Psk. Dan. Adalet Bakanlığı, Ankara 1. Çocuk Mahkemesi, osmanzorbaz07@gmail.com
[2] Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi PDR Anabilim Dalı, selenpdr@gmail.com

Çalışmaya katılan katılımcıların özelliklerine bakıldığında yedi katılımcının hepsinin erkek olduğu ve katılımcıların yaşlarının 15–17 arası değişmekte olduğu gözlenmiştir.

Ekolojik sistemin ilk basamağı olan ‘’organizmaya’’ ait özellikler Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların bireysel özellikleri

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7
Mahkemeye getirilme nedeni	Kasten yaralama	Hırsızlığa teşebbüs	Trafik güvenliğini tehlikeye sokma, Taksirle Yaralama	Basit yaralama	Kasten Yaralama	Hakaret, Tehdit	Kasten yaralama, Hakaret
Önceki suçu	Hırsızlık, Sabıkası var.	Yok	Uyuşturucu kullanımı	Yok	Yok	Yok	Yok
P.D. yardımı	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Akademik başarı	100/55	100/72	100/53	100/62	100/64	100/68	100/75
Okul devamsızlık durumu	20 gün	7 gün	13 gün	8 gün	9 gün	19,5 gün	5 gün
Madde kullanımı	Yok	Yok	Esrar, Sigara	Yok	Yok	Sigara	Yok
Güçlü olduğu yönler	Futbol	-	Yok	Kendine güven	-	Vücut geliştirme	Spor
Serbest zaman değ.	Futbol, internet kafe, TV.	Genelde ders çalışır, basketbol oynar, İnternette vakit geçirir.	Futbol oynar, arkadaşları ile parkta “kola+çekirdek” yapar.	Basketbol oynar, ayrıca lisanslı futbolcu.	Amatör futbolcu. Arkadaşları ile gezer. Köpeğini gezdirir.	Kik-boks ve vücut geliştirme yapar. Ders çalışır.	Basketbol, voleybol ve futbol oynar. Arkadaşları ile gezer, ders çalışır.
Gelecek beklentileri	İnternet kafe açmayı planlıyor.	Bilgisayar müh. bölümünde okumak istiyor.	Meslek lisesindeki bölümünün (bilgisayar) önlisansını okumak ister.	Mimar olmak istiyor.	-	BESYO’da okumak ister.	Radyo, TV, Sinema bölümünde okumak ister.

Ekolojik sistemin ikinci basamağı olan ‘’mikrosistemde’’ bulunan ailevi ve arkadaş ilişkilerine ait özelliklere Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların ailelerine ve arkadaşlarına ilişkin özellikler

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7
Ebeveyn beraberlik durumu	Birlikte	Birlikte	Birlikte	Birlikte	Birlikte	Birlikte	Birlikte
Ebeveyn meslekleri	Baba dolmuş şoförü, anne çalışmıyor.	Baba nakliyeci, anne çalışmıyor.	Baba emekli. Anne evlere temizliğe gidiyor.	Baba apartman görevlisi, anne çalışmıyor.	Baba araba galericisi, anne çalışmıyor.	Baba işçi emeklisi, anne emekli öğretmen	Baba mobilya mağazası sahibi, anne çalışmıyor.
Ebeveyn tutumu	İlgisiz, evde iletişim sınırlı ve amaca yönelik. Paylaşım yok.	Otoriter, evde paylaşım sınırlıdır. Halası daha çok ilgilidir.	İlgisiz, evde paylaşımlar sınırlı, aile çocukların ihtiyaçlarına duyarsız.	Geleneksel, ebeveynler korumacı ve otoriter.	Otoriter, ailede paylaşım az, çocuk sorunlarını ailesi ile paylaşmaz.	Geleneksel, iletişim yeterli ancak amaca yönelik, paylaşımlar sınırlı.	Demokratik, iletişim düzeyleri yüksek,
Ailede yakın olduğu kişi	Annesi	Halası	Annesi	Annesi	Annesi	Ablası	Annesi
Ekonomik durum/ Yaşanılan yer	Aylık 1500 TL, evleri gecekondu	Aylık 2000 TL, evleri apartman dairesi	Aylık 1400 TL, evleri apartman dairsi	Aylık 1500 TL, evleri kapıcı dairesi.	Aylık 3000 TL, evleri apartman dairesi	Aylık 3100 TL, evleri apartman dairesi	Aylık 4000 TL / evleri apartman dairesi
Göç olgusu	15 yıl önce aile Yozgat'tan Ankara'ya yerleşmiş	7 yıl önce aile Kırıkkale'den Ankara'ya yerleşmiş	Yok	17 yıl önce aile Yozgat'tan Ankara'ya yerleşmiş	18 yıl önce aile Sivas'tan Ankara'ya yerleşmiş	Yok	8 yıl önce aile Kayseri'den Ankara'ya yerleşmiş
Suça karışan arkadaş	Akran grubunda şiddet sıklıkla var.	Yok	Akran grubunda şiddet sıklıkla var.	Okulda şiddet sıklıkla var.	Akran grubunda ve okulda şiddet var.	Yok	Okulda kavgalar oluyor.
Yakın arkadaşı	Sınırlı /2 arkadaş	Oldukça fazla	Çok arkadaşı var, yakın arkadaşı sınırlı.	Var. Arkadaşları ile okul dışında da görüşür.	Var. Paylaşımları fazla.	Çok arkadaşı var, yakın yok.	Arkadaş grubu var.
Duygusal ilişki	Yok	Var	Var	Yok	Var	Var	Yok
Arkadaşlarıyla yaptığı etkinlikler	Futbol oynar, internet kafeye gider, gezer.	Gezer, basketbol oynar, kız arkadaşı ile vakit geçirir.	Futbol oynar, internet kafeye gider, gezer.	Gezerler, Avm'ye giderler. Futbol oynarlar.	Gezerler, futbol oynarlar, sinemaya giderler.	İnternet kafede FİFA, PES gibi oyunları oynarlar, halı sahada futbol oynarlar.	Arkadaşları ile spor yaparlar, Avm'ye giderler.

Ekolojik sistemin üçüncü basamağı olan ''mezosistemde'' bulunan mikrosistemlerin etkileşimleri Tablo-3'de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların aile, okul ve arkadaşlarının etkileşimlerine ilişkin bilgiler

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7
Ailenin okula katılımı	Ailenin akademik desteği yok, veli toplantılarına gitmezler, ödevlerin kontrol etmezler.	Halası okula daha ilgilidir. Geleceği ile ilgilenir.	Çocuğun akademik başarısı ile ilgisi sınırlı, devamsızlığı ile ilgilenmezler.	Aile çocuğun öğrenimi ile ilgili. Sürekli okula giderler.	Ablası okulu ile ilgilenir.	Ebeveynleri bazen ödevlerine bakarlar, ablası gider.	Ailesi okulu ile ve akademik başarısı ile ilgilenir, sıklıkla okula giderler, dershaneye gönderirler.
Ailenin çocuğun arkadaşlarını tanıması	Mahalleden olanları tanırlar	Tanırlar	Pek tanımazlar	Tanırlar.	Mahalleden olanları tanırlar.	Tanırlar.	Tanırlar.

Sonuç ve Öneriler

Görüşme yapılan ve suça sürüklenen çocukların birey aşamasından mezosisteme kadar olan sistem katmanlarında suça sürüklenme olasılıklarını arttıran bir takım risk etmenlerinin olduğu ve bu katmanlar arasındaki etkileşimin sınırlı düzeyde bulunduğu görülmektedir. Bu etmenlerin hepsinin bir arada alınması ve riskli davranışların değerlendirilmesinde çocuğun çevresi içerisinde değerlendirilmesi çocuklara yönelik hazırlanacak olan önleyici ve müdahale edici çalışmalara yol gösterici olacaktır. Bunun yanı sıra okullarda danışmanlık ve eğitim tedbiri kararlarının uygulanmasında ekolojik sistem yaklaşımı uygulanabilir.

Kaynakça

Hehherington, M. E. & Parke, R.D. (1986). Child psychology: A contemporary viewpoint. New York: Mc Graw Hill Book Company.

TÜİK (2015). *Güvenlik birimine suça sürüklenme ile gelen veya getirilen çocuk sayısı*. http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist adresinden 12.07.2015 tarihinde erişildi.

PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE PSİKOLOJİK BELİRTİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mustafa KOÇ[1]
Tuğba Seda ÇOLAK[2]
Betül DÜŞÜNCELİ[3]

Problem Durumu

Kişinin çevreye uyumunu olumsuz etkileyen stres faktörü, hastalıklara ve gerginliğe yol açarak bireyin verimliliğini ve etkililiğini azaltmaktadır. Zorlu yaşam olayları, travmatik yaşantılar, belirsizlikler, engellerle karşılaşıldığında bu durumlara uyum sağlama birey için bir baş etme gücü gerektirmektedir. Bu baş etme gücü her birey için farklılaşmakla birlikte, farklı durumlar için farklı baş etme stratejileri de belirlemek mümkündür. Burada önemli olan nokta kişinin kullandığı baş etme stratejilerinin farkına vararak, bunları geliştirebilmesi olgusu altında yatmaktadır. Kişi karşılaştığı zorluklarla baş edebildiği, onlara uyum yeteneğini geliştirebildiği ölçüde psikolojik olarak dayanıklı hale gelebilmektedir. Psikolojik dayanıklılık stresi azaltan ve stresle baş etme becerisine destek veren bir kavram olarak güncel psikoloji literatüründe yer almaya başlamıştır. Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan bireylerin diğerlerine göre yüksek risk altındaki durumlarda dahi bu olumsuzluklardan uzak durabilmeleri beklenmektedir. Bu bireyler yaşadıkları durumu anlamlandırmaları ve bu duruma tepki vermeleri açısından diğerlerinden farklılaşmaktadır. Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek bireylerin kaçınma yaklaşımından çok, problem çözme ve planlamaya yönelik aktif bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Bu bağlamda kişi bilmediği şeyden korkmaktadır. Karşılaştığı durumla baş etmeyi göze aldığında ise durumu tanımlayarak, yapabilirliklerinin farkına varmakta ve psikolojik dayanıklılık düzeyinde bir yükselme gözlenebilmektedir.

Psikolojik rahatsızlıkları tanıma, tanılama, iyileştirme ve önleme bağlamında bu rahatsızlıkları tetikleyen durumları açığa çıkarmak önemli bir görev halini almaktadır. Bu bağlamdaki çalışmalara uzun yıllardır psikolojinin araştırma alanlarında yer verilmektedir. Birçok psikolojik rahatsızlığın kaynağı ya da tetikleyici etmeni olarak karşımıza çıkan stresle yakından ilişkili olan psikolojik dayanıklılık kavramının hangi psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu konusunun psikolojik rahatsızlıklara ilişkin çalışma yürüten bireylere destekleyici bir unsur oluşturacağı düşünülmektedir. Bu noktada bu çalışmanın yola çıktığı problem durumu psikolojik belirtilerin bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeyine göre nasıl bir farklılaşma yarattığıdır. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin aileden ayrılmaları, iş bulmaya ilişkin kaygıları, sorumluluklarının artması ve çevreye uyum sağlama çabalarının psikolojik belirtilerde bir artma yaşanmasına neden olabileceği söylenebilir. Bu; yapılan araştırmada da örneklem olarak üniversite öğrencilerine yer verilmesinin sebeplerinden birisidir.

Araştırmanın Amacı

[1] Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, mkoc@sakarya.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, *tugbacolak@duzce.edu.tr*
[3] Arş. Gör. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, *bbayraktar@sakarya.edu.tr*

Araştırmanın temel amacı psikolojik belirtilerin bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeyine göre nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Psikolojik dayanıklılığın anksiyete, duygudurum ve psikotizm kapsamında yer alan psikolojik belirtileri nasıl etkilediği ayrıntılı olarak incelenmiştir. Psikolojik dayanıklılık düzeyi ile psikolojik belirtilerden hangisinin arttığı ya da azaldığına ilişkin bir yordama yapılmıştır.

Yöntem

Psikolojik dayanıklılığın psikolojik belirtiler için bir faktör olup olmadığını ortaya koymayı amaçladığından araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2014- 2015 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören 449 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubuna katılan bireyler gönüllülük ilkesine dayalı olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veriler iki ölçme aracı yardımı ile toplanmıştır. Bu ölçme araçları: Psikolojik Belirtileri Belirleme Formu (SCL 90-R) ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından toplanarak, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Psikolojik dayanıklılığın psikolojik belirtiler için bir faktör olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon istatistik tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Psikolojik belirtilerin bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeyine göre nasıl farklılaştığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

1.Anksiyete bozuklukları ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki incelendiğinde; psikolojik dayanıklılığın somatizasyon, anksiyete ve fobik anksiyete için negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir faktör olduğu, obsesif kompulsif belirtiler için negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir faktör olduğu bulunmuştur. Bir başka ifadeyle psikolojik dayanıklılık arttıkça somatizasyon, anksiyete, fobik anksiyete ve obsesif kompulsif belirtilerde azalma gerçekleşmektedir.

2. Duygu durum bozuklukları ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki incelendiğinde; psikolojik dayanıklılığın depresyon için negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir faktör olduğu, öfke ve düşmanlık ve suçluluk için negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir faktör olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle psikolojik dayanıklılık arttıkça depresyon, öfke ve düşmanlık ve suçluluk düzeyinde azalma görülmektedir.

3. Psikolojik Bozukluklardan paranoid düşünce ve psikotizm ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki incelendiğinde; psikolojik dayanıklılığın psikotizm için negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir faktör olduğu, paranoid düşünce için negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir faktör olduğu bulunmuştur.

4. Psikolojik dayanıklılığın psikolojik belirtilere etkisi incelendiğinde en yüksekten başlayarak sırasıyla psikolojik belirtiler; anksiyete, fobik anksiyete, psikotizm, depresyon, somatizasyon, suçluluk, obsesif kompulsif belirtiler, öfke ve düşmanlık, paranoid düşünce ve kişiler arası duyarlılık şeklinde sıralanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları;

1. Psikolojik dayanıklılık somatizasyon, anksiyete, fobik anksiyete ve obsesif kompulsif belirtilerin azalmasında bir etkendir.

2. Psikolojik dayanıklılık depresyon, öfke ve düşmanlık ve suçluluk belirtilerinin azalmasında bir etkendir.
3. Psikolojik dayanıklılık paranoid düşünce ve psikotizm belirtilerinin azalmasında bir etkendir.
4. Psikolojik dayanıklılık en fazla psikolojik belirtilerden anksiyete üzerinde etkilidir.

Bu araştırma psikolojik dayanıklılığın psikolojik belirtileri azaltmadaki etkinliğini ortaya koyması bakımından yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Bu çalışmadan yola çıkarak psikolojik belirti düzeyleri yüksek olan bireyler belirlenerek, psikolojik dayanıklılığı arttırmaya yönelik yeni çalışmalar ortaya konulabilir. Aynı zamanda bu çalışma farklı demografik özelliklere sahip bireylere uygulanarak, farklı gruplardaki sonuçlar değerlendirilebilir.

EVLİLİKTE BAĞIŞLANMAYAN NEDENLER: KADIN VE ERKEKLERİN GÖZÜNDEN

Canan ÇİTİL[1]
Emine DURMUŞ[2]

Problem Durumu

Psikoloji ve psikolojik danışma alanlarında, ülkemizde, bağışlama üzerine yapılan araştırma sayılarında son yıllarda artış olduğu gözlenmektedir (Alpay, 2009; Bugay, 2010; Bugay ve Demir, 2010; Bugay ve Demir 2012; Ergüner-Tekinalp ve Terzi, 2012; Çitil ve Durmuş, 2015). Literatürde bağışlama kavramının ortak bir tanımı olmamasına karşın; bağışlamanın, psikolojik süreçlerle ilgili olarak temelde çatışma çözümü ve ilişkinin devamını sağladığına ilişkin boyutlarını içeren tanımları kabul görmektedir. Enright (1996) bağışlamayı, 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 olarak açıklamaktadır.

Birçok evli çift evlilik yaşamları boyunca eşleriyle, çözemedikleri öfke ve üzüntüyle sonuçlanan ve temel inançlarını inciten deneyimler yaşayabilmektedir. İncinmenin üzerinden yıllar geçse bile, hala kötü duygular besler ve eşleri tarafından kabul edilmediklerini düşünebilirler. Bu durum ilişkide her şeyin yanlış olduğuna yönelik bir simge olarak kaldığında, bu hasar çiftlerin memnuniyetsizliğini arttırabiliyor (Greenberg, Warwar ve Malcolm, 2010).

Bağışlama ve evlilik uyumu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna dair araştırmalar (Kachadourian, Fincham ve Davila, 2004; Taysi, 2010) bağışlamanın evliliğin onarımı için gerekli olduğu yönündedir. Aile ilişkilerindeki en büyük paradokslardan biri sevdiklerimizi incitme ihtimalimizin daha yüksek olması ve çoğu zaman en iyi iletişimi onlarla kuramıyor oluşumuzdur. Bu nedenle, bağışlama, evlilikteki iletişim sorunları ve psikolojik şiddetin temelini anlamamıza yardım eden bir yapıdır. Bu çalışma ile evli kadın ve erkeklerin evliliklerinde hangi durumları neden bağışlamadıklarına ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Evli bireyler öngörülebilir bir gelecek için bir arada kalma niyetine sahiptirler ve evlilik onların sosyal, ekonomik ve kültürel yapıların ayrılmaz bir parçasıdır. Antik çağlarda kültür aktarımı ve sürekliliği sağlamak evliliğin temel amacı iken; yirminci yüzyılda sınırsız psikolojik enginlik, gerçek aşk ve mutluluğun sürdürüldüğü "iyi yaşam" ortamına kavuşmak evliliğin amacı haline gelmiştir (Yalom, 2006; Dattilio, 2012).

Evlilikte ortaya çıkan çatışmaların getirdiği öfke ve kin duygularını azaltmanın ve ilişki için umut oluşturmanın temelinde bağışlama vardır. Aynı zamanda, eşler arasındaki bağışlama, evlilik süresini artırmakta ve evlilikteki sorunların çözümüne yönelik bir müdahale yöntemi olarak kullanılmaktadır (McCullough ve Witvliet, 2002).

[1] Psk. Dan. İnönü Üniversitesi, PDR Anabilim Dalı, *canancitil@gmail.com*
[2] Yrd. Doç. Dr. . İnönü Üniversitesi, PDR Anabilim Dalı, emine.durmus@inonu.edu.tr

Katılımcıların; evliliklerinde bağışlamayacakları durumların ve gerekçelerinin belirlenmesi, kadınların/erkeklerin evlilik algıları, eş rolleri ve evlilik yaşantılarına ilişkin beklentilerini de ortaya koyacağından, çalışmanın, aile ve evlilik danışmanlığı alanı ve bu alanın uygulamacıları için katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu: Malatya il merkezinde yaşayan, evliliği devam etmekte olan farklı meslek gruplarına ait, farklı yaş, meslek ve evlilik sürelerine sahip toplamda 241 evli birey (117 kadın ve 124 erkek) bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli: Araştırmanın verileri evli bireylerin açık uçlu bu sorulara verdikleri cevapların değerlendirilmesinden elde edilmiştir. Katılımcıların görüşleri içerik analizi ile incelenmiş ve kodlanmıştır. Kullanılan kodlama formu içerik analizi yönteminin temel ilkelerine göre hazırlanmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Veri Toplama Araçları: Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi toplama formunun birinci bölümünde katılımcılara ait sosyo-demografik değişkenler, ikinci bölümünde ise, evliliklerinde bağışlamayacakları durumları ve bu durumları bağışlamama gerekçelerini belirttikleri açık uçlu soru yer almıştır.

İşlem: Katılımcıların cevaplamaları beklenen açık uçlu soru "Evliliğinizde bağışlamayacağınız durumlar neler, aşağıdaki boşluğa önem sırasına göre ilk 5'ini yazarak, gerekçelerini birkaç cümle ile belirtiniz" şeklinde düzenlenmiş ve cevaplar yazılı olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi: Bilgileri eksik olan formlar belirlendikten sonra kadınların ve erkeklerin evliliklerinde bağışlamayacakları durum ve gerekçeler içerik olarak analiz edilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Kadın ve erkeklerin evliliklerinde bağışlamayacakları durumlar ve gerekçeleri ayrı analiz edilmiştir. Kadın ve erkeklerin bağışlamayacakları durum tablosunda en yüksek frekansa sahip üç durumun, gerekçeleri kategorize edilerek, her gerekçenin yüzdeliği ait olduğu kategori frekansı üzerinden yapılarak, tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre kadınların evliliklerinde bağışlamayacakları nedenler 14 ana – 5 alt kategori altında toplanırken; erkeklerin evliliklerinde bağışlamayacakları nedenler 23 ana - 2 alt kategori altında toplanmaktadır. Kadınların evliliklerinde bağışlamayacakları durumlar incelendiğinde aldatma % 21.72 (f=116), şiddet %15.35 (f=82) ve kötü alışkanlıkların %11.23 (f=60) ilk üç sırayı oluşturdukları görülürken; erkeklerin evliliklerinde bağışlamayacakları ilk üç durumu sırasıyla aldatma %21.6 (f=113), sevgi-saygının azalması %13.1 (f=68) ve ilgisizlik %10.1 (f=53) oluşturmaktadır.

Kadınların evliliklerinde bağışlamayacakları ilk üç durum için belirttikleri gerekçeler 17 ana kategori altında toplanmıştır. Kadınların %17'si "kadını aşağılayan bir durumdur", %12'si "kadın-erkek eşitliğine aykırıdır", %11'i "sevgi-saygıyı bitirir" ve %11'i de "kadın için onur/gurur kırıcıdır" gerekçelerinden dolayı aldatma ve şiddet durumlarını bağışlamayacaklarını dile getirmişlerdir. Kötü alışkanlıkları bağışlamama nedenleri ise daha çok "aile gelirini kötüye kullanmaktır" (%25, f=3) ve "kötü davranışlara yol açar" (%41, f=5) gerekçeleri altında birleşmektedir.

Erkeklerin evliliklerinde bağışlamayacakları ilk üç durum için belirttikleri gerekçeler ise 14 ana kategori altında toplanmıştır. Erkeklerin %13'ü "evlilik ilişkisini bozar", %13'ü "sevgi-saygıyı

bitirir" ve %10'u da "boşanma nedenidir" gerekçelerinden dolayı aldatma, sevgi-saygının azalması ve ilgisizlik durumlarını bağışlamayacaklarını ifade etmişlerdir.

Erkeklerin, %11'i "kabul edilemez bir durumdur", %7'si "ahlak ve namus anlayışına aykırıdır", %4'ü ise "toplumsal değerlere aykırıdır" gerekçelerini sadece aldatma durumu için kullanırken; kadınların %5'i "güven duygusunu zedeler", %5'i "evlilik ilişkisine aykırıdır" gerekçelerini sadece aldatma durumu için kullanmışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Kadın ve erkeklerin evliliklerinde hangi durumları neden bağışlamayacaklarına ilişkin yapılan bu çalışmada görülmüştür ki evlilikte bağışlanmayacak ortak durumlar ve gerekçeler olsa bile önem sıralaması kadınlar ve erkekler için farklılaşmaktadır. Durum ve gerekçeler toplumsal cinsiyet rollerinden ve kültürel özelliklerden bağımsız düşünülemeyeceği gibi aile sistemi içerisindeki birey alt boyutu kadınlar için önemli hale gelirken erkekler için aile bütünlüğünün öncelikli olduğu görülmektedir. Kadınlar daha çok kadın olarak var olabilme, görülmeye dair gerekçeler sunmuş ("kadını aşağılayan bir durumdur"-"kadın/erkek eşitliğine aykırıdır") erkekler ise toplum, ahlak, kültür gibi değerlere atıfta bulunmuşlardır ("toplumsal değerlere aykırıdır"-"ahlak ve namus anlayışına aykırıdır" gibi). Kadınların gerekçelerini yazarken duygularını ön planda tuttukları görülürken ("*kendimi zavallı hissederim*, Şiddet/K-30", "*geleceğe dair umudum kalmaz,* Kötü Alışkanlıklar/K-1); erkeklerin daha çok başkalarının düşüncelerine odaklandığı ve sorunları boşanma nedeni olarak gördüğü ("*Toplum olarak ahlaki zafiyetlere karşı tepki gösteren bir milletiz",* Aldatma/K-20, "*Sabahtan akşama kadar çalışıyorum, eve gittiğimde daha gelmemişse çocuklarıma gereken bakımı yapmıyorsa boşanma nedenidir"*, İlgisizlik/K-65) dikkat çekmektedir.

Evli kadın ve erkeklerin aile ile ve evlilik birliğini bozan durumların değerlendirmesini sunan bu çalışma bulguları ailelerle çalışan uzmanlık alanları açısından öneme sahiptir. Evli çiftlere ve evlenmek üzere olan bireylere verilen aile ve evlilik, evliliğe hazırlık, sağlıklı aile ortamları ve evlilik ilişkileri geliştirme eğitimlerinde bu çalışmanın bulguları önemli katkılar sunabilir. Bu araştırma kapsamında değerlendirilmeye alınmayan bağışlanmayacak durumlar, benzer başka bir araştırmada ele alınabilir. Benzer bir çalışma, evlilikleri biten, boşanmış kadın ve erkeklerden oluşan örneklem grubu ile yapılabilir ve bu sonuçlarla karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Bağışlama, evlilik, evlilikte bağışlama, kadın ve erkek

Kaynakça

Alpay, A. (2009) Yakın ilişkilerde Bağışlama: Bağışlamanın, Bağlanma, Benlik Saygısı, Empati ve Kıskançlık Değişkenleri Yönünden İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bugay, A. (2010). Investigation of Social-Cognitive, Emotional and Behavioral Variables as Predictors of SelfForgiveness, Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bugay, A. ve Demir, A. (2010). A Turkish version of Heartland Forgiveness Scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5,* 1927-1931.

Bugay, A. ve Demir, A. (2012). Affetme artırılabilinir mi? Affetmeyi geliştirme grubu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(37), 96-106.

Çitil, C. ve Durmuş, E. (2015). Kadınlar Neden Bağışlamaz? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(36), 507-517.

Dattilio, M. F. (2012). Bilişsel Davranışçı Çift ve Aile Terapisi: Klinisyenler İçin Kapsamlı Bir Rehber, İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.

Enright, D. R. (1996). "Counseling Within the Forgiveness Triad: On Forgiving, Receiving Forgiveness, and Self- forgiveness*". Counseling and Values*, S. 40, 107-126.

Ergüner-Tekinalp B. Ve Terzi, Ş (2012) Terapötik bir araç olarak Bağışlama: iyileştirici etken olarak bağışlama olgusunun psikolojik danışma sürecinde kullanımı. Eğitim ve bilim Cilt 37, sayı 166, s.14-24

Greenberg, L., Warwar, S. ve Malcolm, W. (2010). Emotion-focused couples therapy and the facilitation of forgiveness. *Journal of Marital and Family Therapy* doi: 10.1111/j.1752-0606.2009.00185.x January 2010, Vol. 36, No. 1, 28–42.

Kachadourian, K. L., Fincham, F. ve Davila, J. (2004). The Tendency to Forgive in Dating and Married Couples: The Role of Attachment and Relationship Satisfaction. *Personal Relationships*, S. 11, 373-393.

McCullough, E. M. ve Witvliet V. C. (2002). The psychology of forgiveness. Handbook of Positive Psychology, 2, 446-455.

Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Taysi, E. (2010). "Evlilikte Bağışlama: Evlilik Uyumu ve Yüklemelerin Rolü", Türk Psikoloji Dergisi, S. 25, 40-52

Yalom, D. I. (2006). Evlilik Terapisi, İstanbul: Prestij Yayınları.

Zeytinoğlu, E. (2013). Evli Bireylerin Belik Saygısı, Kıskançlık Düzeyi, Evlilikteki Çatışmalar ve Evlilik Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İSTANBUL'DAKİ ÜNİVERSİTELERDE AKRAN REHBERLİĞİ VE ÖĞRENCİ DESTEĞİNE DAYALI UYGULAMALAR*

Deniz ALBAYRAK-KAYMAK[1]
Ali VAROL[2]
Gizem GÜCAL[3]
Pelin KOCAMAN[4]
Büşra KUŞÇU[5]
İclal YILMAZ[6]

Akran rehberliği okul psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinin dolaylı hizmetlerdendir. Bunlar, psikolojik danışmanın öncülüğünde yürütülür ve seçilmiş, eğitilmiş, gözetim altında çalışan öğrencilerin, diğer öğrencilere akademik, sosyal ve bireysel konularda desteğini içeririr. ABD'de 1970'lerden beri yaygınlaşan bu hizmetlerin son yıllarda ülkemizde de uygulanmaktadır, ancak yaygınlıkları konusunda yeterli bilgiye sahip değiliz.

Problem Durumu

Bu çalışma, akran rehberliği uygulamalarının öğrencilerin yardım hizmetlerine katılma düzeylerinin yüksek olabileceğini düşündüğümüz yüksek öğretim kurumlarında ne ölçüde yaygın olduğu, farklı örgütsel şemalar izleyebilen devlet ya da vakıf üniversitelerinde ne şekilde işlediğini anlamak üzere yürütülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Çalışmayla, İstanbul'da bulunan üniversitelerde bu hizmetlerin olup olmadığı, varsa nasıl işlediği, akran rehberlere ne gibi eğitimler verildiği ve onların hangi hizmetleri sağladığıyla ilgili tanımlayıcı bilgi toplamak amaçlanmıştır. Böylelikle onların nasıl geliştirilebileceği konusunda ipucu sağlamak mümkün olabilecektir.

Yöntem

Tarama araştırması özelliğindeki bu çalışmaya başlanmadan önce, araştırma yürütücülerinin ait olduğu, Boğaziçi Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun onayı alınmıştır. Daha sonra İstanbul'da bulunan 48 üniversite ile görüşülerek onlardaki akran rehberliği hizmetleri hakkında nicel veriler toplanmıştır.

Örneklem: Hedeflenen örneklem grubu İstanbul'daki 48 vakıf ve devlet üniversitesidir, ancak yedisi devlet, 29'u vakıf üniversitesi olmak üzere 36 tanesine (%75) ulaşılabilmiştir. Araştırma süresi geri kalan 12 vakıf üniversitesinin konu ile ilgili bilgi verebilecek yetkililere ulaşılmasına yetmemiştir. Örnekleme görüşülen birey sayısı olarak değil, üniversite sayısı olarak yaklaşılmıştır.

[1] Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, PDR anabilim Dalı deniz.kaymak@boun.edu.tr
[2] Psk. Dan. Boğaziçi Üniversitesi, PDR anabilim Dalı alivarol.pdr@gmail.com
[3] Psk. Dan. Boğaziçi Üniversitesi, PDR anabilim Dalı, gizemgucal@gmail.com
[4] Psk. Dan. Boğaziçi Üniversitesi, PDR anabilim Dalı, pelinn.kocaman@gmail.com
[5] Psk. Dan. Boğaziçi Üniversitesi, PDR anabilim Dalı, pusrakuscu@gmail.com
[6] Psk. Dan. Boğaziçi Üniversitesi, PDR anabilim Dalı, iclalyilmz@gmail.com

Görüşme formu: Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir görüşme formu kullanılmıştır. Formdaki sorular akran ya da öğrenci hizmetleri hakkında ayrıntılı bilgi edinmeye yöneliktir. Soruların anlaşılabilir olduğundan emin olmak üzere bir pilot uygulama yapılmıştır. İletişim ağırlıklı olarak telefon ve e-posta yoluyla gerçekleşmiş, ancak ilgili hizmetlerin varlığı ve kapsamlı olduğu anlaşıldığında randevu ile yüz yüze görüşmelerde hizmetlerle ilgili daha ayrıntılı bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

İşlemler: Anılan hizmetlerle ilgili bilgi toplamak üzere ilgili üniversitelerin internetteki tanıtım sayfalarından bilgi toplanmıştır. Üniversitelerdeki ilgili akran çalışmaları ile ilgili bilgi verebilecek merciler Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezlerinde çalışmakta olan psikolojik danışmanlar, etkinlikler konusunda kurumu temsil edebilecek kurumsal iletişim personeli ve üniversite tanıtım görevlileri olmuştur.

Alınan yanıtlar şu başlıklar altında sınıflandırılmıştır: a) ulaşılamadı/yanıt alınamadı, b) tanımlanan hizmetlere uygun herhangi bir uygulama yok, c) tanıtım günleri var, d) üniversiteye oryantasyon desteği var, e) öğrenci kulüp etkinlikleri var, f) yurt asistanlığı var, g) mezun ya da mentor çalışmaları var, h) akademik yardım var, ı) mesleki danışmanlık var, i) akran rehberliği programı var.

Bulgular

Oryantasyon Desteği: Üniversitelerden 16 tanesinde (%33,3) oryantasyon desteği olduğu görülmüştür. Bu programlarda üniversiteye yeni başlayan öğrencilere okulu ve kendi akademik birimlerini tanıtmaya yönelik etkinlikler düzenlenmekte, düzenlemede çeşitli kulüplerden gönüllü öğrenciler görev almaktadır. Bir özel üniversite programlarında görev alanların çoğunun akademisyen olduğunu az sayıda öğrencinin yer aldığını belirtmiştir.

Tanıtım Günleri: Ulaşılan tüm 36 üniversitede okul tanıtım günlerinin yapıldığı kaydedilmekle birlikte yalnızca 11 üniversitede öğrencilerin gönüllü olarak görev aldıkları bilgisi edinilmiştir. Gönüllü öğrencilerin tanıtım günleri öncesi üniversite birimleri hakkında ön-eğitimlere katıldığı ve yeni gelen öğrencilere yardımcı olmaları karşılığında burs desteği alabildikleri öğrenilmiştir. Ulaşılamayan diğer 12 vakıf üniversitesinde de sosyal medya ve internet siteleri aracılığıyla okul tanıtımı yapılmakta olduğu izlenimi edinilse de bunlarda öğrenci desteğine başvurulup başvurulmadığı bilgisine rastlanmamıştır.

Öğrenci Kulüp Etkinlikleri: Yine veri toplanabilen üniversitelerin tamammında kulüp etkinlikleri bulunduğu bilgisi alınmış, ancak aralarından yalnızca 11 tanesinde öğrencilerin diğer öğrencilere kültür ve sanat etkinlikleri düzenledikleri öğrenilmiştir. Bir özel üniversitede akran danışmanlığı etkinliği yürüten bir kulübün varlığı bilgisini paylaşmışsa da araştırma süresi kulüple ilgili ayrıntılı bilgi toplanmasına elvermemiştir.

Mentörlük Programı/Mezun Etkinlikleri: Üniversitelerin yedi tanesinde etkin olarak mezunlarla buluşma günleri gibi düzenlemelerin olduğu, ayrıca mezunları öğrencilerle buluşturan gönüllülük mentörlük programları bulunduğu öğrenilmiştir. Mentörlük programında rol tanımı olarak bölüm mezunu ve meslekte deneyimli kişilerin lisans öğrencilerine akademik, sosyal ve mesleki desteği sağlamak olduğu belirtilmiştir. Bir özel üniversitede ve henüz mezun vermemiş yeni açılan bir özel üniversitede mentörlük programının proje aşamasında olduğu öğrenilmiştir.

Akademik Yardım: Üniversitelerin yedisinde öğrencilerin akranlarına gönüllü akademik yardım sağladığı, bu yardımın devam ettikleri programa uyumla ilgili sorunlar yaşayan öğrencilere, akademik olarak başarılı olduğu görülen üst dönem öğrencilerinin sağladığı gönüllü destek olduğu görülmüştür.

Mesleki Danışmanlık: Ulaşılan üniversiteler arasında yalnızca bir vakıf üniversitesinde öğrencilere yönelik gönüllü mesleki danışmanlık hizmetinin verildiği öğrenilmiştir. Bu hizmetin kapsamı, staj olanaklarının tanıtılması, öğrencilerin isteklerine uygun mesleki planlarının oluşturulması konusunda destek vermek olarak tanımlanmış, bu hizmetin eğitime tabi tutulan gönüllü öğrencilerce yürütüldüğü görülmüştür.

Yurt Asistanlığı: Üniversitelerden dördünde öğrencilerin yurtta kalan akranlarına yurt yaşamıyla ilgili sorunların çözümünde destek olduğu öğrenilmiştir. Bu öğrenciler daha etkili bir destek sağlayabilmek için temel iletişim, faydalı psikolojik bilgiler, bağımlılık yapıcı maddeler, kriz durumları ve oryantasyon için ilgili birimlerden alınan eğitimlere ve ilkyardım eğitimine katılabilmektedirler.

Akran Rehberliği Programları: İkisi devlet ve beşi vakıf üniversitesi olmak üzere toplam yedi üniversitede Akran Rehberliği programı olduğunu bilgisi edinilmiş, bu programlar arasında farkların olduğu izlenmiştir. Bu farkların biri, akran rehber olarak seçilen öğrenci sayılarının özel üniversitelerde devlet üniversitelerine oranla daha fazla olmasıdır. Ayrıca akran rehberlerin aldığı eğitim süresi her üniversitede farklılık göstermiştir.. Bir özel üniversitede akran rehberliği tek kredilik ders olarak okutulurken, bir diğer üniversitede haftada 10 saatlik eğitim verilmektedir. Akranlar tüm üniversiteden ya da belli bir bölümden seçilmiş olabilmektedirler. İki özel üniversitede akran öğrencilerin görüşmeyle seçildikleri öğrenilmiştir. Bir özel üniversitede akran rehberliğine seçilenler, yurt, burs olanaklarından faydalanmaktadırlar. Bir devlet üniversitesi akran rehberliğinin iki akademik dönem boyunca düzenlenen programını internet sitesinde duyurmuş ve başvuru formu ekleyerek programdan yararlanacak kişi sayısında sınırlama olduğunu belirtmiştir. Tüm programlarda seçilen akran rehberlerin temel amacıı eşleştikleri öğrencilerin okula uyumlarına, sosyal ve akademik alanlarda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, sahip olunan bilgileri paylaşmak ve öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini kolaylaştırmak olduğu izlenmiştir.

Sonuç olarak, İstanbul'daki üniversitelerde akran rehberliği programının yaygın olmadığı, fakat akran rehberliği kapsamında olan uygulamalar açısından düşünüldüğünde öğrencilerin gönüllü olarak birbirlerine yardım amaçlı yer aldığı çok sayıda projelenin bulunduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin en fazla görev aldığı programların okul tanıtımı, oryantasyon desteği ve kulüp etkinlikleri olduğu görülmüştür.

*Bu bildirinin hazırlanmasında görev alamasa da araştırma yürütülmesine katkıda bulunmuş diğer Yedinci Kuşak Akran Rehberler; Gül Demircan, Özge Gürçay, Gülsüm Karabacak, Seval Karakaya, Emre Mızrak, Kadir Narlu ve Gizem Öntürk'e teşekkür ediyoruz.

KONSÜLTASYON ÜZERİNE BİR DERLEME

Abdullah Mücahit ASLAN[1]

Kuramsal Çerçeve

Okullarda verilen eğitimin ve rehberlik hizmetlerinin amacı genel olarak "öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerine yardımcı olmak ya da gereken desteği sağlamak" olarak ifade edilebilir. Bu hedefe ulaşma hususunda ne kadar yetenekli de olsalar, iyi eğitilmiş de olsalar kuşkusuz yalnızca psikolojik danışmanların çaba göstermeleri yeterli olmamaktadır. İşte buradan hareketle rehberlik hizmetlerinin amaçlarına ulaşması için gereken ön koşulun yöneticiler, öğretmenler ve rehberlik servisleri arasında ortak bir rehberlik anlayışının olması olduğu ifade edilebilir. Bir başka deyişle farklı alanlardan temsilciler ile okul danışmanlarının ortak ve yeterli bir anlayış içerisinde bir ekip çalışması yapması olduğu söylenebilir. İşte psikolojik danışmanların yöneticiler, öğretmenler ve okuldaki diğer personelle birlikte yaptığı çalışmalar müşavirlik ya da konsültasyon çalışmaları olarak ifade edilmektedir.

Yapılan konsültasyon çalışmalarının başarıya ulaşması için konsültasyon sürecinin belli bir program, model veya kuram çerçevesinde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Konsültasyona ilişkin kuramsal çerçeveye bakıldığında ise iki ana kuramın öne çıktığı görülmektedir.

Bunlardan birincisi davranışsal konsültasyondur. Davranışsal konsültasyon isminden de anlaşıldığı üzere davranışçı psikolojiden ve öğrenme teorilerinden kaynaklanır. Davranışçı konsültantlar diğerlerine kıyasla davranışın nasıl kazanıldığı ve nasıl değiştirilebildiği ile daha çok ilgilenirler. Genel olarak davranışçı konsültantlar konsültasyon sürecinde davranış değişimine ilişkin prensipleri konsültasyon gereği olarak probleme olan dolaylı yaklaşımla birleştirmektedirler. Davranışsal konsültasyonda genel olarak konsültasyon alan kişi ile konsültant arasında bir iş birliği olsa da konsültant, süreci daha fazla kontrol edebilmek için daha çok bir uzman konumunu alır. Bu konumun bir sonucu olarak da davranışçı konsültantlar uygulanacak eylem planını tanımlar, konsültasyon alan kişiye ilgili problemde kullanması için gerekli yaklaşım ve teknikleri kullanabilmesi için bilgilendirmelerde bulunurlar.

Bunlardan ikincisi ise ruh sağlığı konsültasyon modelidir. Konsültasyon sürecine bakıldığında da bu modelde sürecin danışma sürecine benzer nitelikte olmasının vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca danışmanın güvene ve iş birliğine dayalı bir ortamı tesis etmesi gerektiği empatik tutumu takınmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Ruh sağlığı konsültasyon modelinde dikkati çeken bir husus da modelin danışan merkezli konsültasyonu önermesinin yanında konsültasyon yapılan kişi merkezli bir konsültasyonu da önermiş olmasıdır. Bu etkileşimde psikolojik danışman davranışçı konsültasyona kıyasla bir uzman ya da lider rolü/konumu üstlenmez ilişkiler daha çok eşitlikçi bir yapıdadır ve konsültasyondaki kişiler eş ağırlıkta olarak kabul edilir.

[1] Arş. Gör. GaziÜniversitesi, , abdullahmucahit@gazi.edu.tr

Bu çalışmada amaç olarak konsültasyona ilişkin olarak yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar toplanmaya çalışılmış böylece gerçekleştirilen konsültasyona ilişkin çalışmaların durumuna ilişkin tespitler yapılması, yapılan çalışmaların seyrinin belirlenmesi, bu konuyla ilgili eksikliklerin belirlenmesi ve hizmet olarak önemine ilişkin vurgu yapılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada araştırmanın verileri belgesel tarama yöntemi ile toplanmıştır. Konsültsayon ile ilgili olarak yapılan araştırmalara Gazi Merkez Kütüphanesi'nin sunmuş olduğu ProQuest Dissertations & Theses Global ve ERIC veri tabanları, Google, Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi arama motorları vasıtsıyla "konsültasyon", "işbirliği", "danışman", "psikolojik danışman", "okul temelli konsültasyon" gibi anahtar kavramlar kullanılarak ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Yukarıda ifade edilen yönteme uygun olarak yapılan taramalar sonucunda ulusal ve uluslararası tez, araştırma makalesi ve derleme türlerinde toplam 15 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar üzerinde yapılan incelemelere dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda gruplanarak özetlenmiştir:

1. Yurtdışına kıyasla Türkiye'de konsültasyon çalışmalarının henüz daha başlangıç aşamasında olduğu ve bu nedenle konsültasyonla ilgili yeterli bilgi sağlayacak araştırmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Ancak konsültasyonun temel bileşenlerinden olan ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi amacı ile yönetici ve öğretmenlerle oluşturulan işbirliğiyle ilgili çalışmaların varlığı söz konusudur ki bu çalışmaların konsültasyona ilişkin de önemli bilgiler sağladığı düşünülmektedir.
2. Psikolojik danışmanlar konsültasyon çerçevesinde sınıf rehberliği etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanması; öğrenci tanıma tekniklerinin uygulanması ve değerlendirilmesi konularında sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenlerine yardımcı olma; sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenlerine yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans gibi etkinlikler düzenleme; yeni gelen öğrencilerin okula uyum sağlamasına yardımcı olacak çalışmaları işbirliği içinde yürütme ve sınıf yönetimi kapsamında daha etkili öğretim yöntemleri kullanmaları konularında sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenine yardımcı olma konularında çalışmalar yürütmektedirler.
3. Psikolojik danışmanlar aile ile işbirliği kapsamında aileyi bilgilendirme, ilgili kuruluşlara yönlendirme, uzman kişilerin katkısı ile panel, konferans ve seminerler düzenleme, ev ziyaretleri yapma gibi etkinlikler düzenlemektedirler. Ailelerle yapılan bu işbirliği çalışmaları da öğrencinin akademik başarı puanlarında, dikkatinde, sınıf içi davranışlarında, motivasyonunda ve benlik kavramında gelişmelerini sağlamaktadır.
4. Konsültasyonun davranışçı modeli yıkıcı, saldırgan davranış üzerinde etkili olmakta konsültasyon süreci sonucunda istenmeyen davranışta anlamlı derecede azalmalar olmaktadır.
5. Konsültantlar için gerekli görülen yeterlik alanları önem sırasına göre kişilerarası ilişki becerileri, problem çözme becerileri, değerlendirme, vaka yönetimi, konsültasyon sürecine ve uygulamasına ilişkin beceriler olarak saptanmıştır.
6. Psikolojik danışmanların öğrenci ile ilgili diğer kişilerle kurdukları işbirliğinde yüksek idare desteği, geliştirici iletişim, olumlu PDR anlayışı, psikolojik danışmanın çaba ve motivasyonu, isteklilik, eğitim ve gelişime önem verme, koruyucu ve önleyici rehberlik anlayışı, öğrenci

ihtiyaçlarına duyarlılık, sorumluluklarının yerine getirilmesi, danışman rolünün benimsenmesi, yüksek düzeyde veli katılımı gibi faktörler işbirliğini güçlendirmektedir.

Yukarıda sıralanan araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak tanımlanan amaçlar doğrultusunda ileriye dönük olarak yapılacak araştırmalara yol göstermek amaçlı sunulabilecek öneriler şunlardır: İşbirliğine dayalı konsültasyon programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi konusunda araştırmalar yapılabilir; konsültasyon hizmetlerini değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir; konsültasyon çalışmalarında yönetici ve öğretmenlerin yanı sıra ailelere de yer verilebilir; ayrıca diğer kurumlarda çalışan psikolojik danışmanlarla (örneğin RAM gibi) mevcut konsültasyon ilişkilerini değerlendirmeye dönük çalışmalar yapılabilir; okullardaki psikolojik danışmanların kullanabilecekleri konsültasyon programları geliştirilerek uygulamaları sağlanabilir.

GRUP LİDERLİĞİ EĞİTİMİNDE YAŞANTI GRUPLARI: AVANTAJLAR VE DEZAVANTAJLAR

Burcu LÜLECİ[1]
D. Yelda KAĞNICI[2]

Kuramsal Çerçeve

Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programları Akreditasyon Kurulu Standartları (The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs, CACREP; 2009) tarafından belirlenen standartlar kapsamında, psikolojik danışmanların sahip olması gereken sekiz temel yeterlik alanından biri olan grupla çalışma; belirli bilgi ve beceriler yoluyla bireylerin ortak amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmayı hedefleyen profesyonel bir uygulama alanı olarak tanımlanmaktadır (Grup Çalışması Uzmanları Derneği [Association for Specialist in Group Work], ASGW, 2000). CACREP (2009) ve ASGW (2000) gibi kurumlar tarafından belirlenen grup liderliği eğitimi standartlarına göre gruplarla çalışacak psikolojik danışmanların öncelikle grup türleri, grup süreci, grup üyelerinin rolleri ve davranışları, terapötik faktörler, grubun gelişim aşamaları, grupla psikolojik danışma kuramları, müdahale teknikleri ve grupla psikolojik danışma becerileri, grup liderinin özellikleri ve liderlik tarzları gibi çeşitli konuları kapsayan teorik bir eğitim almaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra, grupla çalışma yeterliklerini kazanabilmenin en iyi yolunun bir grubu gözlemlemek ve süpervizyon altında bir grubu yönetmek olduğu vurgulanmakta ve temel eğitim kapsamında her grup lideri adayının en az 10 oturum süren bir grup yaşantısı geçirmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Grup liderliği eğitiminde teorik bilgilerin sunulmasının yanı sıra, yaşantısal öğelerin de kullanılması bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır (ASGW, 2000). Yaşantı gruplarının grup liderliği eğitimindeki durumuna ilişkin alanyazın incelendiğinde söz konusu grupların sıklıkla kullanıldığı; grup lideri adayları ve psikolojik danışman eğitimcileri tarafından etkili bulunduğu ortaya konmuştur (Anderson ve Price, 2001; Merta, Wolfgang ve McNeil, 1993). Yaşantı gruplarının grup lideri adaylarına kişisel ve mesleki anlamda birçok katkı sağladığı bilinmektedir. Kendini açma ve ifade etme olanağı sağlama, empati kurma ve farklı fikirlere açıklık, anlaşıldığını hissetme, farkındalık kazanma ve kişisel sorunların çözümü yaşantı gruplarının grup lideri adaylarına kişisel katkıları arasında yer almaktadır. Yaşantı gruplarının mesleki katkıları arasında lideri gözlemleme, sürece odaklanmayı öğrenme, etkin dinlemeyi, öğrenme, üyelerin yaşantılarını anlama ve yaşayarak öğrenme yer almaktadır (Aladağ, Kağnıcı, Cihangir Çankaya, Özeke Kocabaş ve Yaka, 2011; Büyükgöze Kavas, 2011; Lüleci, 2015). Yaşantı gruplarının birçok avantajı bulunmakla birlikte, grubun özelliklerinden kaynaklanan bazı sorunların yaşanabildiği de bilinmektedir. Alanyazın incelendiğinde yaşantı gruplarının yaklaşık %50'sinde öğretim üyesinin lider ve gözlemci olarak yer aldığı görülmektedir (Merta ve diğ., 1993; Shumaker, Ortiz ve Brenninkmeyer, 2011). Dersin öğretim üyesinin grup lideri ve gözlemci olmasının ya da grubu yöneten kişiden öğrenci-

[1] Arş. Gör. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi. *burcu.luleci@ege.edu.tr*
[2] Doç. Dr. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi. *yelda.kagnici@ege.edu.tr*

lere ilişkin bilgi almasının çok yönlü ilişkiler anlamında bazı etik sorunlara yol açabileceği bilinmektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmelerine ve kendini açmalarını sınırlandırmalarına neden olabilmektedir. Grup lideri ve öğretim üyesi rollerini bir arada yürütmek eğitimcilerin de zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir. En sık karşılaşılan bir diğer sorun ise grup lideri adaylarının sınıf arkadaşlarından oluşan yaşantı grubunda yer almalarıdır. Bu durumun grupta paylaşımların azalmasına, grup üyelerinin dışarıda etkileşim içinde bulunmasına, grubun doğallıktan uzaklaşmasına, gizlilik ihlallerine neden olabildiği belirtilmektedir (Anderson ve Price, 2001; Shumaker ve diğ., 2011; Lüleci, 2015).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada grup liderliği eğitiminde sıklıkla kullanılan yaşantı gruplarının avantaj ve dezavantajlarının alanyazın ışığında detaylı bir şekilde irdelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yaşantı gruplarının dezavantajlarının en aza indirilmesi için bazı önlemler alınabileceği düşünülmektedir. Gizliliğin ihlali ve çok yönlü ilişkiler gibi etik sorunları ortadan kaldırmak amacıyla grup lideri adaylarından oluşan yaşantı gruplarına öğretim üyesi yerine fakülte dışından başka bir profesyonelin liderlik edebileceği düşünülmektedir (Pierce ve Baldwin, 1990). Bu uygulamada öğretim üyesi süreçte lider ve gözlemci olarak yer almadığı için grup lideri adaylarının gruba katılımının ders notuna yansımaması ya da ders notunun belirlenmesinde akran değerlendirmesinin kullanılması önerilmektedir. Yaşantı grubuna fakülte dışından birinin liderlik yapmasının söz konusu olmadığı durumlarda riskleri en aza indirmek için öğrencilerin gruplara gönüllü katılımının sağlanması, grup sürecine başlanmadan önce öğrencilere bilgi verilerek bilgilendirilmiş onay formlarının imzalatılması, kendini açmanın sınırlandırılması ve grup sürecinin akademik değerlendirmeye katılmaması gibi yöntemler kullanılabilmektedir (Merta ve diğ., 1993). Bu riskleri ortadan kaldırmak için başvurulabilecek diğer bir yol ise grup sürecinde grup üyelerinin yaşantılarına odaklanmak yerine rol oynama tekniğinin kullanılmasıdır. Bu yolla üyelerin özel yaşantılarını anlatmalarına gerek kalmadığı için üyeye zarar verebilecek durumların ve gizliliğin ihlali gibi sorunların ortadan kalkacağı düşünülmektedir (Pierce ve Baldwin, 1990). Grup liderliği eğitimine ilişkin alanyazın incelendiğinde rol oynama ve senaryolara dayanan farklı eğitim modellerinin de bulunduğu görülmektedir (Furr ve Barret, 2000; Romano ve Sullivan, 2000). Görüldüğü gibi yaşantı gruplarının dezavantajlarının en aza indirilmesi için alanyazında birtakım önlemler tartışılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın bir diğer amacı da söz konusu önlemleri ülkemiz koşullarında tartışmaya açmak ve kapsamlı bir şekilde irdelemektir. Bu incelemenin grupla çalışma yeterliğinin psikolojik danışman adaylarına kazandırıldığı grup liderliği eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Cihangir Çankaya, Z., Özeke Kocabaş, E. ve Yaka, B. (2011). Psikolojik danışman eğitiminde grupla çalışma yeterliğinin kazandırılması: Ege Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi, 12*(2), 22-43.

Association for Specialists in Group Work (ASGW, 2000). *Professional standards for the training of group workers.* Alexandria VA: Author. www.asgw.org adresinden Kasım 2014'te elde edildi.

Anderson, R. D. ve Price, G. E. (2001). Experiential groups in counselor education: Student attitudes and instructor participation. *Counselor Education & Supervision, 41*, 111-119.

Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 411-432.

Furr, S. R. ve Barret, B. (2000). Teaching group counseling skills: Problems and solutions. *Counselor Education and Supervision, 40*(2), 94-104.

Lüleci, B. (2015). *Beceriye dayalı grupla psikolojik danışma eğitiminin grupla psikolojik danışma becerilerine etkisi: Ege Üniversitesi örneği.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Merta, R. J., Wolfgang, L. ve McNeil, K. (1993). Five models for using the experiential group in the preparation of group counselors. *The Journal for Specialists in Group Work, 18*(4), 200-207.

Pierce, K. A. ve Baldwin, C. (1990). Participation versus privacy in the training of group counselors. *The Journal for Specialists in Group Work, 15*(3), 149-158

Romano, J. L. ve Sullivan, B. A. (2000). Simulated group counseling for group work training: A four-year research study of group development. *The Journal for Specialists in Group Work, 25*(4), 366-375.

The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs (CACREP, 2009). 2009 standartları, http://www.cacrep.org/2009Standards.html adresinden elde edilmiştir.

Shumaker, D., Ortiz, C. ve Brenninkmeyer, L. (2011). Revisiting experiential group training in counselor education: A survey of master's-level programs. *The Journal for Specialists in Group Work, 36*(2), 111-128.

KÜLTÜREL DÖNÜŞÜMÜN VE TOPLUMSAL DEĞİŞİMİN SONUCU OLARAK PSİKOLOJİK DANIŞMAYA GELİŞİMSEL BİR BAKIŞ

İsmail KURT[1]
Sultan KURT[2]

Problem Durumu

Bu çalışma kapsamında çok kültürlü bir yapıya sahip Türk toplumunun, değişen yaşam biçimine bağlı farklılaşan danışan gruplarına has psikolojik danışma yöntemleri geliştirilmesi gerektiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Hızlı bir kültürleşme ve kültürlenme süreci, birçok yaşam biçiminin yeniden yapılandırıldığını bize göstermektedir. İnsanların yaşam biçimlerini yeniden yapılandırdıkları ve böylece sürekli değişim içerisinde olduklarını savunan yapılandırmacı yaklaşım araştırmanın kuramsal çerçevesi olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı çok kültürlü bir yapıya sahip Türkiye'de hızlanan kültürel yozlaşmanın önünü almak, kültürel dönüşümün sonucu olarak tüm danışan gruplarının değişen ihtiyaçlarına dönük yeni yöntemler geliştirmektir. Danışan ve danışman arasındaki kültürler arası çatışmalardan kaynaklanan ve genellikle psikolojik danışma görüşmesinin ilk oturumdan sonra sonlandırılması ile sonuçlanan acı gerçeğe çözüm önerileri sunmaktır. Bu çalışma ile birçoğu batıda geliştirilen psikolojik danışma kuramlarını olduğu gibi algılamak ve uygulamak yerine kültürel değerleri ve bu alandaki hızlı değişimi de göz önünde bulundurarak bir sentez yapılmaya çalışılmış, psikolojik danışma hizmetinin toplumun özellikleri ile bütünleşmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada; içerik analizi, betimsel analiz ve yapılandırılmış görüşme tekniklerinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında Bülent Ecevit Üniversitesi Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Uygulama Ve Araştırma Merkezinde Türkiye'nin farklı kültürel bölgelerinden gelmiş 32 lisans öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşülen öğrenciler daha önce psikolojik danışma yardımı alıp, görüşmeyi ilk oturumda sonlandırma sebeplerini açıklayan öğrenciler arasından seçilmiştir. Öğrencilerle yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması, verilerin derinlemesine analiz edilmesini sağlamıştır. Ayrıca Ereğli Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı öğrencilerine 2015 yılı güz döneminde okutulan ''Okullarda Gözlem'' uygulama dersi kapsamında 80 Rehberlik Ve Psikolojik Danışma bölümü öğrencisinin konu ile ilgili okul danışmanlarının görüşlerini içeren raporları analiz edilmiştir.

Bulgular

[1] Yrd. Doç. Dr. BEÜ Ereğli eğitim fakültesi Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, *pdrismailkurt@gmail.com*
[2] Yrd. Doç. Dr. BEÜ Ereğli eğitim fakültesi Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, *pdrsultankurt@gmail.com*

Yapılan araştırmada okul danışmanlarının her kültüre uyumlu olmada yetersiz olabildiklerini ve bu konuda aldıkları eğitimin arttırılması gerektiğini, Kültürel çatışmaların engellenmesi ve farklılıklara saygı için psikolojik danışmaya olan ihtiyacın giderek arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca kültürel dönüşümün ve toplumsal değişimin psikolojik danışma hizmetinin sunulmasında farklı yöntemler geliştirilmesini gerekli kıldığı, aşırı kültürlenme ve kültürleşme sürecinin psikolojik danışma sürecini zorlaştırdığını ortaya koymuştur. Bireylere karşı hassas ve uyumlu olması gereken psikolojik danışmanların önemli bir kısmının yürüttükleri psikolojik danışma görüşmelerinin ilk oturumdan sonra sona ermesinde kültürel duyarlılık noktasında yetersiz oldukları görülmüştür. Bazı Psikolojik danışmanların danışanları ile bağdaşım kuramamalarında psikolojik danışma kuramlarını doğrudan uygulamaya koymaları Türkiye'deki bölgesel kültürel farklılıklar konusunda yetersizlikleri, köyde ve kentte yaşayan toplumları aynı kefeye koymalarının etkili olduğu görülmektedir. Psikolojik danışmanların bu alandaki yetersizlikleri topluma uyum sorunu yaşayan danışanların, danışma hizmeti alamadıkları için topluma uyumsuzluklarını arttırdığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bireyin sağlıklı gelişmesini hedefleyen eğitimin bir diğer adı da kasıtlı kültürlemedir. Eğitim kasıtlıdır çünkü istendik davranışları hedefler. Hızla kendini yeniden yapılandıran toplumumuz bunu yaparken her zaman istendik sonuçlar elde edememektedir. Çekirdek aileye geçiş ve kadının çalışma hayatındaki yerinin artması beraberinde çocuğun sağlıklı gelişmesinde veya diğer adıyla kasıtlı kültürlenmesinde formel eğitimin önemini arttırmıştır.. ''Bir devleti yok etmek istesem ilk dilinden başlardım ''diyen Konfüçyüs kültürel öğelerin varlığının bir devlet için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. ''Ne olursan ol gel'' diyen Mevlana ise kültürel duyarlılığın sembolü haline gelmiştir. İşte bu yeterliliklerin psikolojik danışmanlara kazandırılması için psikolojik danışma eğitiminde daha etkili yer almaları gerekmektedir.

Ülkemizde dezavantajlı gruplar arasında sayılan bir Romen vatandaşımızın çocuğuna psikolojik danışma yardımı sunmada psikolojik danışmanlar zorluklar yaşayabilmektedir. Şehir merkezinde yaşayanlarla, gecekondu mahallesinde yaşayanlar ayrıca kuzeyde, güneyde, batıda ve doğuda yaşayanlar arasında toplumsal farklılıklar görülmektedir. Psikolojik danışmanlar danışanlarıyla iletişim kurmak için seçtikleri davranışlarını bilmek, kültürleri hakkında bilgi sahibi olmak zorundadırlar. Asya'nın ünlü psikoterapileri (yoga, meditasyon) Batı toplumlarında popüleritesini arttırırken, Anadolu kültüründe pek yer edinememiştir. Anadolu kültürüne has meditasyon teknikleri genellikle ibadet (tefekkür, dua) eksenlidir. Türk toplumunda bireylere yüklenen alçak gönüllülük, kader inancı ve artan koruyucu anne baba tutumları, danışanların sorumluluğu almasını engellemektedir. Türk toplumunda yaygın olan Mükemmeliyetçilik anlayışı spontanlığı engellemektedir. Bu coğrafyada hizmet sunan psikolojik danışmanların bunu görmezden gelmesi beklenemez. Psikolojik danışma insanlara dünya görüşü aşılamak yerine, onların dünya görüşüne saygı duyarak problemlerini kendi dünya görüşlerine has yöntemlerle çözmesine fırsat tanımaktır. İşte bir kültüre uyan ancak diğer kültüre uymayan yöntem ve teknikleri psikolojik danışmada kullanmakta ısrarcı olmak, danışanı, danışman tarafından anlaşılmadığı duygusuna itecek ve psikolojik danışmayı daha ilk oturumda sona erdirecektir. Nitekim yapılan araştırmada bu oranın oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca danışan kendi dünyasını kendi kültürel birikimine göre yapılandırdığı için, bu birikimden habersiz bir psikolojik danışmanın kendisine yardım sunması pek mümkün olmayacaktır. Ancak her kültürden danışanların ''İçimizden biri'' dediği bir psikolojik danışman, danışanlarının iç dünyalarına etki edebilecektir.

Bu doğrultuda psikolojik danışma görüşmelerinin başarıya ulaşmasında, kültürel duyarlılığın kazandırılması ve kültürel değerlerin korunması psikolojik danışmanlara kazandırılacak yeterliliklere yönelik şu öneriler sunulmaktadır:

1. Sözsüz davranışların, danışanın kendi kültüründen olmayan bir psikolojik danışman tarafından anlaşılmasını kolaylaştıracak bir beden dilinin, psikolojik danışmanlardaki yeterlilik düzeyleri arttırılmalıdır. Empati becerileri kültürel eğitim ile desteklenmelidir.
2. Psikolojik danışmanlar psikolojik danışmanın çatışmaya dönüşmemesi için, aksandan rahatsız olma, ırkçılık gibi çok kültürlü psikolojik danışmadaki zorluklara hazır hale getirmelidirler.
3. Psikolojik danışma eğitiminde kültürel farklılıklar içerikli dersler, zorunlu ders olarak okutulmalıdır.
4. Psikolojik danışmanlar, danışanların özel yaşamlarına ve kültürlerine uygun eklektik yöntemleri kullanmalı, psikolojik danışma kuramlarını kültürden bağımsız değerlendirmemelidirler.
5. Azınlık kültüründen gelen danışmanların, bilinç ve bilinçaltı düzeydeki tarihsel düşmanlıklara sahip olup olmadıkları konusundaki farkındalıkları arttırılırken, çoğunluk kültüründen gelen danışanların üstünlük duygusu içinde olup olmadıkları konusundaki farkındalıkları arttırılmalıdır.
6. Bu konudaki farkındalıklarını arttırmak için kongre, sempozyum gibi çeşitli platformlarda bir araya gelinerek psikolojik danışman eğitimcileri çalışmalarını sıklaştırmalıdırlar.
7. Kollektivist bir kültürün hâkim olduğu ülkemizde danışmanlar, danışanlarını kollektivist ve bireyci uçlardan uzaklaştıracak, orta yolu gösteren bir tutum içinde olmalıdırlar.
8. Batı toplumlarından ithal kuramları doğrudan uygulamak yerine Türk kültürü ile tez antitezden bir senteze ulaşma çalışmaları hızlandırılmalıdır. Kuramların Türk kültüründeki sentezleri psikolojik danışma eğitiminin vazgeçilmezi olmalıdır.
9. Psikolojik danışmanlar Türk toplumundaki insan haklarına uygun kültürel değerlerin yitirilmesinin oluşturduğu tahribatı engelleyici ve bireylerin kendini gerçekleştirmelerini zorlaştıran, insan haklarına aykırı kültürel unsurları ustalıkla yok edici bir tutum içinde olmalıdırlar.
10. Genellikle psikolojik danışma sürecinde direnç göstermeye uygun kültürel değerleri barındıran Türk toplumunda psikolojik danışmanlar yansıtma ve yüzleştirme gibi teknikleri çok dikkatli kullanmalıdırlar.

Anahtar Kelimeler: Kültür, kültürel dönüşüm, psikolojik danışma, toplumsal değişim, danışan

TÜRKİYE'DE PSİKOLOJİK DANIŞMAN EĞİTİMİNDE BİREYLE PSİKOLOJİK DANIŞMA UYGULAMASI VE SÜPERVİZYONU: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Mine ALADAĞ[1]
Gülşah KEMER[2]

Problem Durumu

Türkiye'de ağırlıklı olarak lisans düzeyinde yürütülen psikolojik danışman eğitiminin içeriği ve niteliği ile ilgili tartışmaların ve bunun yanısıra standartların belirlenmesine yönelik çalışmaların 2000'li yılların başında Anabilim Dalları Toplantıları ile başladığı bilinmektedir. Nitelikli bir psikolojik danışman eğitiminin nitelikli bir uygulama ve süpervizyon yapısı ile oluşturulabileceğine ilişkin ortak bir anlayışın oluşmaya başladığı ve bu yapının nasıl olması gerektiği ile ilgili arayışların devam ettiği de belirtilebilir.

Araştırmanın Amacı

Buna bağlı olarak yapılan tartışmalara ve oluşturulmak istenen standartlara zemin oluşturmak üzere bu araştırmada; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) lisans programlarında yer alan "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması (BPDU)" dersinin ve kapsamındaki "Süpervizyon Süreci"nin işleyişinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak iki aşamalı bir çalışma yürütülmüştür. İlk olarak bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini yürüten öğretim elemanı/üyesinin özellikleri (demografik özellikleri, eğitim ve deneyimi), b) söz konusu dersin genel yapısı, c) bireyle psikolojik danışma uygulama süreci ve d) bireyle psikolojik danışma uygulamasının süpervizyon süreci olmak üzere dört boyuta odaklanan bir tarama çalışması yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonunun doğasına odaklanmak; süreçlerini, ürünlerini derinlemesine betimlemek ve birtakım etkenlerin ele alınan durumu nasıl etkilediğini ya da söz konusu etkenlerin durumdan nasıl etkilendiklerini bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine incelemek amacıyla bir durum çalışması yürütülmüştür (Patton, 1987; Yin, 2003). Bu bildiri ile söz konusu durum çalışmasının bulgularının sunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Durum çalışmasının katılımcılarını belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak, RPD lisans programlarında (33 devlet, 6 özel) 2012-2013 öğretim yılında söz konusu dersi yürüten 124 öğretim elemanı/üyesi arasından araştırma projesinin ilk aşamasında yürütülen tarama çalışmasının örneklemini oluşturan 60 öğretim elemanı/üyesine yürüttükleri uygulama ve süpervizyona ilişkin yapılmak istenen bire-

[1] Yrd. Doç. Dr. Ege Üniversitesi, mine.aladag@ege.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr. Old Dominion Üniversitesi. gkemer@odu.edu

bir görüşme için gönüllü olmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Gönüllü olan 30 katılımcı arasından lisans programının bağlı bulunduğu üniversitenin coğrafi bölgesi, programın açılış tarihi, BPDU dersini yürüten öğretim elemanı/üyesinin akademik ünvanı ve BPDU deneyimi değişkenleri dikkate alınarak belirlenen 18 katılımcı (12 devlet ve 2 özel üniversite) çalışma grubunu oluşturmuştur. Üç profesör, altı doçent, yedi yardımcı doçent, bir öğretim görevlisi ve bir araştırma görevlisinden oluşan katılımcıların BPDU deneyimleri iki ila üç yıl ile 10 yıl ve üstü arasında değişmektedir.

Verilerin toplanması için ilgili literatür, araştırmanın ilk aşaması olan tarama çalışmasından elde edilen bulgular, proje araştırmacılarının uygulama ve süpervizyona ilişkin eğitimi ve deneyimi ışığında yarıyapılandırılmış bireysel görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu RPD alanında üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Ayrıca asıl uygulamada kullanılmadan önce bir pilot uygulama yapılmıştır. Sağlanan geribildirimler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Belirlenen katılımcılar ile hem e-posta hem de telefon aracılığıyla kişisel iletişime geçilerek görüşmeler için takvim belirlenmiştir. Aynı zamanda bilgilendirilmiş onay formu hem sözlü hem de yazılı olarak katılımcılara iletilerek onayları tekrar alınmıştır. Görüşmeler, Ağustos 2013 ile Şubat 2014 tarihleri arasında her bir katılımcının görev yaptığı üniversiteki çalışma ofisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme başlamadan önce konuşulanların sadece projede çalışan araştırmacılar tarafından bilineceği, sorulan sorulara verilen cevaplar bir yayında kullanacağı zaman görüşme yapılan öğretim elemanı/üyesinin isminin belirtilmeyeceği bunun yerine katılımcı olarak şifreleneceği, araştırma ile bağlantılı olan ve katılımcıları tanımlayabilir her türlü bilginin gizli tutulacağı, araştırma kapsamında kesinlikle üniversite/anabilim dalı karşılaştırması yapılmayacağı, sorulara verilen yanıtların grup halinde değerlendirilerek genel bir profile ulaşılmaya çalışılacağı belirtilmiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ve video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme bir buçuk ila iki saat arasında sürmüştür. Veri analizine geçilmeden önce görüşme kayıtları değişiklik yapılmadan deşifre edilmiş ve e-posta aracılığıyla görüşme yapılan katılımcılarla paylaşılmıştır. Her bir katılımcıdan kendi görüşmelerini okumaları, yanlışlıkları düzeltmeleri ve eksiklikleri gidermeleri istenerek teyitleri alınmıştır.

Birebir görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verilerin analizinde Hill ve arkadaşları (1997; 2005) tarafından önerilen "Uzlaşmaya Dayalı Nitel Araştırma (Consensual Qualitative Research [CQR])" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, birden çok araştırmacının bağımsız olarak veriyi analiz ettikleri ve sonra bir araya gelerek veri analizi konusunda uzlaşmaya varana kadar birlikte tartışıp çalıştıkları tekrarlı ve sistematik bir süreci içermektedir. Veri analizi sürecinde farklı bakış açılarının zenginliğinden yararlanabilmek, araştırmacıların kendi yanlılıklarını ve literatür bilgisine dayalı bakış açılarını kontrol edebilmek ve böylece içsel bir denetleme mekanizması oluşturmak amacıyla, projede yer alan iki araştırmacının yanı sıra bir yüksek lisans ve bir doktora öğrencisinden oluşan bir analiz ekibi oluşturulmuştur. Veri analizi, a) kategorilerin oluşturulması, b) verilerin kategorilere kodlanması, c) kategoriler altındaki ana/alt temaların oluşturulması ve temsil edilebirliğinin hesaplanması, d) çapraz analiz, e) analiz sonuçlarının denetlenmesi aşamalarını içermektedir. Veri analizi Ekim 2014 ile Haziran 2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Bulgulara sistematik ve güvenilir bir şekilde ulaşmak için analiz sürecinde NVivo programı kullanılmıştır.

Bulgular

Veri analizi sonucunda, bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin üç temel kategoriye ulaşılmıştır. Bunlar bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin a) mevcut durum, b) işleyen ve gelişime açık yönleri ile mevcut durumun değerlendirilmesi, c) mevcut durumu etkileyen sistemsel ve bağlamsal faktörlerdir. Bu bildiride mevcut durum kategorisi altında ulaşılan a) BPDU'nın genel yapısı ve koşulları (örn. uygulama öncesi ön koşul dersler, öğretim elemanlarının ve ortak koşulların belirlenmesi); b) uygulama süreci (örn. danışan özellikleri ve gerekçeleri, danışan bulma süreci, psikolojik danışma oturumlarının yeri ve etkisi); c) süpervizyon süreci (örn. süpervizyon yöntemleri ve nitelikleri; süpervizyon teknikleri ve kullanımı; süpervizyon ilişkisi; süpervizör rolleri; geribildirim ve değerlendirme); d) psikolojik danışman adaylarının özellikleri (tipik/gelişimsel ve bireye özgü özellikleri); e) süpervizör olarak öğretim elemanlarının özelliklerine (profesyonel ve kişisel özellikleri) ilişkin ana temalar ve kapsamındaki alt temalar tanıtılacaktır. Bulgular ve öneriler bildiri oturumunda detaylarıyla tartışılacaktır.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuç olarak, durum çalışmasından elde edilen detaylı ve derinlemesine verilerin Türkiye'ye özgü uygulanabilir bir uygulama ve süpervizyon yapısı oluşturmak amacıyla sonuçların değerlendirilmesinde ve önerilerin geliştirilmesinde büyük katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Ayrıca elde edilen bulguların lisans programlarında bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonunu yürüten psikolojik danışman eğitimcilerine; uygulama ve süpervizyonu etkili kılan faktörlerin belirlenmesi konusunda yapılacak başka araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Danışman Eğitimi, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması, Psikolojik Danışma Süpervizyonu

Kaynakça

Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist, 25,* 517–572

Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., & Hess, S. A. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology*, 52, DOI: http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196.

Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluations.* Los Angeles: Sage Publications.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

PSİKOLOJİK DANIŞMA SÜRECİNİ ERKEN BIRAKMA: BİR GÖZDEN GEÇİRME

Ezgi Ekin ŞAHİN[1]
Murat YIKILMAZ[2]

Kuramsal Çerçeve

Bireyler, yaşamları boyunca kişisel, sosyal ve mesleki nedenlerden dolayı zaman zaman psikolojik yardım almaya ihtiyaç duymakta, bu gibi durumlarda aralarında psikolojik danışmanların da bulunduğu çeşitli psikolojik yardım profesyonellerinden hizmet almaktadırlar. Bu bireylere etkili psikolojik yardım hizmetlerinin sağlanabilmesi için danışan ve psikolojik danışmanların belirli amaçları gerçekleştirebilmek üzere birlikte çalışacakları bir sürece ihtiyaçları vardır. Ancak bazı durumlarda yardım sürecinin erken sonlandığı bilinmektedir. Alanyazında yardım sürecinin erken sonlanması durumunun her zaman olumsuz bir olgu olmadığına yönelik açıklamaların yanısıra, danışanların önemli bir bölümünün terapötik süreç tamamlanmadan, problemlerine çözüm bulmadan ve amaçlarını gerçekleştirmeden süreci bıraktıklarına dair olumsuz açıklamaların da yer aldığı gözlenmektedir. Bu olumsuz açıklamalar, psikolojik yardım sürecini erken bırakmanın, danışanın yanı sıra psikolojik danışman ve psikolojik danışma merkezlerini de olumsuz etkilediği ve erken bırakma oranlarının yüksek olmasının ruh sağlığı kaynaklarının daha etkili kullanılması önünde bir engel teşkil ettiği varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle erken bırakma olgusunun anlaşılmasının psikolojik danışmanların ve psikolojik danışma merkezlerinin çözüm arama davranışını destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, danışanları, psikolojik danışma süreçlerini, psikolojik danışmanları ve psikolojik danışma merkezlerini etkileyen psikolojik danışma sürecini erken bırakmanın nedenlerini, oranlarını ve etkilerini gözden geçirmek ve erken bırakmayı önlemeye yönelik önerileri tartışmaktır.

Alanyazında psikolojik danışma sürecini erken bırakma ile ilgili farklı tanımlar söz konusudur. Tanımlar, genel olarak, planlanan son randevuya gelmeme, psikolojik danışmanın danışma amaçlarına ulaşılamadığına dair değerlendirmesine rağmen danışanın psikolojik danışman ile bir uzlaşma olmaksızın tek taraflı olarak süreci sonlandırması ve önceden belirlenmiş oturum sayısının tamamlanmaması kriterlerine dayandırılmaktadır. Örneğin, Fassino, Pierò, Tomba ve Abbate-Daga (2009) erken bırakan danışanları kendi arasında iki gruba ayırmış, üç oturumdan önce süreci yarıda bırakan ya da bir aydan daha kısa süreli yardım alan danışanları erken yarıda bırakma; bir aydan daha fazla süre yardım aldıktan sonra bırakan danışanları ise geç yarıda bırakma şeklinde sınıflamaktadırlar.

[1] Uzman, ezgiekinsahin@anadolu.edu.tr
[2] muratyikilmaz@anadolu.edu.tr

Psikolojik yardım sürecini erken bırakma oranları ise tanımların dayandığı kriterlerin de farklı olması ile ilişkili olarak değişiklik göstermektedir. Wierbicki ve Pekarik (1993) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında psikolojik yardım sürecini erken bırakma oranlarının %30 ile %60 arasında değiştiği ve erken bırakma ortalamasının da %46.9 olduğuna yönelik bulgular bulunmaktadır. Farklı araştırma bulguları ise (Bados, Balaguer ve Saldana, 2007; Pulford, Adams ve Sheridan, 2009) psikolojik yardım süreçlerini erken bırakma oranlarının %35 ile % 43.8 arasında olduğunu göstermektedir.

Danışanların sahip olduğu bazı özellikler de psikolojik yardım sürecini erken bırakma oranlarını arttırmaktadır. Örneğin, düşük sosyoekonomik düzeyde olan, psikolojik danışman ile arasında etnik ve yaş farklılıkları olan, herhangi bir kurum tarafından yardım almaya yönlendirilen, daha önceden yardım yaşantısı olmayan, ebeveynleri ile zayıf ve olumsuz ilişkisi olan, ebeveynleri duygusal rahatsızlık yaşayan ve problemleri için diğerlerini suçlayan danışanlarda erken bırakma riski yüksektir (Werner-Wilson ve Winter, 2010).

Psikolojik danışma sürecini erken bırakmaya neden olan değişkenlerin, danışan açısından değerlendirildiğinde olumlu ya da olumsuz nitelikte olabileceği gözlenmektedir. Örneğin kimi danışanlar yardım sürecini yeterli buldukları için, kimileri de faydasız olduğunu düşündükleri için süreci erken bırakmaktadırlar. Christensen, Birk ve Sedlacek (1977) erken bırakan danışanların %20'sinin problemlerinin çözüldüğünü, %50'sinin ise başka yerlerden yardım aradıklarını bildirmektedir. Pekarik (1983/1992) ise, erken bırakan danışanların yaklaşık yüzde 40'ının artık yardıma ihtiyaçlarının olmadığını düşündükleri için bıraktıklarını bildirmiştir. Psikolojik danışma sürecini erken bırakmaya neden olan değişkenlere ilişkin olumlu ya da olumsuz nitelendirmelerle birlikte, içsel (terapi ya da terapistten memnuniyetsizlik, hizmetten hoşnut kalmama vb.) ve dışsal (çalışma koşulları, sağlık, ulaşım vb.) şeklinde sınıflandırmalara da yer verilebilir.

Psikolojik danışma sürecini erken bırakma oranlarının önemli düzeyde olması ve bazı danışanların yardım sürecini olumsuz duygularla bırakması danışma merkezleri, danışan ve psikolojik danışman üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilir. Bu etkiler, danışma merkezi için zaman ve işgücü kaybı, danışma merkezinin sosyal sermayesinin zedelenmesi ve işleyişin aksaması; psikolojik danışman için motivasyon kaybı, yetersizlik duyguları ve benlik saygısında azalma; danışan için ise ihtiyaç duyduğu değişimi sağlayamama olarak sıralanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak, erken bırakmanın psikolojik yardım süreci üzerinde tam olarak uzlaşılmış bir tanımı ve kriteri bulunmamakta; erken bırakma her danışan için bir kaybı ya da yetersizliği ifade etmediğinden psikolojik danışman için de her zaman motivasyonsuzluğa ya da yetersizlik duygusuna sebep olacak bir özellik göstermemektedir. Erken bırakma davranışının danışan, psikolojik danışman ve danışma merkezi için yine de olası zararlarının engellenmesi ve azaltılabilmesi amacıyla alınabilecek önlemler bulunmaktadır.

Erken bırakmanın önlenmesine yönelik olarak ilk başvurudan itibaren danışanın önceki yardım yaşantıları ile ilgili bilgi alma, bilgilendirilmiş onam formu aracılığı ile psikolojik danışma süreci hakkında yeterli bilgiyi sunma, zaman sınırlı kontrat imzalama, danışana uygun bireysel müdahale planının hazırlanması, iletişim kanallarının kullanılması ve danışan için önemli bireylerle temas

halinde olunması gibi başlıca bir takım ilkeler çerçevesinde çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte, danışma merkezlerinin tanıtım faaliyetlerini artırması da, erken bırakmanın önlenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Kaynakça

Bados, A., Balaguer, G., ve Saldaña, C. (2007). The efficacy of cognitive–behavioral therapy and the problem of drop-out. *Journal of clinical psychology*, 63(6), 585-592.

Christensen, K. C., Birk, J. M., ve Sedlacek, W. E. (1977). A follow-up of clients placed on a counseling center waiting list. *Journal of College Student Personnel*. 18, 308-311.

Fassino, S., Pierò, A., Tomba, E., ve Abbate-Daga, G. (2009). Factors associated with dropout from treatment for eating disorders: A comprehensive literature review. *BMC psychiatry*, *9*(1), 67-76.

Pekarik, G. (1983). Improvement in clients who have given different reasons for dropping out of treatment. *Journal of Clinical Psychology*, *39*(6), 909-913.

Pekarik, G. (1992). Relationship of clients' reasons for dropping out of treatment to outcome and satisfaction. *Journal of Clinical Psychology*, *48*(1), 91-98.

Pulford, J., Adams, P., ve Sheridan, J. (2009). Client/clinician discrepancies in perceived problem improvement and the potential influence on dropout response. *International journal of mental health and addiction*, 7(4), 497-505.

Werner-Wilson, R. J., ve Winter, A. (2010). What factors influence therapy drop out?. *Contemporary Family Therapy*, 32 (4), 375-382.

Wierzbicki, M., ve Pekarik, G. (1993). A meta-analysis of psychotherapy dropout. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24 (2), 190.

ERGENLERDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞIN VE BAŞ ETME BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELEMESİ

Zeynep DENİZ YÖNDEM[1]
Muhammed BAHTİYAR[2]

Problem Durumu

Psikolojik dayanıklılık, güçlükler karşısında kendini toparlayabilme, stresli ve riskli durumları etkili şekilde yönetebilme (Goldstein, 2005) stresli durumlara uyum sağlayabilme (Rutter, 1993) olarak ele alınmaktadır. Kobasa (1979) psikolojik dayanıklılığı strese karşı koruyucu bir kişisel nitelik olarak ele almakta ve dayanıklı bireylerin özelliği olarak üç karakteristik özellik sıralamaktadır: 1) kendi hayatlarının kontrol etme gücünün kendilerinde olduğu inancı, 2) yaşam etkinliklerine etkin katılım, 3) değişimi heyecan verici bir mücadele olarak görerek değişime açık olma özelliklerini sıralamaktadır. Mandleco ve Peery (2000) ise bireyin bilişsel kapasitesi, baş etme becerileri gibi özellikleri psikolojik dayanıklılığın içsel; aile ve aile dışı çevresel özellikleri ise dışsal özellikleri olarak ele almaktadır. Psikolojik dayanıklılık ve baş etme birbiri ile yakından ilişkili değişkenler olarak ele alınmaktadır. Ancak baş etmenin hangi alt boyutlarının psikolojik dayanıklılık ile ne tür ilişkiler sergilediği konusundaki bilgiler sınırlı düzeyde olması bu araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada bir bakıma psikolojik dayanıklılığın ele alındığı durumlarda stresle etkili başa çıkma, psikolojik sağlamlığın en önemli göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Stresin hayatımızın kaçınılmaz bir parçası olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak bireyler stresin olumsuz etkilerinin olduğu kadar stres kaynaklarının bilip yaşadıkları stresi yaşamlarının diğer alanlarından uzak tutmayı bilmek zorundalardır (Barut, Özkamalı, Tıngır, 2010). Stresle ilgili belirli bir tanım bulmak oldukça güçtür ancak genel olarak stres iç ve dış uyaranların, organizma tarafından tehdit edici olarak algılanması sonucunda, psikolojik ve fizyolojik boyutlarda ortaya çıkan aşırı uyarılma halidir (Baltaş, 2008; Şahin, 1994; Dağ, 1990). Stres kavramını hem birçok disiplin ele almıştır hem de birçok kuram bu kavramı açıklamaya çalışmıştır. Lazarus ve Folkman (1985) transaksiyonel başa çıkma kuramlarında stresi; kişinin iyilik halini tehlikeye sokan ve başa çıkma becerilerinin yetmediği düşünülen çevreyle birey arasında kurulan ilişki olarak tanımlamışlardır. Akış kuramına göre ise stres daha çok öznel bir algı olan zorluk değişkeninin görece yüksek olması durumunda bireyin yaşadığı kaygı deneyimine neden olan bir etken olarak tanımlanmıştır (Csiktenzmihaly, 1990. akt: Sahranç, 2007).

Başa çıkma stratejilerinin iki temel amacı vardır. Bunlardan ilki probleme yol açan tehdit edici olayları değiştirmek diğeri de hissedilen duyguları düzenlemektir. Bununla ilişkili olarak da problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere iki temel başa çıkma stratejisi olduğunu var saymaktadır (Folkman ve Lazarus, 1985). Problem odaklı başa çıkma tehdit eden uyarıcıları ve olayları ortadan

[1] *Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, Bolu. yondemzd@gmail.com*
[2] *Arş. Gör. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı muhammedbahtiyar@duzce.edu.tr*

kaldırmaya veya değiştirmeyle ilgilidir. Duygu odaklı başa çıkma stres yaratıcı uyarıcı ve tehditlerle uğraşmak yerine uyarıcıların etkisini azaltmak için gerçeği yadsıma, duyguyu paylaşma, sorundan uzak durma gibi duygusal düzenlemeleri içerir (Türküm, 2002)

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın iki temel amacı 1) ergenlerde psikolojik dayanıklılık ve baş etme stratejilerinin bazı kişisel ve demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) göre incelenmesi, 2) Psikolojik dayanıklılık ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma betimsel ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla; Durak(2002) tarafından uyarlanan, 18 maddeden oluşan, *Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği* ve toplam 31 maddeden, yedi alt boyuttan (Planlı Problem Çözme, Kendine Saklama, Sosyal Destek Arayışı, Kaçınma, Sorumluluğu Kabul Etme, Kadercilik, Doğaüstü Güçlere İnanış) oluşan *Baş etme Yolları Ölçeği* (Senol Durak, Durak, Elagöz,2011) kullanılmıştır. Ayrıca araştırma katılımcılarının yaş, sınıf düzeyi kardeş sayısı, sosyo ekonomik düzey anne-baba eğitim düzeyi gibi kişisel ve demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Bilgi Formu' kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları Düzce ilinde bir lisede farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören yaş ortalaması X= 16,18 olan, toplam 328 (193 Kadın, 135 Erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde öncelikle araştırmada ele alınan değişkenlere göre verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği test edilmiştir. Buna göre ele alınan değişkenlerin normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U, çoklu karşılaştırmalar için ise Kruskal-Walliss Testi kullanılmıştır. Psikolojik Dayanıklılık ile Baş Etme Yolları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ise Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları ele alınan kişisel ve demografik değişkenlerden; cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri ile psikolojik dayanıklılık yönünden farklar gözlenmezken, baş etme yollarında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı ($p<.05$) farklar gözlenmiştir. Ayrıca baş etme yollarından; Planlı Problem Çözme , Sosyal Destek Arayışı ile Psikolojik Dayanıklılık arasında pozitif, Kendine Saklama ile Sorumluluğu Kabul Etme boyutları arasında negatif anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, ergenlerin psikolojik dayanıklılık ve baş etme özelliklerinin tanınması ve uygun psikolojik yardım hizmetlerinin planlanması açısından bazı yararlı sonuçlar sunmaktadır. Araştırma sonuçları, ergenlerin stresli durumlarda kullandıkları baş etme yollarının, psikolojik dayanıklılık özelliklerinin tanınmasında ele alınabilecek daha somut ve önemli bir özellik olduğunu yansıtmaktadır. Buna göre stresli durumlarda planlı problem çözme ve sosyal destek arayışı yollarını kullanan ergenler psikolojik olarak daha dayanıklı, bunun tam tersine kendine saklama ve sorumluluğu kabul etme yollarını kullanan ergenler daha dayanıksız bir yapı sergilemektedir. Baş etme yolları ile kişisel ve demografik değişkenlere bakıldığında ise; planlı problem çözme,

sosyal destek arayışı, sorumluluğu kabul etme ve doğaüstü güçlere inanış gibi baş etme yolları cinsiyete göre; kadercilik ve doğaüstü güçlere inanış gibi baş etme yolları ise sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak okul rehberlik hizmetlerinin planlanmasında, ergenlerin uygun baş etme yollarını geliştirebilecekleri çalışmalara yer verilmesinin dayanıklılıklarını artırma yönünden yararlı olacağı önerilebilir.

Kaynakça

Durak, M.(2002). Predictive role of hardiness on psychological symptomatology of university students experienced earthquake. Master of Science, Ankara: Middle East Technical University.

Senol-Durak, E, Durak, M. Ve Elagöz, F.(2011). Testing the psychometric properties of ways of Coping Questionnaire (WCO) in Turkish university students and community samples. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 18*(2), 172-185.

Şahin, N. H. (1998). Stresle Başa Çıkma: Olumlu Bir Yaklaşım. 3. Basım. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an ınquiry ınto hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*: 37(1). 1-17.

Mandleco, B. L. & Peery, C. J. (2000). An Organizational Framework for Conceptualizing Resilience in Children. *Journal of child and Adolescent Psychiatric Nursing*. 13(3). 99-111.

Barut, Y. Özkamalı, E.& Tıngır, S. (2010). Çalışan ve Çalışmayan Kadınların Stresle Başa Çıkma Yolları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 3(14). 121-130.

Rutter, M. (1990). Resilience: Some Conceptual Considerations, *Journal of Adolescent Health*, 14(8). 626-631.

Goldstein, S. & Brooks R. B. (2005). Why study resilience. Goldstein, S.& Brooks R. B. (Eds.). Handbook of Resilience in Children.(3-17). United States of America: Springer Science Business Media.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2008). Stres ve Başa Çıkma Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dağ, İ. (1990). Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sahranç, Ü. (2007). Stres Modeli, Genel Öz-Yeterlik, Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlgili Akış Modeli, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. Journal of Personality and Social Psychology, 48(1), 150-170.

Türküm, A.S. (2002). Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 2(18). 25-34.

KARİYER PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞINA YÖNELİK TUTUMDA DAMGALANMANIN ROLÜ*

Ayşenur BÜYÜKGÖZE KAVAS[1]
Aida JANNATALİYEVA[2]

Problem Durumu

Psikolojik danışma alanının uzmanlık alanlarından birisi olan kariyer psikolojik danışmanlığı "profesyonel bir psikolojik danışmanın bir veya bir grup danışanın bir kariyer seçimi yapma, kariyer geçişleriyle ve işle ilgili stresle baş edebilme veya iş arama gibi kariyer sorunları ile daha etkili bir biçimde başa çıkmaları için yürüttüğü formal bir ilişkiyi içermektedir" (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2005, s.13). Uluslararası alanyazın incelendiğinde, kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumun kariyer merkezine başvurma niyetini yordayan önemli faktörlerden birisi olduğunu ortaya koyan çalışmalarla birlikte kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumu etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeye çalışan araştırmaların da bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda, profesyonel psikolojik yardım almaya yönelik tutumda olduğu gibi kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumda da kişisel ve sosyal damgalama algısının önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Ludwikowski, Vogel ve Armstrong, 2009; Rochlen ve O'Brien, 2002). Ancak, ülkemizde kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutuma ilişkin araştırmaların (Büyükgöze Kavas, 2015) oldukça sınırlı olması nedeniyle damgalamanın bu tutumlar üzerinde ne derece etkili veya önemli bir role sahip olduğu bilinmemektedir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutum üzerinde farklı damgalama türlerinin rolleri incelenerek alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik olumlu tutumunun (değer) kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik damgalama, kendini damgalama ve sosyal damgalanma tarafından ne derecede yordadığının incelenmesidir. Bununla birlikte bir diğer amaçta, öğrencilerin kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğinin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma grubu Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde yer alan Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi İdari Bilimler, Mühendislik ve Ziraat Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 455 (290 kadın, 165 erkek) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 18 ile 23 arasında değişmektedir ($\bar{X}$ = 20.46, ss = 1.49). Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde %29.5'inin 1. sınıf, %32'sinin 2. sınıf, %17.4'ünün 3. sınıf ve %21.1'inin 4. sınıf olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın verileri Kariyer Psikolojik Danışmanlığına Yönelik Tutum Ölçeği (Rochlen, Mohr ve

---

* *Not:* Bu araştırma birinci yazar danışmanlığında ikinci yazarın seminer çalışmasından alınmıştır.

1 Yrd.Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, aysenur@omu.edu.tr

2 Yüksek lisans öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı

Hargrove, 1999), Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği (Vogel, Wade ve Haake, 2006), Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Sosyal Damgalanma Ölçeği (Komiya, Good ve Sherrod, 2000) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır.

Tüm veri toplama araçları sınıf ortamında ve ders saatlerinde gönüllü olan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde öncelikle ortalama, standart sapma değerler hesaplanmış sonrasında değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan korelasyon analizi yapılmış, cinsiyetler arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla *t*-test yapılmış ve son olarak damgalamanın yordayıcı rolünü anlamak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın değişkenleri olan kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumun iki alt boyutu; değer ve damgalama ve kendini damgalama ile sosyal damgalanma arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde en yüksek korelasyon katsayısının kariyer psikolojik danışmanlığının alt boyutlarından damgalama ile kendini damgalama arasında (r = .45, p < .01) olduğu anlaşılmaktadır. Kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik olumlu tutum (değer) ile kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumun alt boyutlarından damgalama (r = -.32, p < .01), kendini damgalama (r = -.30, p < .01) ve sosyal damgalanma (r = -.18, p < .01) arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Bağımsız örneklemler için *t*-testi sonucuna [$t(453) = 3.40$, p = .001] göre kadınların kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik olumlu tutum puanları ($\bar{X}$ = 25.80, ss = 5.13) erkeklerden ($\bar{X}$ = 24.10, ss = 5.09) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buna göre araştırmaya katılan kadınların kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumlarının erkeklere kıyasla daha olumlu olduğu söylenebilir. Cinsiyete göre kariyer psikolojik danışmanlığında damgalamaya ilişkin *t*-testi sonucu [$t(453) = 6.94$, p = .001] incelendiğinde erkeklerin kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik damgalanma korkularının ($\bar{X}$ = 2.46, ss = .59) kadınlardan ($\bar{X}$ = 2.07, ss = .55) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan erkeklerin kariyer psikolojik danışmasına yönelik damgalama algılarının kadınlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumun alt boyutlarından damgalama, kendini damgalama ve sosyal damgalanmanın üniversite öğrencilerinin kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik olumlu tutumunu ne derece yordadığı çoklu regresyon analizi yapılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, kariyer psikolojik danışmanlığında damgalama ve kendini damgalama değişkenlerinin birlikte üniversite öğrencilerinin kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik olumlu tutum puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı [$F(3, 443) = 22.59$, p < .01] ve bu değişkenlerin öğrencilerin kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumuna ilişkin toplam varyansın %13.3'ünü açıkladığı görülmektedir (R^2 = .133, p < .01). Diğer yandan, sosyal damgalanma değişkeninin üniversite öğrencilerinin kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik damgalanma, kendini damgalama ve sosyal damgalanmanın üniversite öğrencilerinin kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik olumlu tutumu üzerindeki rollerinin incelendiği bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik damgalama ve kendini damgalamanın olumlu tutum üzerinde %13.3'lük bir yordayıcı role sahip olduğu, psikolojik yardım arama ve

almaya yönelik tutuma ilişkin yapılan önceki araştırma bulgularıyla (Pfohl, 2010; Topkaya, 2014; Vogel, Wade ve Hackler, 2007) benzer olarak sosyal damgalanmanın kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik olumlu tutumun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte kadınların kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumlarının erkeklere kıyasla daha olumlu olduğu söylenebilir.

Bulgular ışığında damgalamanın kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutumda belirli bir role sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda damgalamaya ilişkin bilgilendirmeler, kariyer psikolojik danışmanlığının ne olduğu ve ne olmadığına ilişkin bilgilendirmeler özellikle önemli görülmekle birlikte gelecekte yapılacak olan araştırmalarda kariyer psikolojik danışmanlığına ilişkin tutum üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenlerin araştırılması önerilebilir.

Kaynakça

Büyükgöze Kavas, A. (2015, Nisan). *Kariyer psikolojik danışmanlığına yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.* VIII. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu'nda sözel bildiri olarak sunulmuştur, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Komiya, N., Good, G. E., & Sherrod, N. B. (2000). Emotional openness as a predictor of college students' attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 47*(1), 138-143.

Ludwikowski, W. M. A, Vogel, D., & Armstrong, P. I. (2009). Attitudes toward career counseling: the role of public and self-stigma. *Journal of Counseling Psychology, 56*(3), 408-416.

Niles, S.G., & Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career development interventions in the 21st century* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Pfohl, A. H. (2010). *Factors influencing psychological help-seeking attitudes and behavior in counseling trainees* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://etd. ohiolink.edu

Rochlen, A. B., Mohr, J.J., & Hargrove, B. K. (1999). Development of the attitudes toward career counseling scale. *Journal of Counseling Psychology, 46*(2), 196-206.

Rochlen, A. B. & O'Brien, K. M. (2002). The relation of male gender role conflict and attitudes toward career counseling to interest in and preferences for different career counseling styles. *Psychology of Men and Masculinity, 3,* 9-21.

Topkaya, N. (2014). Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumu Yordamada Cinsiyet, Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Kendini Damgalama ve Sosyal Damgalanma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(2), 471-486.

Vogel, D. L., Wade, N. G., & Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 53*(3), 325-337.

Vogel, D. L., Wade, N. G., & Hackler, A. H. (2007). Perceived public stigma and willingness to seek counseling: The mediating roles of self-stigma and attitudes toward therapy. *Journal of Counseling Psychology, 54*(1), 40-50.

CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ, İLİŞKİ STATÜSÜ VE BENLİK BELİRGİNLİĞİNİN UMUDU YORDAMADAKİ ROLÜ

Sinem TARHAN[1]
Eda ÇÜRÜKVELİOĞLU KÖKSAL[2]

Problem Durumu

İnsanın kendini ve diğerlerini anlama, yaşam kalitesini artırma ve böylece varolma çabası tarih boyunca başlıca uğraşı konusu olmuştur. Bu süreçte bireyin uyumunu ve iyilik halini güçlendiren, zorluklarla mücadele etmesine yardım eden düşünce ve duygulardan biri umuttur. Snyder (2002a) umudu; bireylerin kendilerini, arzu edilen hedeflere giden yolları üretme, bu yolları harekete geçirme ve sürekli kullanma yeteneğine sahip olarak gördükleri, hedefe yönelik bir düşünme türü olarak tanımlamış; amaçlar, alternatif yollar düşüncesi, ve eyleyici düşünce olmak üzere üç bileşenle açıklamıştır (Snyder, 2002b).

Amaç umut teorisinin dayanak noktası olan bilişsel parçadır; bireysel arzular, yapılanlar, yaşananlar veya yaratılanlardır. Bireyin amaçlarında başarıya ulaşması gelecekteki amaçlarla ilgili olarak olumlu duygular üretilmesini sağlarken (Halama, 2010), amaçları oluşturmak ya da yerine getirmek konusunda başarısız olması depresyon ve anksiyete gibi hastalıklarla karşı karşıya gelmesine yol açar (Feldman ve Snyder, 2005). İkinci bileşen olan alternatif yollar düşüncesi; arzulanan amaçlara ulaşmada kullanılabilir yollar bulma kapasitesidir (Cheavens, Feldman, Woodward ve Snyder, 2006). Kişinin normal ya da zorlu koşullar altında arzulanan hedefler için başarılı planlar yapma, yapabilme ve yollar üretebilme kapasitesine ilişkin algısıdır (Snyder ve diğerleri, 1991; Snyder, Rand, King, Feldman ve Woodward, 2002). Son bileşen olan eyleyici düşünce kişinin arzuladığı amaçlara ulaşma sürecinde alternatif yolları kullanmaya başlaması ve sürdürmesi konusunda algıladığı kapasitesi, umut teorisindeki motive edici parçadır. Eyleyici düşünce engellerle karşılaşıldığında alternatif yollar yaratmak ve seçmek için bireye güç verir (Snyder, 2002a). Eyleyicilik özgürlükçü bakış açısını, yapabilirliği, bireyin karar ve davranışlarının sorumluluğunu almasını kapsar (Moulden ve Marshall, 2005).

Umut; yaşamın anlamı (Tetley, 2010), temel yaşam amaçları (Roberts ve Robins, 2000), olumlu ve başarılı başa çıkma yöntemleri ve sosyal destek aramanın önemli bir yordayıcısıdır (Orlich 2004).

Umut düzeyi yüksek bireylerde, olumlu bir duygusal durum, zorlukların üstesinden gelebilme, başarısızlıktan çok başarıya odaklanma (Snyder, 1995) pozitif uyum, iyilik halinin yüksekliği (Rettew, 2009) dikkat çeker.

İnsanda alternatif yollar ve eyleyici düşünceler hemen hemen doğumla birlikte başlar. Bebek ihtiyaç ve isteklerinin farkına varmaya ve bunları giderecek belirli amaçlara odaklanmaya, amaçlar arasında algıladığı bağlantılar aracılığı ile de alternatif yollar düşüncesi için gerekli temel süreçleri

[1] Yrd. Doç.Dr. Bartın Üniversitesi Eğitim Fak. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD. *tarhansinem@gmail.com*
[2] Ar. Gör. Bartın Üniversitesi Eğitim Fak. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD. *edacurukvelioglu@gmail.com*

edinmeye başlar. Eyleyici düşünce ise; kendini tanıma, davranışların kaynağı olarak benliği algılama ve amaçları belirlemekle oluşur (Snyder ve diğerleri, 1997).

Bireyin kendisine yönelik algı ve düşüncelerini içeren benlik yapısı, kalıtımsal faktörlerin yanısıra doğumdan itibaren çevreden gelen olumlu –olumsuz tepkiler ve geçirilen yaşantıların etkisi şekillenir. Pangrazi (1982) benlik yapısını bir insanın iç dünyasını oluşturan düşünceler, değerler, tutumlar ve bağlılık sistemi olarak tanımlamıştır. Benliği etkileyen kavramlardan biri de umuttur. Bu nedenle bireylerin gelecek yönelimlerini ve davranışlarını tahmin edebilmek adına benlik yapıları hakkında fikir sahibi olmak önemlidir.

Benlik belirginliği ise bireylerin benlik yapılarına ilişkin inançlarının ne derece açık, tutarlı ve kesin olduğu olarak tanımlanmıştır (Campell ve diğerleri, 1996). Başka bir deyişle benlik belirginliği yüksek olan bireyler daha fazla kendine güvenli bir şekilde davranırken, benlik belirginliği düzeyi düşük olan bireyler ise davranışlarında daha az güvenli davranmaktadırlar (Butzer ve Kuiper, 2006). Benlik belirginliği yüksek olan bireylerin özellikleri göz önüne alındığında sürekli umut düzeylerinin de yüksek olması beklenmektedir. Umut düzeyi yüksek kişiler kendilerini daha iyi tanır (Wrobleski ve Snyder, 2005), kendilerine güvenir, (Snyder ve diğerleri, 1991), şimdi ve buradaki yaşam olaylarına odaklanır ve kişiler arası ilişkilere önem verirler (Snyder, 2000).

Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında, yaşam amaçları ve benlik belirginliği arasındaki ilişkinin incelendiği (Çürükvelioğlu, 2012); fakat umut ile benlik belirginliği arasındaki ilişkiyi direk ele alan bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bilgiler göz önüne alındığında bireylerin sürekli umut düzeyleri üzerinde benlik belirginliğinin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi ve ilişki statüsü değişkenleri de bireylerin benlik yapılarının oluşum sürecinde etkili olabileceği sebebiyle çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin sürekli umut düzeylerinin yordanmasında cinsiyet, sınıf düzeyi, ilişki statüsü ve benlik belirginliği değişkenlerinin rolünü incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel analiz yöntemlerinden korelasyonel araştırma metodu kullanılmıştır. Uygun (kolayda) örnekleme metodu ile oluşturulan araştırmanın verilerini toplamak amacıyla önce üniversiteden gerekli izinler alınmış ve ardından 2014-2015 akademik yılında Bartın Üniversitesi'nde lisans düzeyinde öğrenim gören farklı fakülte ve sınıflarda okuyan öğrencilerden veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri Sürekli Umut Ölçeği, Benlik Belirginliği Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler analizlere tabi tutulmadan önce eksik veri ve hatalı giriş olup olmadığını kontrol etmek amacıyla incelenmiş ve 11 katılımcıdan elde edilen veriler, eksik giriş sebebi ile analizlerin dışında tutulmuştur. Geride kalan 575 katılımcıdan elde edilen veri setinin analizinde umudun cinsiyet, sınıf düzeyi, ilişki statüsü ve benlik belirginliği tarafından ne derece yordandığını belirlemek amacıyla hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda, gerekli varsayım testleri incelenmiş ve verilerin analiz için uygunluğu görüldükten sonra hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. İlk olarak modele birinci blok değişkenleri olarak demografik değişkenler olan cinsiyet, sınıf düzeyi ve ilişki statüsü eklenmiştir. Analiz sonuçlarına göre blok 1 değişkenlerinin (cinsiyet, sınıf düzeyi ve ilişki statüsü) umudu yordamada istatistiksel olarak anlamlı değişkenler olmadıkları bulunmuştur $F(3, 571) = .89$, $p>.05$, $R^2 = .01$. İkinci blokta demografik değişkenlerin yanında benlik belirginliği analize eklenmiş ve blok 1 değişkenlerinin etkisi kontrol edildikten sonra benlik belirginliğinin umudu anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. $F\ (4, 570) = 24{,}61$, $p<.05$, $R^2 = .15$. Birinci blok değişkenlerinin etkisi kontrol altına alındıktan sonra benlik belirginliğinin toplam varyansa katkısı ayrı olarak incelenmiş, toplam varyansın %14'ünü ($sr^2 = 0.142$) açıkladığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Umudun cinsiyet, sınıf düzeyi, ilişki statüsü ve benlik belirginliği tarafından yordanmasının araştırıldığı bu çalışmada iki bloktan oluşan hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda blok 1 değişkenleri (cinsiyet, sınıf düzeyi ve ilişki statüsü) umudu yordamada anlamlı olarak bulunmazken, blok 2 değişkeni olarak modele eklenen benlik belirginliğinin umudu açıklamada anlamlı olduğu ve varyansın %14'ünün benlik belirginliği tarafından açıklandığı bulunmuştur. Diğer bir deyişle benlik belirginliği daha yüksek olan bireylerin sürekli umut düzeyleri de daha yüksek olmaktadır. Elde edilen bu bulgu literatür ile paralel bir yapı göstermiştir. Gelecek çalışmalarda demografik değişkenlerin farklı örneklem grupları ile tekrarlanması ve bu kavramlara etki edebilecek aracı değişkenlerin (yaşam amaçları, baş etme stilleri, yaşam doyumu vb.) etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Butzer, B., & Kuiper, N. A. (2006). Relationships between the frequency of social comparisons and self-concept clarity, intolerance of uncertainty, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences, 41*, 167-176. doi:10.1016/j.paid.2005.12.017

Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehmann, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(1), 141–156.

Cheavens, J. S., Feldman, D. B.,Woodward, J. T. and Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: on working with client strengths. *Journal of Cognitive Psychotherapy : An International Quarterly, 20* (2), 135- 145.

Çürükvelioğlu, E. (2012*). Romantic relationship satisfaction in emerging adulthood: The role of self-concept clarity and personal agency*. Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Feldman, D. B. and Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: theorical and emprical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24* (3), 401-421.

Halama, P. (2010). Hope as a mediator between personality traits and life satisfaction. *Studia Psychologica, 52* (4), 309- 314.

Moulden, H. M. and Marshall, W. L. (2005). Hope in the treatment of sexual offenders: The potential application of hope theory. *Psychology, Crime & Law, 11*(3), 329- 342.

Orlich, K., A (2004). *The relationship between hope, appraisal, and coping: student differences in response to subject differences in response to seubject matter and exam format*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.

Pangrazi, R. (1982). Physical education, self-concept and achievement. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 53*(9), 16-18.

Rettew, J. G. (2009). Adaptability. In S.J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology*. (10-13). West Sussex, United Kingdom : Willey-Blackwell.

Roberts, B. W. and Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1284- 1296.

Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development, 73*, 355-360.

Snyder, C. R. (2000). The hope mandala. Coping with the loss of a loved one. In J. E. Gillham (Edt), *The science of optimism and hope* (129-142). Pennsylvania: Templeton Foundation Press.

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

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. and Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60 (*4), 570-585.

Snyder, C.R., Cheavens, J. and Sympson, S.C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, *1*(2), 107-118.

Snyder, C. R, Rand, K. L., King, E. A., Feldman, D. B. and Woodward, J. T. (2002). False hope. *Journal of Clinical Psychology, 58* (9), 1003-1022.

Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H.S. and Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling, 5* (5), 298-307.

Tetley, J. (2010). *An investigation of self-authorship, hope, and meaning in life among second-year college students*. Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, Washington.

Wrobleski, K. K. and Snyder, C. R. (2005). Hopeful thinking in older adults: Back to the future. *Experimental Aging Research,* 31, 217-233.

ERGEN ZAMAN TUTUM ÖLÇEĞİNİN TÜRK KÜLTÜRÜNE UYARLANMASI

Zena R. MELLO[1]
Frank C. WORRELL[2]
Hülya ŞAHİN-BALTACI[3]
Özlem TAGAY[4]

Problem Durumu

Zamana bakış açısı geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin düşünce ve tutumları ifade eder. Zamanı algılama biçimi bireyin kültürü, dini, sosyal sınıfı, eğitimi ve aile etkisi gibi öznel deneyimler yoluyla erken yaşlarda oluşan temel bir süreçtir. Ayrıca zamanı algılama biçimi zamana ilişkin tutumlar gibi pek çok boyutu olan bilişsel psikolojik bir yapıdır (Adelabu, 2007; Worrell & Mello, 2009; Zimbardo & Boyd, 1999). Mello ve Worrell (2007) tarafından ergenler için geliştirilen Zaman Tutum Ölçeği (Adolescent Time Attidute Scale) geçmiş, şimdi ve gelecek olan üç zaman periyoduna ilişkin bakış açısını içeren ve kültürler arası araştırmalara da açık olan bir ölçektir. Bu ölçekte amaçlanan zamana bakış açısını çok boyutlu olarak ölçmektir. Üç zaman periyoduna ilişkin olumlu ve olumsuz tutumları içeren başka bir ölçek bulunmamaktadır. Bu ölçeğin pozitif geçmiş, negatif geçmiş, pozitif şimdi, negatif şimdi, pozitif gelecek, negatif gelecek olmak üzere altı alt ölçeği bulunmaktadır.

Worrell, Mello ve Buhl (2013) tarafından geliştirilen Ergen Zaman Tutum Ölçeğinin İtalya (Mello, Worrell, Laghi, Baiocco ve Lonigro, 2011); İspanya (Mello, Worrell, Anguiano ve Mendoza-Denton, 2010) örneklemine uyarlandığı çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca ölçeğin İngilizce formu Yeni Zelanda (Alansar, Worrell, Rubie-Davies ve Webber, 2012) ve Nijerya (Oladipo, Mello, Finan, McBroom, Gutierrez ve Worrell, 2012) örneklemine uygulanmıştır. Bununla birlikte Zaman Tutum Ölçeğinin akademik başarı, kariyer planı ve kültürel farklılıklarla Andretta, Mello ve Worrell, 2010); psikolojik iyi oluşla (Mello ve Worrell, 2007); kişilik özellikleri ile (Buhl ve Linder, 2009) birlikte çalışıldığı araştırmalara rastlanmaktadır.

Zaman Tutum Ölçeği Worrell, Mello ve Buhl (2013) tarafından ergenlerin geçmiş, şimdi ve gelecek konusunda pozitif ve negatif tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 30 maddeden ve pozitif geçmiş, negatif geçmiş, pozitif şimdi, negatif şimdi, pozitif gelecek, negatif gelecek olmak üzere altı alt ölçekten oluşmaktadır. Her alt ölçek beş maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 1*(tamamen katılmıyorum*) /5 *(tamamen katılıyorum*) şeklinde beşli Likert tipi derecelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık yöntemiyle hesaplanmıştır. Ölçeğin alt ölçekler arasındaki tutarlık katsayısı .77 ile .88 arasında değişmektedir.

[1] Yrd. Doç. Dr. San Francisco State Üniversitesi, zmello@sfsu.edu
[2] Prof. Dr. California, Berkeley Üniversitesi, frankc@berkeley.edu
[3] Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, E-mail: hulyasahin@gmail.com (bildiriden sorumlu yazar)
[4] Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, E-mail: ozlemtagay@gmail.com

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Worrell, Mello and Buhl (2013) tarafından ergenler için geliştirilen "Zaman Tutum Ölçeğinin" Türkçeye çevrilerek geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Türkiye'de bu amaçla geliştirilmiş bir ölçek bulunmamaktadır. Bilindiği gibi ergenlik dönemi karmaşık ve zor bir süreç olduğu gibi ergenin hem kendisi hem geleceği açısından önemli kararlar aldığı bir dönemdir. Zamana ilişkin bakış açısı ya da zaman tutumu özellikle ergenlerin önemli kararlarını, benlik algılarını, yargılarını etkilemektedir. Dolayısıyla Türk örneklemine uyarlanacak olan Zaman Tutum Ölçeğinin eğitsel, kişisel ve mesleki psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları açısından ortaöğretim kurumlarında çalışan okul psikolojik danışmanlarına önemli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın iki çalışma grubu bulunmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği birinci çalışma grubu; yaşları 15-18 arasında değişen (M=16.2; SD=1.01) 244 lise öğrencisinden (%55.7'si kız, %44.3 erkek) oluşmaktadır. Uyum geçerliğinin ve demografik karşılaştırmanın yapıldığı ikinci çalışma grubu; yaşları 15-18 arasında değişen (M= 15,8; SD=.87) 350 lise öğrencisinden (%57'si kız, %43 erkek) oluşmaktadır. Ölçeğin psikometrik özellikleri doğrulayıcı faktör analizi (DFA), uyum (convergent validity) geçerliği ve iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir.

Araştırmada; Türkçe'ye uyarlamak amacıyla Worrell, Mello, ve Buhl (2013) tarafından geliştirilen Ergen Zaman Tutum Ölçeği (The Adolescent Time Inventory- Time Attitudes /ATI-TA), Coopersmith (1987) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1996) tarafından Türkçe'ye çevrilen Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Kısa Form'u, Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Scheier ve Carver (1987) tarafından geliştirilen Aydın ve Tezer (1991) tarafından Türkçe'ye çevrilen Yaşam Yönelim Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Ergen Zaman Tutum Ölçeğinin (EZTÖ) 30 maddesi ilk olarak her iki dile ve kültüre hakim olan üç kişi (Anadili İngilizce olan bir, lisans üstü eğitimlerini yurt dışında tamamlamış iki kişi) tarafından İngilizce 'den Türkçe' ye çevrilmiştir. Çeviri işlemi tamamlandıktan sonra İngilizce Öğretmenliği 10 son sınıf öğrencisi tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilerek oluşabilecek farklılıklar kontrol edilmiştir. Ardından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından üç akademisyen tarafından Türkçe çevirinin kontrolleri tamamlanarak, ifadelerin anlaşılır olup olmadığını belirlemek için 40 lise öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. Alınan geri bildirimler sonrasında ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçeğin beşer maddelik 6 alt boyuttan oluşan orijinal yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile Türk örnekleminde test edilmiş, bulgulara göre ölçeğin "gelecek olumsuz" boyutu dışındaki beş alt boyutu Türk örnekleminde oldukça iyi uyum göstermiştir. DFA sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe formu; şimdi olumlu/ olumsuz, geçmiş olumlu/olumsuz ve gelecek olumlu olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır ($X^{2/}/sd_{=786.17/265,}$ CFI=.943, TLI =.936, RMSEA= .075). CFI ve TLI değerlerinin. 90 ve üzerinde olması ayrıca RMSEA değerinin .08 den küçük olması kabul edilebilir bir uyumun olduğunu göstermektedir (Marsh, Hau, & Wen, 2004).

Ölçeğin uyum geçerliği için "iyilik hali", "iyimserlik" ve "benlik saygı" arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar "şimdi olumlu", "geçmiş olumlu" ve "gelecek olumlu" alt boyutları ile benlik

saygısı, öznel iyi oluş ve iyimserlik puanları arasında pozitif anlamlı ilişki (r=31/.62, n=350, p< .001); şimdi olumsuz ve geçmiş olumsuz alt boyutları ile ise negatif anlamlı ilişki (r= -.11 /-.48, n=350, p<.01) olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirliği Cronbach alda iç-tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Her bir alt boyut için elde edilen Cronbach alfa değerleri; "geçmiş olumlu için" .85, "geçmiş olumsuz" için, .72, "şimdi olumlu" için.87, "şimdi olumsuz" için.76 ve "gelecek olumlu" için.85 olarak bulunmuştur. Ergen Zaman Tutum Ölçeği puanları, cinsiyet ve yaşanılan yer (kırsal, kent) açısından incelenmiş ve gruplar arasında zaman tutumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Türk kültürüne uyarlanan Ergen Zaman Tutum Ölçeği; beş alt boyut ve her alt boyutta beş madde olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1 (*tamamen katılmıyorum*); 5 (*tamamen katılıyorum*) arasında değerler alan beşli Likert tipi bir ölçektir. Her bir boyut alt ölçek olarak kullanılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, Türk Kültürüne uyarlanan "Ergen Zaman Tutum Ölçeğin" psikometrik özelliklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Uyarlanan ölçek, Türk ergenlerin, zamana ilişkin tutum profillerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından kullanılabileceği gibi, ergenlerle çalışan okul psikolojik danışmanları tarafından da özellikle akademik başarıyı artıran önleyici çalışmalar için kullanılabilir. Ölçeğin "gelecek olumsuz" boyutuna ilişkin değerler Amerika ve Alman formunda anlamlı iken; Peru, İran ve Kuzey İrlanda formlarında anlamlı değildir (Worrell, 2012; Worrell, Mello, and International Collaborators, 2015). Türkçe'ye uyarlama çalışmasında da benzer sonuçların elde edilmesi, bu boyutun ifade edilmesinin bazı kültürler için daha zor olabileceğini akla getirmektedir. Sonraki çalışmalarda, "gelecek olumsuz" alt boyutu için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tekrarlanması önerilebilir. Pek çok kültüre çevrilen Ergen Zaman tutum Ölçeği, farklı kültürlerle karşılaştırmalı araştırmalar yapılmasına da olanak tanımaktadır.

Kaynakça

Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence, 42*, 525-538.

Alansar, M., Worrell, F. C., Rubie-Davies, C., & Webber, M. (2012). *Adolescent Time Attitude Scale (ATAS) scores and achievement in secondary school females in New Zealand.* Manuscript submitted for publication.

Andretta, J. R., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological wellbeing in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools, 51,* 434–451. doi:10.1002/pits.21762

Aydın, G. ve Tezer, E. (1991). İyimserlik, Sağlık Sorunları ve Akademik Başarı İlişkisi, Psikoloji Dergisi, *7(26),* 2-9.

Buhl, M., & Linder, D. (2009). Time perspectives in adolescence: Measurement, profiles, and links with personality characteristics and scholastic experience. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2,* 197-216.

Coopersmith, S. (1987). *Self-esteem inventories.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Eryilmaz, A. (2009). Developing adolescents' subjective well-being scale. Journal of Turkish Education Sciences, *7*, 975–989.

Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2007). *The Adolescent Time Inventory - English.* The University of California, Berkeley. Retrieved from https://faculty.sfsu.edu/~zmello/content/adolescent-time-inventory

Mello, Z. R., Worrell, F. C., Şahin-Baltacı, H., & Tagay, Ö. (2015). The Adolescent Time Inventory - Turkish. Unpublished scale. The University of California, Berkeley, Pamukkale Üniversitesi, and Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Oladipo, S., Mello, Z. R., Finan, L. J., McBroom, K., Gutíerrez, C. G., & Worrell, F. C. (March, 2012). *Attitudes toward the past, the present, and the future in Nigeria and in the United States among adolescents and young adults*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Vancouver, Canada.

Pişkin, M. (1996, April). A Comparison of Turkish and English high school students' self-esteem. Oral presented at the 3nd National Congress of Psychological Counselling and Guidance, University of Çukurova, Adana, Turkey.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247. doi:10.1037//0278-6133 .4.3.219

Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2009). Convergent and discriminant validity of time attitude scores on the Adolescent Time Perspective Inventory. *Diskurs Kindheits- und Jungendforschung*, 2, 185-196.

Worrell, F. C., Mello, Z. R., & Buhl, M. (2013). Introducing English and German versions of t*he adolescent time inventory. Assessment Sagepub Journals*, 20(4), 496-510.

Mello, Z. R., Worrell, F. C., Anguiano, R. M., & Mendoza-Denton, R. (2010). T*he adolescent time ınventory-Spanish*. Unpublished Scale, The University of California, Berkeley.

Mello, Z. R., Worrell, F. C., Laghi, F., Baiocco, R., & Lonigro, A. (2011). *The Adolescent Time Inventory-Italian.* Unpublished scale. The University of Colorado, Colorado Springs and Sapienza University of Rome.

Worrell, F. C. (2012, September). Development and psychometric properties of the Adolescent Time Attitude Scale in five countries. In Z. R. Mello & F. C. Worrell (Co Chairs), *An international perspective on time perspective and developmental outcomes in adolescents.* Symposium presented at the 1st international conference on time perspective (Converging paths in psychology, time theory, and research), Coimbra, Portugal.

Worrell, F. C., Mello, Z. R., & Oladipo, S. E. (2012, August). *Psychometric properties of Adolescent Time Attitude Scale scores in Nigerian young adults.* Poster presented at the biennial meeting of the European Association for Research on Adolescence, Spetses, Greece.

Worrell, F. C., Mello, Z. R., & International Collaborators. (2015, March). Validating Adolescent Time Inventory-Time Attitude scores in samples from eight , no ten countries. In Z. R. Mello and M. Buhl (Co-Chairs), *International studies on time perspective: How thoughts about the past, the present, and the future predict adolescent outcomes.* Poster Symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research on Child Development, Philadelphia, PA. eight

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Time perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 1271–1288. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1271

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILANAN ANNE BABA TUTUMLARININ KARİYER GELİŞİMLERİ İLE İLİŞKİSİ

Ahmet KUTLU[1]
Burak APAYDIN[2]
Mustafa DAYANIR[3]
Erkan IŞIK[4]

Problem Durumu

Ortaokul çağı pek çok öğrencinin ergenliğe geçiş evresidir. Ergenlik dönemi; erinlikle başlayıp yetişkinliğe kadar olan dönemdir. Fiziksel yapıyı kabul etme, anne babadan duygusal olarak bağımsızlaşma, toplumsal bir cinsiyet rolü edinme, bir mesleğe hazırlanma gibi gelişim süreçlerini de içinde barındırmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2010). Ergenlik dönemi soyut düşüncelerin başladığı, toplumdaki diğer bireylerin kendilerini nasıl gördüğünü düşünmeye başladığı, çocukluk yaşantılarına göre ahlaki kavramların daha fazla düşünülmeye başlandığı dönemdir (Gül ve Güneş, 2009). Ergenin bu süreçte yaşadığı karmaşanın yanı sıra aileyle olan ilişkisi de oldukça önemlidir. Yörükoğlu (2008) aileyi, toplumun en küçük kurumu olarak tanımlarken ailenin görevlerinin olduğunu belirtmiştir. Bu görevlerden birisi; ailenin çocukların beslenip bakıldığı ve eğitildiği bir ortam olmasıdır. Çocuğun sosyal gelişiminin farklı şekiller almasında ve ilk çocukluk anılarının oluşmasında ailenin çocuğa yönelttiği tutum ve davranışlar önemli bir etkiye sahiptir. Aile ortamındaki bu etkileri çocuk hayatı boyunca taşımaktadır (Özcan, 1996). Özcan (1996) ve Yörükoğlu'nun (2008) yaptığı tanımlamalardan yola çıkarak aile tutumunun çocuğun eğitiminin en temel birimi olarak görebiliriz. Kariyer gelişimi ise başta aile, akranlar, okul ve toplum gibi çeşitli sosyal kurumların oluşturduğu örüntüler içinde gerçekleşir (Bacanlı, 2011). Super'a (Akt. Işıklar & Bozgeyikli, 2010) göre; kariyer gelişimi doğumdan on dört yaşına kadar olan "büyüme" evresi ile başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Super çocukluk kariyer gelişiminin ihmal edildiğini ileri sürerek çocukluk kariyer gelişimini irdeleyen dokuz boyutlu (merak, araştırma, benlik kavramı, denetim odağı, ilgiler, planlılık, zaman perspektifi ve kariyer hakkında bilgi ve anahtar figürler) kariyer gelişimi modelini geliştirmiştir. Dokuz boyutta belirlediği davranışları, içinde bulunduğu dönemde kazanabilen çocukların kariyer gelişimlerinin kendilerinden beklenilen düzeyde olabileceğini belirtmektedir (Akt. Bacanlı & Sürücü, 2011). Dolayısıyla çocukluk dönemindeki kariyer gelişimini zenginleştirmek bireyin sonraki dönemlerdeki kariyer gelişimine temel oluşturmaktadır (Bacanlı, 2011). Literatür incelendiğinde anne baba tutumları ile çocukların kariyer gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların olmaması ve öğrenciler üzerinde daha önce gözlemlenen durumlardan yola çıkarak anne-baba tutumlarının kariyer gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini önemli kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

[1] Psk. Dan. *kutluahmetpdr@gmail.com*
[2] Psk. Dan. *burakapaydin1907@gmail.com*
[3] Psk. Dan. *enesdayanir92@gmail.com*
[4] Doç. Dr. Mevlana Üniversitesi, *eisik@mevlana.edu.tr*

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin anne baba tutumları ile kariyer gelişimleri arasındaki ilişkiyi ve anne baba tutumlarının kariyer gelişimlerini yordayıp yordamadığını incelemektir.

Yöntem

Çalışmanın katılımcılarını Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden iki farklı ilden yaş ortalaması 14.27 (*ss* = 1.76), 192'si (%51,9) erkek, 178'si (%48,1) kız olmak üzere toplam 370 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 185'i (% 50) 8.sınıf, 101'i (% 27,3) 7.sınıf ve 84'ü (% 22,7) ise 6.sınıf öğrencisidir. Verilerin toplanmasında Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından geliştirilip Yılmaz (2000) Türkçe' ye uyarlanan

Anne-Baba Tutum Ölçeği*(*ABTÖ); Schultheiss ve Stead (2004) tarafından geliştirilip Bacanlı, Özer ve Sürücü (2006) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ*)* kullanılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları ile kariyer gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson momentler çarpım korelâsyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla algılanan anne baba tutumunun üç alt boyutu ile kariyer gelişiminin sekiz alt boyutu arasındaki ilişki incelenmiştir. Algılanan anne baba tutumlarının kariyer gelişimini yordayıp yordamadığı incelemek için de regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca algılanan anne baba tutumu alt boyutlarının kariyer gelişimi alt boyutlarını ne derecede açıkladığını belirlemek için de regresyon analizi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anne baba tutumları, kariyer gelişimi, ortaokul

Bulgular

Araştırma sonucunda ABT ölçeğinin kabul-ilgi alt boyutu ile ÇKG ölçeğinin bilgi, merak, ilgi, zaman perspektifi, planlama alt boyutları arasında p<.01düzeyinde pozitif yönde, ABT ölçeğinin denetleme alt boyutu ile ÇKG ölçeğinin bilgi, merak, ilgi, zaman perspektifi, planlama alt boyutları arasında p<.01 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ABT ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan psikolojik özerklik ile ÇKG ölçeğinin bilgi, merak, ilgi, anahtar figürler, benlik alt boyutları ile pozitif yönde, zaman perspektifi ile p<.01 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın diğer sonucuna göre; ABT ölçeğinin alt boyutlarının hepsi ÇKG ölçeği toplam varyansının yaklaşık %10'unu açıklamaktadır. Yapılan araştırmada ÇKG ölçeğini en çok yordayan değişkenin kabul-ilgi (β = -.203), bunu sırasıyla denetleme (β = -.173) ve psikolojik-özerklik (β = .094) değişkenlerinin takip ettiği gözlenmiştir. Ayrıca ABT ölçeğinin bütün alt boyutlarının (kabul-ilgi, denetleme ve psikolojik özerklik) birlikte ÇKG ölçeğinin alt boyutlarını yordama yüzdelerinin en çok merak (% 15), bilgi (% 13), ilgi (% 07) ve planlama (% 07) alt boyutları olduğu gözlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, algılanan anne baba tutumunun kabul-ilgi ve kontrol-denetleme alt boyutlarının yüksek olması çocukların kariyer gelişiminin bilgi, merak, ilgi, zaman perspektifi, planlama boyutları için önemli değişkenler olarak bulunmuştur. Ayrıca algılanan anne baba tutumunun kabul-ilgi, denetleme ve psikolojik özerklik alt boyutlarının çocuk kariyer gelişimi için önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Algılanan anne-baba tutumlarının kabul-ilgi, kontrol-denetleme ve psikolojik özerklik alt boyutlarının birlikte çocuk kariyer gelişiminin en çok merak, bilgi, ilgi ve

planlama alt boyutlarını yordadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimleri konusundaki yürütülen araştırmalara önemli kanıtlar sunduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bu sonuçları dikkate alınarak ortaokullarda çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin kariyer gelişimi ile ilgili yapacakları grupla psikolojik danışma, grup rehberliği ve psikoeğitim programlarında anne baba tutumlarının önemini dikkate alarak çalışmalarını yürütebilirler. Ayrıca çocukların kariyer gelişimleri ile ilgili okullarda veli ve öğretmenlerle yapılacak bireysel psikolojik danışma ve rehberlik görüşmelerinde anne baba tutumlarının çocukların kariyer gelişimi üzerindeki etkisiyle ilgili bilgilere yer verilebilir.

Kaynakça

Bacanlı, F. & Sürücü, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveyne bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(4), 679-700.

Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 80-101.

Işıklar, A. & Bozgeyikli, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin demografik faktörler açısından incelenmesi. *The Journal of SAU Education Faculty, 9*, 10-29.

İnanç, Y. B., Bilgin, M. & Atıcı, M. K. (2010). *Gelişim psikolojisi.* Ankara:Pegem Akademi.

Özcan, H. (1996). *İlköğretim öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, A. (2000). Anne-baba Tutum Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 7*(3), 160-172.

Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk Ruh Sağlığı.* Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ROMANTİK İLİŞKİ DOYUMLARI VE EŞLERİNİN İLİŞKİ DOYUMLARINA YÖNELİK ALGILARI – NİTEL ÇALIŞMA

Seyda MAVRUK ÖZBİÇER[1]
Meral ATICI[2]

Problem Durumu

Bireylerin yaşamlarında mutlu ve güvende hissedebilmelerinin önemli kaynaklarından bir tanesi doyum alabilecekleri romantik ilişkiler kurabilmeleridir (Ericson, 1968). Yakınlığın hissedilebilmesi çiftler arasında duygusal açıdan bağlılık gerekir (Sternberg, 1986). Dolayısıyla bireylerin duygusal zekâ düzeyi ilişkide son derece önemlidir (Goleman, 2009).

Bireyler yaşadıkları aşk ilişkilerinden doyum almak isterler. Goleman'a (2009) göre çiftler arasındaki ilişki, çiftlerin ikisinin de duygusal zekâ düzeyinden etkilenir.

Gelişimsel olarak bir görev olan romantik ilişkilerle bireylerin duygusal zekâ düzeyi arasındaki ilişki ve kişinin bu ilişkiden aldığı doyum ile eşlerinin romantik ilişki doyumuna yönelik algısı araştırmanın problemini oluşturmaktadır

Duygusal Zeka

Duygusal zekâ, Gardner'ın (1983) kişisel zekâ olarak tanımladığı sosyal zekânın bir alt dalı olarak temellenmiştir. Gardner'a (1989) göre kişilerarası zekânın temelinde başkalarının ruh halini, mizacını, güdülerini, isteklerini algılayıp bunlarla uyumlu tepkiler verebilme yeteneği vardır Duygusal zekâ terimi ilk olarak Salovey ve Mayer (1990) tarafından, kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını gözlemleyebilmesi, bunlar arasındaki farkı ayırdedebilmesi ve bu bilgileri düşünce ve davranışlarında rehber olarak kullanabilmesi şeklinde tanımlanmıştır.

Duygusal zekâ, birbiri ile ilişkili 5 yetenekten oluşmaktadır (Salovey ve Mayer 1990).

1. Özbilinç
2. Duyguları idare edebilme
3. Kendini harekete geçirme
4. Başkalarının duygularını anlama
5. İlişkileri yürütebilme

Romantik İlişki

Stenberg'e (1986) göre romantik ilişki, kadın ve erkek arasında gelişen tutku, bağlılık ve yakınlığın bileşiminden oluşan bir olgudur. Başka bir görüşe göre romantik ilişkiler bağlanma, duygusal

[1] Uzm. Psk. Dan. Çukurova Üniversitesi seydamavruk@gmail.com
[2] Prof. Dr. Çukuroca üniversitesi, matici@cu.edu.tr

yakınlık, bilişsel yakınlık, fiziksel yakınlık ve karşılıklılık özelliklerine sahiptir (Moss ve Schwebell, 1993).

Romantik ilişkinin kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi için karşılıklılık (Moss ve Schwebell 1993; Collins, 2003) ilişkiye bağlanım ve ilişkiden alınan doyum gerekmektedir (Taylor, Peplau ve Sears, 2003). Partnerlerden birinin, diğerinin duygu, düşünce ve davranışlarıyla ilgili algıları kendi kriterlerine yaklaştığı ölçüde ilişki olumlu değerlendirilir (Fletcher ve Simpson, 2000).

Bireyler yaşadıkları ilişkiden ne kadar doyum sağlarlarsa kendilerini o kadar mutlu hissederler (Hendrick ve Hendrick, 1989, 1995).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı çiftlerin duygusal zekâ düzeyleri ile romantik ilişki doyum düzeylerinin ve çiftlerin birbirinin ilişki doyumlarına yönelik algılarının ne olduğunu ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu araştırma nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Araştırmaya on heteroseksüel çift katılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, romantik ilişki doyumlarını belirlemek için Hendrick İlişki Doyum Ölçeği, demografik değişkenler için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bireylerin, eşlerinin romantik ilişki doyumlarına yönelik algılarını belirlemek için de nitel veri toplama araçlarından görüşme kullanılmıştır.

Görüşme ilk olarak çiftin kadını ile ikinci olarak erkeği ile yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Çiftin kadını ile görüşme yapılırken, o sırada çiftin erkeği Kişisel Bilgi Formunu, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'ni, Hendrick İlişki Doyum Ölçeği'ni ve bir tane de eşinin ne cevap vereceğini düşünerek bir kez daha Hendrick İlişki Doyum Ölçeği'ni doldurmuştur. Görüşme sırası erkek katılımcıya geldiğinde, bu sefer kadın katılımcı ilgili formları doldurmaya başlamıştır. Sonuçta her bir çift ile ilgili iki adet görüşme kaydı, iki adet cevaplanmış Kişisel Bilgi Formu, iki adet cevaplanmış Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve dört adet cevaplanmış Hendrick İlişki Doyum Ölçeği formu elde edilmiştir.

Bulgular

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan kişilerin, duygusal zekâ düzeyi orta ve düşük olan kişilere kıyasla, eşinin duygularına yönelik algılarının daha tutarlı olduğunu söyleyebiliriz. Eşinin duygularını tutarlı algılayan kişilerin eşlerinin ilişki doyumları, tutarsız algılayan kişilere kıyasla daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmaya göre çiftlerin ilişkilerinde en çok hissettikleri hoş duygu *mutluluktur*. Görüşme yapılan kişiler eşlerinin kendileri ile ilgili en çok *sevgi, mutluluk* ve *kıskançlık* duygusunu beslediğini düşünüyor. Bu duygular cinsiyete göre incelendiğinde, kadınların, eşlerinin *sevgi, özlem* ve *korku* hissettiğini düşünmektedir Erkekler ise, eşlerinin *mutluluk* ve *kıskançlık* hissettiğini düşünmektedir.

Kişinin duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe eşinin düşüncelerine yönelik algılarının daha tutarlı olduğunu söyleyebiliriz. Düşüncelere ilişkin algıların tutarlı olup olmamasının ilişki doyum düzeyini etkileyen bir unsur olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kişinin duygusal zekâ düzeyinin, eşinin kendisi ile ilgili sevdiği özellikleri algılamasını etkileyen bir unsur olmadığını söyleyebiliriz. Eşinin kendisi ile ilgili sevdiği özelliklerine yönelik algıların tutarlı olup olmamasının ilişki doyum düzeyini etkileyen bir unsur olmadığını söyleyebiliriz.

Kadınların, eşlerinin en çok *kendilerini sevmesi/sevdiğini söylemesi* ve *dürüst olmasını* sevdikleri; erkeklerin ise eşlerinin en çok *dürüst olmasını sevdikleri* anlaşılmaktadır.

Kişinin duygusal zekâ düzeyinin, eşinin ilişki tanımını algılamasını etkileyen bir unsur olmadığını söyleyebiliriz. Eşinin romantik ilişki tanımına yönelik algılarının tutarlı olup olmamasının ilişki doyum düzeyini etkileyen bir unsur olmadığını söyleyebiliriz.

Duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin romantik ilişki doyumları da yüksektir. Duygusal zekâ düzeyinin, kendi romantik ilişki doyumunun gerçekçi bir şekilde farkında olmaya etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan kişilerin, eşlerinin romantik ilişki doyumunu daha tutarlı bir şekilde algıladığını söyleyebiliriz.

Sonuç ve Öneriler

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan kişilerin, duygusal zekâ düzeyi orta ve düşük olan kişilere kıyasla, eşinin duygularına ve düşüncelerine yönelik algılarının daha tutarlı olduğunu söyleyebiliriz. Eşinin duygularına yönelik algıları tutarlı olan kişilerin eşlerinin ilişki doyumlarının, tutarsız olan kişilere kıyasla daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca düşüncelere ilişkin algıların tutarlı olup olmamasının ilişki doyum düzeyini etkileyen bir unsur olmadığı sonucuna ulaşabiliriz.

Araştırma sonuçlarına göre duyguların romantik ilişki doyumuna olan etkisinin düşüncelerden daha çok olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda eşinin ilişki tanımına yönelik algılarının tutarlı olup olmamasının ilişki doyum düzeyini etkileyen bir unsur olmadığını söyleyebiliriz.

Duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin romantik ilişki doyumları da yüksek çıkmıştır. Ayrıca, kişinin duygusal zekâ düzeyinin, kendi romantik ilişki doyumunun gerçekçi bir şekilde farkında olmaya etkisi vardır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan kişilerin, eşlerinin romantik ilişki doyumunu daha tutarlı bir şekilde algıladığını söyleyebiliriz.

Romantik ilişkiler üniversite öğrencilerinin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Duygusal zekâ ise kişinin hayatı boyunca önemli olan bir unsurdur. Dolayısıyla, üniversite döneminde öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini arttıracak çalışmalara ve etkinliklere yer verilmesi son derece önemlidir.

Araştırma sürecinde fark edilen en önemli noktalardan bir tanesi araştırmaya katılan kişilerin duygu dağarcığının dar olduğudur. Bireysel ya da grupla psikolojik danışma çalışmalarında duyguları ve duygu çeşitliliğini kavramaya ilişkin çalışmalar yapılması yararlı görülmektedir. Romantik ilişkileri başlatma, sürdürme ve bundan doyum sağlayabilme becerilerini geliştirecek amaçlar doğrultusunda çalımalar yapılmalıdır.

Duygusal zekâ ve romantik ilişkiler ile ilgili ileride yapılacak olan çalışmalarda, romantik ilişkiyi etkileyen diğer etmenler saptanıp, duygusal zekâ ile ilişkisi açısından değerlendirilebilir ve bu konular deneysel olarak sınanabilir.

Not: Bu çalışma Seyda Mavruk Özbiçer'in yüksek lisans tezine dayalıdır.

Kaynakça

Collins, W. A. (2003). *More than myth: The developmental significance of romantic relationship during adolescence. Journal of Reserach of Adolescence*, 13, 1-24.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton.

Fletcher, G. J. O., Simpson, J. A. (2000). *Ideal standards in close relationships: Their structure and functions. Current Directions in Psychological Science*, 9, 102-105.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, H., Hatch T. (1989). *Multiple intelligences go to school. Educational research*, 18,8.

Goleman, D. (2009). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.

Hendrick, S., Hendrick, C. (1989). *Research on love: Does it measure up? Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 784-794.

Hendrick,S., Hendrick, C. (1995). *Gender differences and similarities in sex and love. Personal Relationships*, 2, 55-65.

Moss, B.F., Schwebel, A.I. (1993). *Marriage and romantic relationships: defining intimacy in romantic relationships. Family Relations*, 42, 7-31.

Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211

Sternberg, R. J. (1986). *A triangular theory of love. Psychological Review*, 93(2), 119-135.

Taylor, S. E., Peplau, L. A., Sears, D. O. (2003). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.

PDR LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ SONUÇ BEKLENTİLERİNİN UMUT DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİ

Mehmet MURAT[1]
Ali ARSLAN[2]
Saadet YAPAN[3]

Problem Durumu

Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi, ilgilerin zamanla sabit (stable) hale geldiğini savunan özellik-etmen kuramlarından farklı olarak, kişilerin bazı seçeneklerle karşılaşma imkânlarına ya da onları bu seçeneklere yönlendirebilecek öğrenme yaşantılarına bağlı olarak, yetkinlik beklentilerini arttırabilecekleri ve olumlu sonuçlar geliştirebileceklerini savunmaktadır (Işık, 2010). Bu nedenle yetkinlik ve sonuç beklentilerinin artması ya da azalması, kişilerin yetişkinlik dönemlerinde de eğilimlerinde değişimlere sebep olabilmektedir (Lent, 2005). Her ne kadar üniversite öğrencileri bir mesleğe yönelik kararlarını vermiş olsalar da kariyer planlamalarını daha sağlıklı yapabilmeleri açısından yapılan bu çalışmanın yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Gaziantep ilinde bulunan biri devlet diğeri vakıf üniversitesi olmak üzere iki üniversitenin psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) bölümlerinde lisans öğrenimine devam eden öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi düzeylerinin umut düzeyleri tarafından yordanıp yordanmadığının incelenmesidir. Ayrıca araştırmada PDR lisans öğrencilerinin mesleki sonuç beklentisi düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi de amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Gaziantep ilinde bulunan bir devlet ve bir vakıf üniversitesinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören 179'u (% 66.5) kadın 90'ı (%33.5) erkek olmak üzere 269 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, bağımsız değişkenleri olan öğrencinin cinsiyeti, yaşı, öğrenim gördüğü üniversite, öğrenim gördüğü sınıf düzeyinin belirlenmesi amacıyla Demografik Bilgi Formu, Mesleki sonuç beklentilerini ölçmeye yönelik geliştirilmiş 12 maddelik Mesleki Sonuç Beklentileri Ölçeği (MSBÖ), on beş yaş ve üstündeki bireylerin sürekli umut düzeylerini belirlemek amacı ile Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen **Sürekli Umut Ölçeği:** (SUÖ) kullanılmıştır.

İşlem

[1] Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *mmurat@gantep.edu.tr*
[2] Uzm. Psk. Dan. MEB, *tilmusa@hotmail.com*
[3] Arş. Gör., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, *saadet.yapan@hku.edu.tr*

Verilerin toplanması işlemi, araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Verilerin toplanması işlemi bittikten sonra elde edilen veriler SPSS 20 paket programında analize tabi tutulmuştur. Öncelikle araştırmada ele alınan bazı değişkenler açısından grubun özelliklerini betimleyici, frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak şu işlemler yapılmıştır:

1. Sürekli umut ölçeğinin alt boyutlarının öğrencilerin mesleki sonuç beklentilerini ne ölçüde yordadığını belirlemek üzere çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.
2. Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği ve Sürekli umut ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyete göre göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.
3. Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği ve Sürekli umut ölçeğinin boyutlarının öğrencilerin okudukları sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.
4. Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği ve Sürekli umut ölçeğinin alt boyutlarının öğrencilerin okudukları üniversiteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Umut düzeyinin mesleki sonuç beklentisi üzerindeki etkileri çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları kurulan modelin anlamlı olduğunu göstermektedir, $F(2, 266)=41.604, p<0.01, R^2=0.238$. Umut düzeyi, mesleki sonuç beklentisine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %24'ünü açıklamaktadır. Çoklu regresyon analizine ilişkin t test sonuçları incelendiğine, sürekli umut ölçeğinin alt boyutlarından sadece eyleyici düşüncenin mesleki sonuç beklentisinin anlamlı yordayıcısı olduğu ($p<0.1$), alternatif yollar alt boyutunun mesleki sonuç beklentisini anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir ($p > 0.1$).
2. Öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi ve sürekli umut ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir $[t (267) = 0.125, p > 0.05]$. Öğrencilerin sürekli umut ölçeğinden aldıkları puanlar da cinsiyete göre anlamlık olarak farklılaşmamaktadır $[t (267) = 0.56, p > 0.05]$.
3. Öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi puanların üniversitelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin mesleki sonuç beklentileri ölçeğinden aldıkları puanlar okudukları üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermektedir $[t (267) = 0.000 p<0.05]$. Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi ölçeğinden aldıkları puanlar devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir.
4. Öğrencilerin sürekli umut ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların üniversitelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin alternatif yollar alt boyutundan aldıkları puanlar üniversitelere göre anlamlı farklılık gösterirken $[t (267) = .031 p<0.05]$, eyleyici düşünce alt boyutundan aldıkları puanların üniversiteye göre farklılaşmadığı görülmektedir $[t (267) = .320 p > 0.05]$. Öğrencilern sürekli umut ölçeğinden aldıkları toplam puanlar okudukları üniversiteye göre farklılaşmamaktadır $[t (267) = 0.81 p > 0.05]$.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Çoklu regresyon analizine ilişkin t test sonuçları incelendiğine, sürekli umut ölçeğinin alt boyutlarından sadece eyleyici düşüncenin mesleki sonuç beklentisinin anlamlı yordayıcısı olduğu ($p<0.1$), alternatif yollar alt boyutunun mesleki sonuç beklentisini anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir ($p > 0.1$).
2. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi ölçeği ve sürekli umut ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.
3. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin mesleki sonuç beklentileri ölçeğinden aldıkları puanlar okudukları üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermektedir.
4. Öğrencilerin sürekli umut ölçeği alternatif yollar alt boyutundan aldıkları puanlar üniversitelere göre anlamlı farklılık gösterirken eyleyici düşünce alt boyutundan aldıkları puanların üniversiteye göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin sürekli umut ölçeğinden aldıkları toplam puanlar öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılaşmamaktadır.

Öneriler

1. Araştırma sonunda PDR lisans öğrencilerinin umut düzeylerinin mesleki sonuç beklentilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin umut düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalar, öğrencilerin mesleki sonuç beklentilerini yükseltme açısından yararlı olabilir
2. Bu araştırma Gaziantep ilinde bulunan biri devlet diğeri vakıf iki üniversitede gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar farklı illerde farklı üniversitelerde gerçekleştirilebilir.
3. Bu araştırma psikolojik danışma ve rehberlik bölümünde lisans eğitimi alan öğrenciler üzerinden yürütülmüş olup benzer çalışmalar farklı seviyelerde ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerle yürütülebilir.

Kaynakça

Işık, E. (2010) Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi Temelli Bir Grup Müdahalesinin Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Kararı Yetkinlik ve Mesleki Sonuç Beklenti Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (pp. 101-130). New Jersey: John Wiley & Sons.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al.(1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 570-585.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARINDA AYRIMCI TUTUMLARLA İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLER

Betül AYDIN[1],
Mustafa ŞAHİN[2]

Problem Durumu

Günümüzde eşcinseller ve kadınlar gibi geçmişte açık bir şekilde ayrımcılığa maruz kalan gruplara daha fazla haklar verilmeye başlanmıştır fakat ayrımcılık halen hem kişisel hem de kurumsal anlamda devam eden, buna maruz kalan bireyleri çeşitli yaşam alanlarında olumsuz yönde etkileyen bir sorun olarak varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Psikolojik danışmanların da farklı kültürel gruplara yönelik, danışma sürecindeki yaklaşım ve müdahalelerini etkileyebilecek ön yargılarının ve ayrımcı tutumlarının olabileceği vurgulanmaktadır (Kiselica , Maben & Locke, 1999; Pedersen ve Ivey, 1993; Sue & Sue, 2008). Buna dayalı olarak psikolojik danışmanlık alanında eğitim gören öğrencilerin farklı kültürlerden bireylere yönelik ön yargılarını ve ayrımcı tutumlarını fark etmelerine ve kültürel farklılıklara yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine imkan sağlayacak çalışmaların yapılması önerilmektedir (Erdur-Baker, 2007; Sue & Sue, 2008).

Araştırmanın amacı

Psikolojik danışman adaylarında farklı kültürlere dönük ayrımcı tutumların ele alınmasının, onların farklı kültürlerden bireylere dönük olumlu tutumlar geliştirmelerini amaçlayan uygulamalı çalışmaların yapılması için ilk adımı oluşturması yönüyle gerekli olduğu düşünülmektedir.

Buradan yola çıkılarak bu araştırmada, psikolojik danışman adaylarında ayrımcı tutumlarla ilişkili faktörlerin (bağlanma stilleri, benlik kurgusu, siyasi görüş, dine bağlılık, akademik ortalama) incelenmesi ve ayrımcı tutumların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında öğrenim görmekte olan 383 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Ayrımcı Tutumlar Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi ve Benlik Kurgusu Ölçeği kullanılmıştır. Gerekli izinler alınarak sınıf ortamında toplanan veriler SPSS 15.0 aracılığı ile analiz edilmiştir. Veri analizinde Pearson korelasyonu, ANOVA ve Mann Whitney U istatistiksel tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları psikolojik danışman adaylarının dine bağlılık düzeyleri ve siyasi görüşlerinin eşcinsellere, kadınlara ve farklı ırk-dinlerden bireylere dönük ayrımcı tutumlarla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bağlanma stilleri açısından ise, güvenli bağlanmanın yabancılara

[1] Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR ABD, betul.aydin@erdogan.edu.tr
[2] Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, PDR ABD, mustafa61@ktu.edu.tr

dönük ayrımcı tutumlarla anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde; kayıtsız bağlanmanın farklı ırk-dinlerden bireylere; korkulu bağlanmanın eşcinsellere, farklı ırk-dinlerden bireylere ve yabancılara; saplantılı bağlanmanın ise farklı ırk-dinlerden bireylere ve yabancılara dönük ayrımcı tutumlarla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Benlik kurgusunun bireycilik boyutunun eşcinsellere, kadınlara ve yabancılara dönük ayrımcı tutumlarla anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde; toplulukçuluk boyutunun ise eşcinsellere yönelik ayrımcı tutumlarla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik ortalama eşcinsellere ve kadınlara dönük ayrımcı tutumlarla anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde ilişkili olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından eşcinsellere, kadınlara, ve farklı ırk-dinlerden bireylere dönük ayrımcı tutumlarda anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Sınıf düzeyi açısından ise sadece kadınlara yönelik ayrımcı tutumlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları, güvenli bağlanma stilinin dış grup üyelerine dönük olumlu yaklaşım ile, güvensiz bağlanma stillerinin farklı kültürlerden bireylerle ilgili olumsuz tutumlarla ilişkili olduğunu gösteren geçmiş araştırma bulgularına (Hofstra, van Oudenhoven & Buunk, 2005) paralel görünmektedir. Benlik kurgusu ve ayrımcılık ilişkisine dair yeterli araştırma bulgusu olmamakla birlikte, farkı kültürlerden bireylere dönük ön yargıdan toplulukçuluğun sorumlu olabileceği görüşü (Taylor, Peplau & Sears, 2010) bu araştırmanın ilgili bulgusuyla örtüşmektedir. Dine bağlılık düzeyinin özellikle eşcinsellere ve kadınlara (Balkin, Schloesser & Levitt, 2009) yönelik tutumlarla ilişkili olarak ele alındığı ve bu gruplara dönük olumsuz tutumlarla ilişkili olarak bulunduğu görülmektedir. Bu açıdan araştırma bulguları bahsedilen bulgularla benzerlik taşımaktadır. Siyasi görüş açısından ise ifade edilen özgürlükçülük düzeyi yükseldikçe bireylerin homoseksüellere dönük tutumlarının daha olumlu hale geldiği yönünde araştırma bulguları bulunmaktadır (Woodford, Silverschanz, Swank, Scherrer & Raiz, 2012). Bu araştırmada ise benzer şekilde ifade edilen özgürlükçülük düzeyi eşcinsellerle birlikte kadınlara ve farklı ırk-dinlerden bireylere dönük ayrımcı tutumlarla olumsuz yönde ilişkili olarak bulunmuştur. Araştırmada erkeklerin kadınlara kıyasla eşcinsellere, kadınlara ve farklı ırk-dinlerden bireylere dönük ayrımcı tutumlarının daha yüksek düzeyde bulunması, erkeklerin daha ayrımcı olduğunu gösteren geçmiş araştırma bulgularına (Woodford ve diğerleri, 2012) paralel görünmektedir. Sınıf düzeyi açısından kadınlara dönük ayrımcı tutumlar dışında anlamlı bir farklılığın gözlenmemiş olması Akar-Vural ve Gömleksiz (2010) tarafından yapılan araştırmayla benzerlik göstermektedir. Akademik ortalamanın bazı ayrımcı tutumlarla anlamlı ve olumsuz yönde ilişkili olarak bulunması ise ilgili literatür için yeni bir bulgu olarak kabul edilebilir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, psikolojik danışman adaylarında çokkültürlülüğe ilişkin olumlu tutumların geliştirilmesine dönük olarak yapılacak uygulamalı çalışmalarda öğrencilerin diğer bireyleri algılama ve onlara yaklaşım biçimlerinin farkında olmalarına ve uyumsuz yaklaşım biçimlerinin değiştirilmesine dönük etkinliklerin yapılması faydalı olabilir. Yine bu çalışmalarda erkek öğrencilerin ayrımcı tutumlarının farkında olmaları ve bu tutumların gelişiminde etkili olan toplumsallaşma ve yetiştirilme sürecinin bilincine varmaları üzerinde durulabilir. Sınıf düzeyi açısından kadınlara dönük ayrımcı tutumlar dışında diğer ayrımcı tutumlarda anlamlı bir azalma gözlenmemesinin bilhassa önemli olduğu düşünülmektedir. Buna dayalı olarak çokkültürlülük ve çokkültürlü psikolojik danışma ile ilgili konuların tüm yarıyıllarda derslere dağıtılarak teorik ve uygulamalı çalışmalarla daha yoğun biçimde işlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akar-Vural, R. & Gömleksiz, M. (2010). Us and others: A study on prospective classroom teachers' discriminatory attitudes. *Eurasian Journal of Educational Research, 38,* 216-233.

Balkin, R. S., Schlosser, L. Z. & Levitt, D. H. (2009). Religious identity and cultural diversity: Exploring the relationships between religious identity, sexism, homophobia, and multicultural competence. *Journal of Counseling & Development, 87*(4), 420-427.

Erdur-Baker, Ö. (2007). Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(27),* 109-122.

Hofstra, J., van Oudenhoven, J. P. & Buunk, B. P. (2005). Attachment styles and majority members' attitudes towards adaptation strategies of immigrants. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(5), 601-619.

Kiselica, M. S., Maben, P. & Locke, D. C. (1999). Do multicultural education and diversity appreciation training reduce prejiduce among counseling trainees? *Journal of Mental Health Counseling, 21*(3), 240-252.

Pedersen, P. B. & Ivey, A. (1993). *Culture-centered counseling and interviewing skills: A practical guide*. Connectiut: Proeger Publishers.

Sue, D. W. & Sue, D. (2008). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. New Jersey: John Wiley and Sons.

Taylor, S.E., Peplau, L. A. & Sears, D. O. (2010). *Sosyal psikoloji* (A. Dönmez, çev.). Ankara: İmge Yayıncılık.

Woodford, M. R., Silverschanz, P., Swank, E., Scherrer, K. S. & Raiz, L. (2012). Predictors of heterosexual college students' attitudes toward LGBT people. *Journal of LGBT Youth, 9*(4), 297-320.

ÖĞRETMENLERDE BİLİŞSEL ESNEKLİK VE MESLEKİ DOYUM*

Bahar ÜZÜMCÜ[1]
Emre MÜEZZİN[2]

Problem Durumu

Öğrencilerin bilişsel esneklik becerilerinin gelişimi ve bilişsel esnekliği destekleyecek bilgi yapılarının edinilmesi, esnek öğrenme ortamlarında, aynı bilginin çeşitli yollardan ve çeşitli amaçlar için öğrenilmesini gerektirmektedir (Spiro ve ark.,1992). Bilişsel esneklik artık öğretmenlerin sahip olması gereken ve yetiştirecekleri öğrencilere de kazandırmaları gereken nitelikler arasında bulunmaktadır (Kılıç ve Demir, 2012). Eğitimdeki başarının istenilen seviyeye ulaşmasında, eğitim sisteminin işlemesini sağlayacak kişi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlilikleri eğitimin niteliğinde önemli bir rol oynamaktadır (Büyükkaragöz, 1998). Nitelik ve yeterliliklerin yanı sıra her birey bir örgüte girerken bazı ihtiyaçların ve beklentilerin etkisi altında davranmakta, bu ihtiyaç ve beklentilerin karşılanaması ile örgütün bir üyesi olarak mesleki doyum sağlanmaktadır (Taşdan ve Tiryaki, 2008). Mesleki doyumu yüksek olan öğretmenlerin, eğitime katkılarının ve performanslarının da yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkiler, meslektaşlarıyla ve okul yöneticileriyle olan ilişkileri, bireysel fikirlerini hayata geçirme olanakları, maaş ve tatil fırsatları, okul ortamı ve çalışma koşulları, ders saatleri, yükselme imkânları, denetlenme ve takdir edilme gibi faktörler öğretmnelerin mesleklerinden duydukları doyumu kaynaklarıdır (Vural, 2004).

Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle iyi ilişki kurma, kişisel ilgilerini gerçekleştirebilme, yükselme gibi ögelerin, öğretmenlerin mesleki doyumlarında olumlu etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin, kişiler arası ilişkilerde kendini yeterli hissettiği, atılgan, sorumluluk sahibi, problem çözme becerilerinin gelişmiş, yeni durumlara uyum sağlamada esnek ve esnek olunan durumlarda kendilerini yetkin hissettikleri göz önüne alındığında, bilişsel esneklik düzeyinin öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerine etkisi olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Literatüre bakıldığında "bilişsel esneklik" ve "mesleki doyum" konularının birlikte ele alındığı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ise "bilişsel esneklik" konusnun ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamış olmasından ve öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olabileceğinden hareketle bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğunun ve bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

---

* Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi" konulu uzmanlık tezine dayanılarak hazırlanmıştır.

1 Uzman, [1]Rauf Raif Denktaş Görme Engelliler Özel Eğitim Okulu, Lefkoşa, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Lefkoşa, bahar_zmc@hotmail.com

2 Yrd. Doç. Dr. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Lefkoşa, e-posta: emuzzin@ciu.edu.tr

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemi, uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Çalışma 2014-2015 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve özel eğitim okulu olmak üzere 54 okulda görev yapan 529 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacı ile Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen, Volkan Gülüm ve İhsan Dağ tarafından 2012'de Türkçe'ye uyarlanmış olan Bilişsel Esneklik Envanteri, mesleki doyum düzeylerini belirlemek amacı ile Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan uzman görüşü alınarak hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Varyansların eşit varsayılabildiği durumlarda bağımsız gruplar t-testi (Independent Samples t-test) ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile farklılıklar tespit edilmiştir. Varyanslar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda ise Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri ile farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile değerlendirilmiştir.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$), bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutunda ($p<.05$) ve genel bilişsel esneklik düzeylerinde kıdeme göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) ve bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu düzeylerinde görev yapılan kuruma göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde cinsiyete göre ($p<.001$), yaşa göre ($p<.01$), görev yapılan kuruma göre ($p<.001$), takdir alıp almama durumuna göre ($p<.001$), maaşını yeterli bulup bulmama durumuna göre ($p<.05$) ve mesleğini severek yapıp yapmama durumuna göre ($p<.001$) anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri ($p<.001$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki, bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutu düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ($p<.001$) ve bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ($p<.001$) ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği ve öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında ve öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerini yükseltmeye yönelik çalışmalara yer verilmelidir. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini etkileyen faktörler göz önüne alınarak, okullarda ve eğitim sisteminde düzenlemeler yapılmalı ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin yükseltilmesi sağlanmalıdır. Öğretim süreçlerinde alınan verimin artırılmasına da katkı sağlayabilecek olan iyileştirmelere daha fazla dikkat çekmek amacı ile öğretmen yeterliliklerinin ve mesleki doyum düzeylerinin, gerçekleştirilen öğretim üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Esneklik, Mesleki Doyum

Kaynakça

Büyükkaragöz, S., Muşta, M. C., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Kılıç, F. ve Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online,* 11(3), 578-595.

Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. ve Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibílity, constructivism, and hypertexfu random access ınstruction for advanced knowledge acquisition in lll-structured domains. *Lawrence Erlbaum Associates, Publıshers.*

Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmnelerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim,* 33(147), 54-70.

Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen.* İstanbul: Hayat Yayınları.

ÇOCUK İSTİSMARI: STRES, AİLE İŞLEVSELLİĞİ, SOSYAL YALITIM, KABUL/RED*

Başak KUBİN METE[1]
Filiz BİLGE[2]

Problem Durumu

Çocuk istismarı birçok farklı disiplini (hukuk, tıp, psikoloji, sosyoloji vb.) ilgilendiren kapsamlı ve ciddi bir toplumsal sorundur. Çocuğun yaşamına, fiziksel ve psikolojik sağlığına, gelişimine, güven duygusu, sorumluluk bilinci, yetenek ve becerilerle ilgili değerlerine zarar veren davranışlar çocuk istismarıdır.

Bu araştırmada stres, sosyal yalıtım ve aile işlevselliği çocuk istismarının tetikleyicileri kapsamına alınmıştır. Stres araştırmalarına göre, yaşam olayları, ebeveynlik stresi ve algılanan stres, istismar riskinin ebeveynin psikolojik işlevselliği, strese uyum ve stresle başa çıkma becerilerinden etkilendiği ortaya konmuştur (De Longis, Folkman ve Lazarus, 1986; Holden ve Banez, 1996). Sosyal destek kişilerin kaygılarının azalmasını sağlayarak, olaylar karşısında daha iyimser bir bakış açısı kazanmalarını, zorluklarla baş etmede yeni davranışlar geliştirmelerini, kendilerini çaresiz hissetmemelerini sağlamaktadır (Kaner, 2004). İstismarcı ebeveynlerin sadece kişisel değil, aile işlevselliğinde de bozulma yaşadıkları görülür. Annelerin yaşadığı stres yoğunluğu arttıkça açık aile iletişimi ve sosyal destek algısı düşmektedir. Aile içi iletişimin açık olması ve olumlu sosyal destek algısı da anne çocuk ilişkisinin kalitesini etkilemektedir (Lettenberger-Klein, 2014).

Son yıllarda birçok ülkede yapılan araştırmalarda, çocukların çok büyük bir bölümünün ev ve okul başta olmak üzere diğer birçok ortamda şiddet gördükleri veya şiddete şahit oldukları belirlenmiştir. İstismarın çocuk üzerinde ömür boyu süren olumsuz etkileri vardır. Bu nedenlerle, yukarıda belirtilen risk faktörleri (algılanan stres, sosyal yalıtım ve aile işlevselliği) çalışma kapsamına alınarak annelerin çocuk istismarı potansiyelinin ve çocuklarını kabul/red algılarının incelenmesinin önemli olacağına karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı istismara yol açabilecek risk faktörleri arasında yer alan yaşam streslerinin yoğun olarak yaşandığı günümüzde, ebeveynin algıladığı stresin, sosyal yalıtımın ve aile işlevselliğinin çocuk istismarı potansiyeli ve annelerin çocuklarına yönelik kabul/red algıları ile ilişkisini ortaya koyarak bu ilişkiden doğabilecek sorunların belirlenmesi ve çözümüne katkı sağlanmasıdır. Bütün bu bilgiler ışığında bu çalışmanın orijinal olduğu ve böylece alana yenilik getireceği öne sürülebilir. Uygulamada ise özellikle temel eğitimde çalışan psikolojik danışmanlara ana babalar, öğretmenler ve yöneticiler ile yapacakları çalışmalarda bir rehber niteliğinde olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

[1] Uzm. Psk. TCDD. *basakkubin@hacettepe.edu.tr*
[2] Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. *fbilge@hacettepe.edu.tr*

Araştırmanın çalışma grubunu Sinop il merkezindeki ilköğretim kurumlarında 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin anneleri (207 çocuk, 207 anne) oluşturmuştur. Algılanan stres, sosyal yalıtım ve aile işlevselliği değişkenlerine göre çocuk istismar potansiyelinin ve aynı bağımsız değişkenlerle annenin çocuğunu kabul etme veya reddetme davranışlarına dair algısının yordanmasına ilişkin olarak çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çocuk istismarı potansiyeli çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği; annenin çocuğunu kabul etme veya reddetme davranışlarına yönelik algısının çocuğun cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği ve son olarak çocuğun annesinin davranışlarını kabul edici veya reddedici algılamasının çocuğun cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği alt problemlerinde bağımlı değişkenler normal dağılım sergilemediğinden dolayı Mann-Whitney U testi ile gruplar arasındaki farklılık sınanmıştır.

Bulgular

Araştırmada algılanan stres ve sosyal yalıtım değişkenlerinin çocuk istismar potansiyeli üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları; aile işlevselliğinin ise önemli bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde, algılanan stres ve sosyal yalıtımın annenin çocuğunu kabul etme veya reddetme davranışlarına dair algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları; aile işlevselliğinin ise önemli bir etkiye sahip olmadığı ortaya konmuştur.

Annelerin çocuk istismarı potansiyeli çocuklarının cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Annenin çocuğunu kabul etme ve reddetme davranışına ait algısı çocuğun cinsiyetine göre değişmediği diğer bulgular arasında yer almıştır. Araştırmanın diğer bulgusuna göre çocuğun annesinin davranışlarına yönelik algısı ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki vardır. Başka bir deyişle kız çocukları erkek çocuklarına göre annelerinin davranışlarını daha reddedici olarak algılamaktadırlar.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularında ortaya çıkan stres ve sosyal desteğin çocuk istismarı ile ilişkisi alanyazındaki diğer çalışmalarla örtüşmekle birlikte, alanyazından farklı olarak aile işlevselliğinin önemli bir etkisi bulunmamıştır. Araştırmanın bulguları arasında dikkat çekici olan annelerin çocuklarını kabul etme veya reddetme davranışına yönelik algısı çocuğun cinsiyetine göre değişmezken, kız çocuklarının annelerinin davranışlarını reddedici olarak algılamasıdır. Bu bulgu ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının devrede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İleride yapılacak araştırmalarda boylamsal çalışmalarla risk faktörlerinin çocuk istismarı üzerindeki uzun süreli sonuçları incelenebilir. Psiko-eğitsel programlar hazırlanıp, programın ebeveynlerin istismar potansiyelleri üzerindeki etkisi incelenebilir. Öğretmenler, sınıfında istismar mağduru olabileceğini düşündüğü çocukların aileleriyle iletişim kurmalı, profesyonel desteği Rehberlik servisinde bulunan okul psikolojik danışmanından almalıdır.

Okul psikolojik danışmanları, istismar mağduru olabileceğini düşündüğü çocuklar ve aileleriyle görüşerek çözümün parçası olmalıdır. Ayrıca psikolojik danışmanlar kız çocuklarının reddedici davranışlara maruz kaldığında daha dirençli olmaları için onlara destek olmalıdır. Bunların yanı

sıra, psikolojik danışmanlar önleyici ve koruyucu çalışmalar bağlamında, ebeveynlere çocuk istismarı konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlemeli, annelerin stres yönetimi ve sosyal destek ağlarının genişletilmesi ile ilgili kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve diğer ilgili tüm devlet kurum ve kuruluşları ebeveynlerin güçlendirilmesi, çocukların korunması, eğitimcilerin yetkinliklerinin arttırılması gibi konularda sorumluluk almalıdır.

Kaynakça

De Longis, A., Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1988). The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 486-495.

Holden, W. E., & Banez, G. A. (1996). Child abuse potential and parenting stress within maltreating families. *Journal of Family Violence, 11*, 1-12.

Kaner, S. (2004). *Engelli çocuğu olan ana babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yasam doyumlarının incelenmesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.

Lettenberger-Klein, C. G. (2014). *Stress, resources and maternal adolescent relationship quality among an at-risk sample.* Doktora tezi, Florida State University, Florida.

ÜÇ BOYUTLU BAĞLANMA STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Evren ERZEN [1]

Problem Durumu

Dört boyutlu bağlanma stillerinin ölçümünde kullanılmak üzere geliştirilen ilk ölçüm aracı olan Griffin ve Bartholomew"un (1994) ölçme aracının geliştirilmesinde karşılaşılan sorunların başında bağlanma stillerinin bireyin davranışlarını ve tutumlarını etkileyen çok faktörlü bir yapı olması gelmektedir. Bağlanma stillerinin ebeveynden kopmayla ilişkili ayrılık kaygısı (Bowlby, 1960), duyguların düzenlenmesi (Zimmerman, 2004), aile içi iletişim (Doyle ve Markiewicz, 2005), sosyal ilişki (Blehar, Lieberman ve Ainsworth, 1977), depresyon (Strodl ve Noller, 2003), öz saygı ve sosyal güven (Collins ve Read, 1990; Foster, Kernis ve Goldman, 2012) gibi birbirinden farklı alanlarla ilişkili oluşu, ilgili ölçme aracının geliştirilmesinde pek çok unsuru göz önünde bulundurmak gerektiğini göstermektedir.

Griffin ve Bartholomew (1994), dörtlü bağlanma modelinin ölçümü için 30 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Ülkemizde ise dörtlü bağlanma stillerinin ölçümünde uyarlaması Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılan *İlişki Ölçekleri Anketi* kullanılmaktadır. *İlişki Ölçekleri Anketi* bağlanma ölçümüne dair paragraflar (Hazan ve Shaver, 1987), *İlişki Anketi* (Bartholomew ve Horowitz, 1991) ve *Yetişkin Bağlanma Ölçeği* (Collins ve Read, 1990) maddeleri kullanılarak oluşturulmuştur (Sümer ve Güngör, 1999). Ölçeğin uyarlanmış halinde ise 17 madde bulunmakta ve test tekrar test güvenirliği .54 ve .78, iç tutarlık katsayısı .27 ve .61 alfa değerleri arasında değişmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda, varyansın %46'sını açıklayan birinci faktörün korkulu ve güvenli bağlanma stillerini (sırasıyla .80 ve -.84), varyansın %33'ünü açıklayan ikinci faktörün saplantılı ve kayıtsız bağlanma stillerini (sırasıyla .69 ve -.94) kapsadığı belirlenmiştir (Sümer ve Güngör, 1999). *İlişki Ölçekleri Anketi*'nde bulunan 30 maddenin ilk 17 si dört bağlanma stilinin belirlenmesi için kullanılmaktadır. Diğer maddeler ise Collins ve Read (1990)'in yakınlık, dayanma ve kaygı olarak ifade edilen 3 faktörünü ölçmektedir. Türkiye'de kullanılan bir diğer ölçek Brenning, Soenens ve Bosmans (2011) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlanması (Kırımer, Akça ve Sümer, 2014) tarafından yapılmış olan Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II'dir. Bu envanter 8-13 yaş grubuna uygulanmış bir ölçektir ve orta çocukluk dönemi bağlanma stillerini belirlemekte kullanılmaktadır.

Sonuç olarak Türkiye'de dörtlü bağlanma modeline ait *İlişki Ölçekleri Anketi* (Sümer ve Güngör, 1999) ve *Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II* (Kırımer, Akça ve Sümer, 2014), *Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri* (2006) isimli ölçme araçlarının sıklıkla kullanıldığı ancak üç boyutlu bağlanma stillerinin ölçümüne yönelik olarak bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Ayrıca var olan ölçme araçlarındaki uygulamalarda yapılan çalışma kapsamındaki geçerlik ve güvenirlik analizlerinin düşük değerler almaları, ölçeklerin her yaş grubunda geçerli olmaması ve var olan maddelerdeki kültürel ve anlam farklılıklarından kaynaklanan karışıklıkların sonuçlara olumsuz yansıma riski alternatif bir ölçme aracının geliştirilmesinin faydalı olacağına işaret etmektedir.

[1] Arş. Gör., *evrenerzen@hotmail.com*

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bağlanma stillerinin belirlenmesinde alternatif geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği ile Ainsworth (1987) modelinin bireylerin yaşamlarındaki bağlanma stillerinin belirlenmesine yardımcı olacağı, sonuçların hâlihazırda kullanılmakta olan dört boyutlu bağlanma stilleri ölçekleriyle karşılaştırılarak uyumluluğunun sınanmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma grubu yaşları 12 ile 25 arasında değişen 244'ü kız (%53) ve 216'sı erkek (%47) olan 460 öğrenciden (Ort: 16.39, ss: 2.67) oluşmaktadır. Bir ölçek geliştirmesi olarak bu çalışmada içerik geçerliği uygunluk formu, Türkçe dil ve anlam geçerliği uygunluk formu, üç boyutlu bağlanma stillerinin tespit edilmesinde kullanılan 63 maddelik madde havuzundan oluşan formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi, yapının doğruluğunun sınanması için doğrulayıcı faktör analizi, maddelerin ilgili faktörlerle ilişkilerinin sınanması için madde toplam ve madde kalan analizleri, belirlenen sınıflamaların başarısının tespişti için diskriminant analizi ve son olarak ölçeğin güvenirliğinin sınanması için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının tespit edilmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Ölçeğin dilsel geçerliği için seçilen iki uzmandan elde edilen Cohen Kappa uyuşma ölçümü değeri .87 ve içerik geçerliği için .72 'dir. Açımlayıcı faktör analizi, ölçekte yer alan 18 maddenin üç boyut altında tutarlı şekilde toplandıklarını göstermektedir. Yapı geçerliğine ilişkin geçerlik değerleri doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen GFI, AGFI, CFI, RMSEA, χ^2 ve χ^2/sd oranı ile belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi değerleri GFI .93, AGFI .90, CFI .90, RMSEA .05 ve χ^2/sd oranı 2.48 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin madde toplam korelasyonu değerleri .49 ila .75 ve madde kalan analizleri ise .96 ila .98 arasında değişmektedir. Güvenilirlik analizi sonucunda ise kaçınan, güvenli ve kaygılı-kararsız bağlanma stilleri için belirlenen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .80, .69 ve .71 değerleri bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda geçerlilik ve güvenirlik analizlerinden kullanışlı bir ölçek elde edildiği anlaşılmaktadır. Elde kalan 18 maddenin kaçınan bağlanma stilinde 7, kaygılı-kararsız bağlanma stillerinde 6, güvenli bağlanma alt boyutunda 5 madde olmak üzere üç boyut altında toplandığı görülmüştür. Gelecek araştırmalarda ileri yaş grupları, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bireyler üzerinde uygulamalar yapılması ölçeğin farklı yaş gruplar üzerindeki geçerliğini de sınamaya yardımcı olacaktır.

Kaynakça

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

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.

Blehar, M. C , Lieberman, A.F. & Ainsworth, M. D. S. (1977). Early face-to-face interaction and its relation to later infant-mother attachment. *Child Development, 48*(1), 182-194.

Bowlby, J. (1960). Separation anxiety. *International Journal of Psychoanalysis*, *41*, 69-113.

Brenning, K., Soenens, B., Braet, C., & Bosmans, G. (2011). An adaptation of the Experiences in Close Relationships Scale-Revised for use with children and adolescents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 0265407511402418.

Collins, N. L. & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*(4), 644-663.

Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (2005). Parenting, Marital conflict and adjustment from early- to mid-adolescence: mediated by adolescent attachment style?. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(2), 97-110.

Foster, J. D., Kernis, M. H. & Goldman, B. M. (2007). Linking adult attachment to self-esteem stability, *Self and Identity*, *6*(1), 64-73.

Griffin, D. W. & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 430-445.

Hazan, C. & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(3), 511-524.

Kırımer, F., Sümer, N., & Akça, E. (2014). Orta çocuklukta anneye kaygılı ve kaçınan bağlanma: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II–Orta Çocukluk Dönemi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Türk Psikoloji Yazıları*,*17*, 45-57.

Strodl, E. & Noller, P (2003) The Relationship of adult attachment dimensions to depression and agoraphobia. *Personal Relationships*, *10*(2), 171-185.

Sümer, N. (2006). Yetişkin bağlanma ölçeklerinin kategoriler ve boyutlar düzeyinde karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *21*, *1-22.*

Sümer, N. & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemi üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, *14*(43), 71-106.

Zimmerman, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*, 83–101.

KİŞİLİK ve RİSK ALMA ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Kemal ÖZTEMEL[1]
Semih KAYNAK[2]

Problem Durumu

Yaşamın hemen her anında insanlar birçok karar alırlar, sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olacağını bilmeksizin davranışlarda bulunurlar. Dolayısıyla risk alma yaşamın bir parçasıdır. Reilly, Greenwald ve Johanson (2006) risk almayı, sonuç kadar kâr ve kaybın da belirsizliğini içeren bir çeşit davranış olarak tanımlamaktadır. Trimpop (1994)'a göre risk alma, sonuçlarına ve/veya kişinin kendisinin ya da başkalarının fiziksel, ekonomik ya da psikososyal iyi oluşuna ilişkin getireceği olası kazanç ya da bedelleri hakkında algılanan bir belirsizliğin bulunduğu, bilinçli ya da bilinçsiz kontrol edilen bir davranıştır. Risk alma davranışında bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bu faklılıkların en önemli kaynaklarından birisi kişiliktir. Risk alma bireyden bireye değiştiği gibi, risk alınacak davranış alanına özgü olarak da değişebilmektedir. Sağlık alanında rahatlıkla risk alabilen bireyler, yatırım alanında risk almaktan kaçınabilmektedir.

Kişilik ve belirli alanlara özgü risk alma tutumları arasında ilişkinin ortaya konması, bireysel farklılıkların anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca risk yönetimi programlarının daha etkili hale getirilmesi açısından bu ilişkilerin ortaya konması önemlidir.

Bu araştırmada; "üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri, belirli alanlara göre risk alma tutumlarını yordamakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı beş faktör kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin belirli alanlara göre risk alma tutumlarını yordayıp yordamadığını incelemektir.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Tek bir grup olarak üniversite öğrencilerine ölçme araçları uygulanmış, kişiliğin belirli alanlara özgü risk tutumlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir (Erkuş, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi'nin 4 farklı fakülte, 10 farklı bölümde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 94'ü (%34) erkek, 187'si (%66) kadın toplam 281 katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 20 ile 34 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 23.07 (ss=2.16) olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

[1] Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilimdalı, oztemel@gazi.edu.tr
[2] Araş. Gör. Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilimdalı, semihkaynak89@gmail.com

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT): Bacanlı, İlhan, Aslan (2009) tarafından beş faktör kuramına dayalı olarak geliştirilen bu test, faktörlere uygun iki uçlu sıfat çiftlerinden oluşmaktadır. Testin 'dışa dönüklük', 'yumuşak başlılık', 'sorumluluk', 'duygusal dengesizlik' ve 'deneyime açıklık' olmak üzere toplam beş alt boyutu bulunmaktadır. Test toplam varyansın %52.63'ünü açıklamaktadır. Alt boyutlarına ilişkin Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları .73 ile . 89 arasında, test tekrar test korelasyon katsayıları .71 ile.86 değişmektedir.

Belirli Alanlara Özgü Risk Tutumları Ölçeği (BARTÖ): Weber, Blatiz ve Betz (2002) tarafından geliştirilen Belirli Alanlara Özgü Risk Tutumları Ölçeği (Domain-Specific Risk Attitude Scale) Öner (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçek 5'li likert tipi 40 maddeden ve 'gündelik yaşamdaki etik', 'okul yaşamındaki etik', 'şans oyunları', 'yatırım', 'güvenlik', 'sağlık', 'eğlence' ve 'sosyal' olmak üzere toplam 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tümü için Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .89'dur ve ölçeğin altboyutları için Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları .50 ve .77 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için hesaplanan test tekrar test korelasyon katsayısı .95'tir.

Verilerin Toplanması

Hazırlanan ölçme araçları araştırmacılar tarafından gönüllü olan üniversite öğrencilerine kağıt-kalem testleri set şeklinde uygulanmıştır. Toplam 286 adet uygulama yapılmıştır ancak 5 tane uygulama yanlış veya eksik doldurmalar nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizin SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Beş faktör kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin risk alma tutumlarını yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile incelenmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin risk alma tutumlarının yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre analize giren beş faktör kişilik özellikleri puanları, risk almaya ilişkin her bir alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamıştır. Analiz sonuçlarına göre risk alma alt ölçeklerinden en fazla yordanan değişken 'eğlence' olmuştur ($R=.41$, $R^2=.17$; $F=11.26$, $p<.05$). En az yordanan değişken ise 'yatırım' olmuştur ($R=.20$, $R^2=.04$; $F=2.36$, $p<.05$).

Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda üniversite öğrencilerin kişiliğin belirli alanlara özgü risk alma tutumlarını, farklı düzeylerde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin risk alma davranışlarında kişilik özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini akla getirmektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, risk alma ve kişilik arasındaki ilişkiye ek olarak, risk almanın alt ölçeklerine yönelik demografik değişkenlerin de kullanılarak, örneğin; sağlık alt boyutu için madde kullanımı, bir yakının kaybı gibi demografik değişkenler de eklenerek çalışmanın genişletilmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinigeliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.

Erkuş. A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin.

Öner, E., T. (2009). *Belirli Alanlara Özgü Risk Tutumları Ölçeği'nin Türk Üniversite Öğrencilerine Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Reilly, M.P., Greenwald, M.K. & Johanson, C. (2006). The stoplight task: a procedure for assessing risk taking in humans. *The Psychological Record*, 56, 191-204.

Trimpop, R.M. (1994). *The Psychology of Risk Taking Behavior*. Amsterdam: Elsevier Science B.V.

Weber, E.U., Blaıs, A-R. & Betz, E. (2002). A domain-specific risk-attitude scale: measuring risk perceptions and risk behaviours, *Journal of Behavioral Decision Making*, 15, 263-290.

ERGENLERİN ÇOCUKLUK DÖNEMİ İSTİSMAR VE İHMAL YAŞANTILARI İLE OTOMATİK DÜŞÜNCELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ*

İdris KAYA[1]
A. Rezan ÇEÇEN EROĞUL[2]

Problem Durumu

Çocuk ihmal ve istismarı insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Eski çağlardan beri çocuklar yetişkinler tarafından kötü muameleye maruz bırakılmakta, fiziksel ve cinsel sömürülere uğratılmakta ve duygusal olarak incitilmektedirler (Polat, 2007). Erken çocukluk döneminde maruz kalınan istismar/ihmal gibi yıkıcı ebeveyn ilişkileri bireyin ileri yaşlarında pozitif uyum sağlama olasılığını ciddi düzeyde azaltır (Luthar, 2006). Van der Vegt ve diğerlerinin (2009) boylamsal desende yaptıkları bir çalışmada, erken dönemde ciddi fiziksel istismar ve ihmal yaşantıları olan bireylerin yaşamlarının sonraki evrelerinde zengin/uygun çevresel olanaklara sahip olsalar bile problem davranışlar gösterme olasılıklarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Her birey kişisel deneyim, medya, popüler kültür, ebeveyn, akran ilişkileri gibi faktörlerin etkileşimi ile kendine, diğerlerine ve dünyanın işleyiş kurallarına ilişkin zihinlerinde bazı kalıcı temsiller oluşturur. Kişinin zihnindeki bu temsiller doğru veya çarpıtılmış olabilir ancak duygusal sorunlar yaşayan bireylerin bu temsillerinin karakteristik olarak olumsuz olduğu ifade edilebilir (Dobson, 2008). Bilişsel terapinin temel varsayımlarından biri olayların kişiye özgü yorumunun o kişinin ne hissettiği ve nasıl davranacağını belirlediği yönündedir. Beck bilişsel değerlendirmenin birçok düzeyi olduğunu ve en yüzeydeki düzeyin kendiliğinden ortaya çıkan, kişiye doğru gelen, sorunlu davranış ve rahatsız edici duygularla ilişkili olan otomatik düşünceler olduğunu ifade eder (Beck, 2001; Leahy, 2007).

Bilişsel terapi, psikolojik problemlerin biyolojik, çevresel ve bilişsel nedenlerin etkileşimi ile ortaya çıktığını ancak bu problemlerin devam etmesinde en önemli öğenin düşünsel unsurlar olduğunu ve bu düşünsel unsurların da büyük oranda çocukluk döneminde ortaya çıkan ebeveyn çatışmaları ve birey için önemli olan kişilerle girilen etkileşimlerle şekillendiğini ifade eder (Beck, 2001; Türkçapar, 2007). Çocukluk döneminde maruz kalınan ihmal ve istismar yaşantıları bireyde dünyanın tehlikeli bir yer olduğu, kendisinin kötü muameleyi hak eden bir kişi olduğu veya diğer insanların kendisine zarar verebileceği tarzında düşüncelerin gelişmesine neden olabilir. Kişinin kendisi, diğer insanlar ve dünyanın nasıl bir yer olduğuna dair geliştirdiği bu bilişsel çarpıtmalar ilerleyen dönemlerde depresyon gibi bazı duygusal bozuklukların ortaya çıkma ihtimalini arttırabilir (McCoy & Keen, 2009; Topçu, 2009).

---

* Bu çalışma Prof. Dr. A. Rezan ÇEÇEN-EROĞUL danışmanlığında İdris KAYA tarafından yapılan doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

1 Psk. Dan. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, id_kaya@hotmail.com
2 Prof. Dr. Muğla Sıtı Koçman Üniversitesi. rezancecen@mu.edu.tr

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, çocukluk döneminde maruz kalınan ihmal ve istismar yaşantıları ile ergenlik döneminde gözlenen otomatik düşünceler birlikte incelenmiş ve söz konusu kötü muamele yaşantıları ile ergen düşünce sistemi arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın örneklemi yaşları 14 ile 19 arasında değişen ($\overline{X}$ = 16.15; Ss= 1.42) 338'i (% 51.1) kadın, 322'si (% 48.9) erkek olmak üzere toplam 671 ergenden oluşmaktadır. Çalışmada ergenlerin çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantılarını belirlemek için Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği-Kısa Form (ÇÖYÖ-KF), otomatik düşüncelerini belirlemek için Çocuklar için Otomatik Düşünceler Ölçeği (CATS) ve demografik özellikler için ise Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği-Kısa Form (ÇÖYÖ-KF) Bernstein, vd. (2003) tarafından, daha önce Bernstein, vd. (1994) tarafından geliştirilen ölçeğin kısa formudur. Ölçek bireylerin çocukluk döneminde maruz kaldığı fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve fiziksel, duygusal ihmal yaşantılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş 28 maddeli beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Kaya (2014) tarafından 306 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık analizinde aracın ergen grupta kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu (*X*^{2}/ sd (841.59 / 265) = 3.17; RMSEA= .06; NNFI= .97; CFI= .97; GFI= .91 ve SRMR= .06) ve Cronbach alpha değerlerinin alt boyutlar bazında .59 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür.

Çocuk ve ergenlerin otomatik düşüncelerini ölçmek amacıyla Çeçen-Eroğul (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuklar için Otomatik Düşünceler Ölçeği (CATS) her biri 10 maddeli Fiziksel Tehdit, Sosyal Tehdit, Kişisel Başarısızlık ve Düşmanlık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık analizinde aracın GFI değeri dışında ergen grupta kabul edilebilir uyum iyiliği (*X*^{2}/ sd (3430.23 / 734) = 4.67; RMSEA= .07; NNFI= .97; CFI= .97; GFI= .80 ve SRMR= .08) ve .83 ile .89 arasında iç tutarlılık değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

Verilerin analiz aşamasında ilk olarak elde edilen verilerin analize uygunluğu test edilmiş ve araştırma değişkenlerinden çocukluk dönemi istismar yaşantıları normal dağılım göstermediği belirlendiği için değişkenler arasındaki ilişki Spearman Brown Sıra Fakları korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Bulgular

Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği'nin alt boyutları kendi aralarında orta düzeyde anlamlı ilişkiler gösterirken otomatik düşünceler ile duygusal istismar (r =. 48; p < .01), fiziksel istismar (r =.33; p < .01), cinsel istismar (r= .34; p < .01), duygusal ihmal (r= .24; p < .01) ve fiziksel ihmal (r= .29; p < .01) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Tüm istismar ve ihmal türlerini içeren çocukluk dönemi kötü muamele yaşantıları toplam puanı ile otomatik düşünceler arasında ise (r= .42; p < .01) yine orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Otomatik düşünceler ile çocukluk dönemi kötü muamele yaşantıları arasındaki orta düzeydeki anlamlı ilişki şema olarak tanımlanan bireyin bilisel hata, ön yargılar ve düşünce sitеminin en derinlerindeki yapısının aile üyeleri arasındaki çatışmalardan, kişi için önemli olan insanlarla girilen etkileşimlerden ve özellikle de bu önemli kişilerden gelen kötü muamelelerden kaynaklandığı (Beck, 2001) düşünüldüğünde dikkat çekici bir sonuçtur. Çalışmadan elde edilen bu bulgu; Kaya'nın (2010) çocukluk dönemi istismar yaşantıları fazla olan yetişkinlerin az olanlara kıyasla daha fazla erken dönem uyum bozucu şemaya sahip oldukları, Van Harmelen ve diğerlerinin (2010) istismar geçmişi olan bireylerin kendileri ile ilgili olumsuz otomatik depresyon ve anksiyete çağrışımlarının istismar geçmişi olmayanlara oranla daha yüksek olduğu ve Mersky ve Topitzes'in (2010) çocukluk dönemi istismar yaşantılarının iyimserlik düşünceleri ile negatif ilişki gösterdiği bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu noktada ergenlik dönemi otomatik düşüncelerine yönelik yapılacak müdahalelerde çocukluk dönemi kötü muamele yaşantılarının gözden kaçırılmaması gereken bir özellik olduğu ifade edilebilir.

Kaynakça

Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi*. (N.Hisli-Şahin, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T.,vd. (2003). Development and validation of a brief screening version of the childhood trauma questionnaire. *Child Abuse & Neglect, 27*(2), 169-190.

Çeçen-Erogul, A.R. (2013). Psychometric properties of the children's automatic thoughts scale (CATS) in Turkish children with age and gender differences. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies, 13*(2).

Dobson, K.S. (2008). Depresyonun bilişsel terapisi. In M.A. Whisman (Eds) *Depresyonun Uyarlamalı Bilişsel Terapisi.* (M.Macit & M.Adal, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Kaya, F. (2010). *Çocukluk döneminde yaşanan istismarın kişilerarası ilişki tarzları üzerindeki etkisi*: *erken dönem uyum bozucu şemaların aracı rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kaya, S. (2014). *Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeği kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Leahy, R. L. (2007). *Bilişsel terapi yöntemleri*. (H. Türkçapar & E. Köroğlu, Çev. Ed.) Ankara: HYB Basım Yayın

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds), D*evelopmental Psychopathology, Risk, Disorder, and Adaptation* (Second Edition: pp: 739-795). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

McCoy, M. L., & Keen, S. M. (2009). *Child abuse and neglect*. New York: Psychology Press.

Mersky, J. P., & Topitzes, J. (2010). Comparing early adult outcomes of maltreated and non-maltreated children: A prospective longitudinal investigation. *Children and Youth Services Review, 32*(8), 1086-1096.

Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Türkçapar, M. H. (2007). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve uygulamalar*. İstanbul: HYB Basım Yayın.

Topçu, S. (2009*) Cinsel İstismar.* Ankara: Phoenix Yayınları.

Van der Vegt, E.J.M., van der Ende, J., Ferdinand, R.F., Verhulst, F.C., & Tiemeier, H. (2009). Early childhood adversities and trajectories of psychiatric problems in adoptees: Evidence for long lasting effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 239-249.

Van Harmelen, A. L., de Jong, P. J., Glashouwer, K. A., Spinhoven, P., Penninx, B. W., & Elzinga, B. M. (2010). Child abuse and negative explicit and automatic self-associations: The cognitive scars of emotional maltreatment. *Behaviour Research and Therapy*, *48*(6), 486-494.

KOHLBERG'İN AHLAK GELİŞİM KURAMINA DAYALI OLARAK ERGENLERİN AHLAKİ SEVİYELERİ İLE TEKNOLOJİ KULLANIMLARI, DİNDARLIK ALGILARI VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

İdris KAYA[1]

Problem Durumu

Ahlak gelişimi çocuğun davranışlarını doğru veya yanlış olduğuna karar verirken kullandığı ilkeler olarak değerlendirilebilir (Güngör, 2003). Ahlak gelişimi inceleyen öncü kuramcılardan biri olan Kohlberg ahlak gelişimini gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere her biri iki evreden oluşan üç düzeyde inceler (Duska & Whelan, 1975). İtaat ceza ve araçsal ilişkiler (saf çıkarcı) evreler gelenek öncesi düzeyin, kişiler arası uyum ve kanun düzen geleneksel düzeyin, sosyal antlaşmalar ve evrensel ahlak ise gelenek sonrası düzeyin alt evreleridir. Bireyin hangi ahlaki gelişim aşamasında olduğu belirlenirken bireyin vardığı yargılardan öte bu yargılara nasıl vardığına diğer bir deyişle nasıl akıl yürüttüğüne bakılır. Kohlberg'in çalışmasında insanların ahlaki seviyeleri bireysel gereksinimler ile toplumsal beklentiler arasında çatışma yaratan ikilemler içeren bazı hikayeler ile belirlenmeye çalışılır. Bu hikayelerde bireyin ulaştığı sonuca nasıl akıl yürüterek diğer bir deyişle nasıl bir neden ve açıklama getirdiklerine bakarak onun ahlaki gelişim evreleri tespit edilmeye çalışılır (Duska & Whelan, 1975; Gander & Gardiner, 2001; İnanç, Bilgin & Atıcı, 2007; Kohlberg, 1987).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın birinci amacı ergenlerin ahlaki gelişim seviyeleri ile günlük internet, telefon, televizyon kullanımları ve bu araçları kullanım şekilleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Türkiye'de ahlak gelişimi ile dindarlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çoğunun dindarlık algısından çok dini inanç ve yaşantıyı ele aldığı görüldüğünden bu araştırmanın ikinci amacı olan dindarlık algısı ile ahlak gelişim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemenin önemli olacağı düşünülmüştür. Diğer yandan günümüzde ergenlerin yaşamlarının vazgeçilmez unsurlarından biri olan teknoloji ve bu teknolojinin kullanım süresi ve amacı ile ahlak gelişimi arasında ilişki olup olmadığının incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada ergenlerin ahlaki seviyelerini belirlemek için dört örnek olay/durum verilmiş ve ergenlerin bu söz konusu durumlarda ne yapacakları ve yapacakları şeyi niçin yapacaklarını yazmaları istenmiştir. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutularak her bir olayda ergenlerin hangi ahlaki gelişim seviyesinde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya ilişkin demografik özellikler, dindarlık seviyelerine ilişkin algı ve ergenlerin internet, telefon, televizyon kullanım süresi ve amacı ise araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ile belirlenmiştir.

[1] Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, id_kaya@hotmail.com

Araştırma örneklemi 83'ü (%48.3) kadın, 89'u (%51.7) erkek olmak üzere toplam 172 ergenden oluşmaktadır. Örnek hikayelere verilen cevaplardan 21'i herhangi bir ahlaki gelişim evresine yerleştirilemediği için bu öğrencilerin formları analiz dışı bırakılmış ve nihai analizler 151 kişi üzerinde yapılmıştır. Örneklemin yaş aralığı 14-18 (X=15.9; ss: .88) arasında, kardeş sayısı 1-12 (X= 3.73; ss: 1.61) arasında değişmektedir. Örneklemin % 88.7'sinin anne babası birlikte yaşarken % 11.3'ünün anne babası ayrı yaşamakta veya ebeveynlerden biri vefat etmiş durumdadır. Örneklemin % 66.7'sinin ailesinin aylık geliri 2000 TL'nin altında iken, % 33.3'nün aylık geliri 2000 TL'nin üstündedir. Anne eğitim seviyesi % 62.3'nün ilk okul ve altı iken, babaların % 60.5'nin orta okul ve altıdır.

Bulgular

Araştırma bulguları öğrencilerin altı aşamalı değerlendirilen ahlaki seviye ortalamalarının 3.3 (ss: .70) olduğu, sıfır ile yüz arasında derecelendirilen dindarlık seviyesine ilişkin algı ortalamalarının 61.9 (ss: 21.16); günlük teknoloji kullanım süresinin ise ortalama 417.63 (ss: 192.18) dakika olduğu görülmüştür. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri belirmek için yapılan korelasyon analizinde öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyi ile kardeş sayısı ($r= .17$; $p < .05$) ve dindarlık algısı ($r= .22$; $p < .01$) arasında pozitif, ahlaki gelişim düzeyi ile teknoloji kullanım süresi ($r= -.17$; $p < .05$) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Diğer taraftan ahlaki gelişim düzeyi ile ergenin yaşı, ailesinin aylık toplam geliri, anne ve babasının eğitim düzeyi, SBS/TEOG puanı ve okul not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Son olarak ahlaki gelişim düzeyinin cinsiyet ve anne/babanın evlilik durumuna, düzenli olarak bağlanabileceği internet ağının olup olmamasına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı yapılan t testi ve ANOVA sonuçlarından anlaşılmıştır. Ahlaki gelişim düzeyinin demografik değişkenler, dindarlık algısı ve teknoloji kullanım süresi tarafından yordanma durumunu belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizi değişkenlerden sadece dindarlık algısı düzeyinin ergenlerin ahlaki gelişim düzeyini anlamlı şekilde yordadığı ($R^2= .042$) belirlenmiştir.

Ergenlerin interneti en çok sırasıyla sosyal medya (% 47.7), ders (% 21.9) ve oyun (% 21.9) amaçlı kullandığı; en az kullanım amacının ise alış veriş yapmak (%1.3), mail (% 2) ve müzik dinleme (% 2) olduğu belirlenmiştir. İnterneti en sık kullanım amacına göre öğrencilerin ahlaki seviyeleri incelendiğinde ise haber ve ders amaçlı olarak interneti kullananların en yüksek ahlaki gelişim düzeyine sahip oldukları, en sık oyun ve alış veriş amaçlı olarak interneti kullananların ise nispeten daha düşük ahlaki gelişim düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ergenlerin televizyonu kullanım amacına bakıldığında sırasıyla en çok film, yarışma programları ve eğlence programlarının izlendiği, en az dini yayınlar, magazin ve spor programlarının izlendiği belirlenmiştir. Ergenlerin ahlaki gelişim düzeylerinin izledikleri TV yayınlarının içeriğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Kaya ve Aydın (2011) üniversite öğrencilerinin dini inançları ile ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından farklılaştığı ve dini inanç ile ahlaki olgunluk arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni dışında bu iki araştırmanın paralellik gös-

terdiği ifade edilebilir. Diğer yandan Özgüleç (2001) çocuklarının ahlaki yargılarının farklılaşmasında cinsiyet ve doğum sırasının önemli bir değişken olmadığını, Kabadayı ve Aladağ (2010) ise ahlaki gelişimin okul türü, cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Söz konusu araştırma değişkenleri ile bu araştıramadan elde edilen bulgular uyum göstermektedir. Bu kapsamda Cesur ve Topçu'nun (2010) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada ise yaş, sınıf düzeyi ve babanın eğitim düzeyi ile çocuğun ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığı, annenin eğitim düzeyi ile ahlaki gelişiminin bazı boyutları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Gander ve Gardiner (2001) araştırmaların ahlak gelişimi üzerinde toplumsal sınıf, yaş, zeka bölümü, anne baba tutumu, aile çevresinin ve kültürel farkındalığın önemli faktörler olduğunu bildirmektedirler.

Kaynakça

Duska, R., & Whelan, M. (1975). Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg. Paulist Press. New York

Gander, J. M., & Gardiner, W. H. (2001). Çocuk ve Ergen Gelişimi (4. Basım). Çev. Bekir onur. İmge yayınevi

Güngör, A. (2003). Ahlaki (Törel) Gelişim. İçinde, Ulusoy, A. *Gelişim ve Öğrenme*. Anı Yayıncılık.

İnanç, B. Y., Bilgin, M., & Atıcı, M. K. (2007). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Nobel Kitabevi. (3. Basım)

Kaya, M. & Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 15-42.

Kabadayı, A., & Aladağ, K. S. (2010). Comparision of the moral development of the students attending to different primary schools from different variables. *International Journal of Human Sciences, 7*(1), 878-898.

Kohlberg, L. (1987). *Conscience as principled responsibility: On the philosophy of stage six* (pp. 3- 15). In Zecha, G., & Weingartner, P. (Eds.). (2012). *Conscience: an interdisciplinary view: Salzburg Colloquium on Ethics in the Sciences and Humanities* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.

Özgüleç, F. (2001). 7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

FORMASYON EĞİTİMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEĞE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI, MESLEKİ KAYGI VE TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ayşe KALYON[1]
İbrahim DADANDI[2]
Hikmet YAZICI[3]

Problem Durumu

Formasyon ya da öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve alan becerilerinin yanında öğretmen adaylarında aranan temel yeterliklerden biridir. Öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan eğitim fakültelerinin program içerikleri, bu üç yeterlik alanına göre düzenlenmiştir. İçerik ve oranlarıyla ilgili zaman zaman tartışmalar olsa da bu alanlara dönük kazanımlar konusunda güçlü bir fikir birliği olduğu söylenebilir. Buna karşı, öğretmenlerin hangi kaynaklardan yetiştirileceği konusunda, uzman ve araştırmacılar arasında bir görüş birliğinden söz edilemez. Bazıları sadece eğitim fakültelerinden mezun olanların öğretmenlik hakkında sahip olmaları gerektiğini savunurken, diğerleri başta fen-edebiyat fakülteleri olmak üzere diğer alanların da kaynak kabul edilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Görüş farklılıkları, süreç içinde farklı uygulamalara yol açmıştır. Son yıllarda eğitim fakültesinde öğrenim gören ya da buradan mezun olanların yanında, diğer alanlardaki öğrencilere de formasyon almak koşulu ile öğretmenlik yapma hakkı tanınmıştır. Öğretmenlik formasyon programında yer alan dersler; tür, içerik, sayı ve kredi bakımından öğretmenlik lisans programlarından farklılaşmaktadır. Dört yıllık süreye yayılan öğretmenlik lisans programlarına oranla, formasyon dersleri sayıca az ve kredi olarak daha düşüktür. Böyle bir durum pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının belli alanlarla ilgili yeterliklerini tartışma ve inceleme konusu haline getirmektedir. Öğrenci odaklı bir anlayışa yönelen öğrenme ortamlarında öğretmenlerin duyuşsal özellikleri giderek önem kazanmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında ele alınan duyuşsal özellikler arasında öz-yeterlik inançları, mesleğe dönük kaygı ve tutumlar öncelikli bir öneme sahiptir.

Öğretmen öz-yeterliği öğrencilerin performansını, eğitim ve öğretim sürecinin niteliğini önemli düzeyde etkileyebilen bir faktördür. Öz-yeterlik düzeyi yüksek bireyler, zorlu durumlar karşısında aktif başa çıkma mekanizmalarını kullanmakta ve başarılı performans sergileyebilmektedirler. Yüksek öz-yeterlik inancı, öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yetkin ve yeterli hissetmelerine yol açabilmektedir. Bu inanç aynı zamanda meslek performansını arttırıcı bir etki sağlayabilmektedir. Buna karşı düşük mesleki öz-yeterlik algısı, mesleğe yönelik görev ve faaliyetlerin yürütülmesiyle ilgilibazı kaygılara yol açabilir. Bu kaygıların bir kısmı sınavları aşma ve atanma gibi görev öncesi durumlardan, bir kısmı ise mesleği sürdürme ile ilgili koşullardan kaynaklanabilir. Ortaya çıkan kaygının düzeyi ve niteliği mesleğe dönük tutumlardan bağımsız değildir. Bilişsel nedensellik perspektifinden bakıldığında, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili çarpık

[1] Arş. Gör. KTÜ, *aysekalyon@ktu.edu.tr*
[2] Arş. Gör. KTÜ, *idadandi@ktu.edu.tr*
[3] Prof. Dr. KTÜ, *hyazici@ktu.edu.tr*

ya da irrasyonel düşüncelerden kaynaklanan tutumların yol açtığı kaygının arka planı daha iyi anlaşılabilir. Öğretmenlik formasyon eğitimi ile öğretmen adaylarına üç temel alanda yeterlik kazandırılmaya çalışılır. Bu alanlardan biri olan meslek bilgisi pek çok psiko-sosyal değişkeni de kapsamaktadır. Bu çalışmada bunlardan sadece üçü üzerinde durulmaktadır

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile iki dönem içinde alınan formasyon eğitiminin öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları, mesleki kaygıları ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından öntest-sonteste dayalı yarı deneysel yöntem ve kontrol grupsuz çalışma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2014-2015 eğitim yılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarından (Ön test=351, Son Test=337) oluşmaktadır. Öğrenciler, Fen-Edebiyat Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Deniz Bilimleri Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda lisans eğitimi almışlardır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği", Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve Saban, Korkmaz ve Akbaş (2004) tarafından, Borich'den uyarlanarak geliştirilen ''Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği' kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 17.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için analiz teknikleri olarak Wilcoxon, Kruskal Wallis ve U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Ön ve son test puanları karşılaştırılarak yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı(Z=-.970, p>.05), öz-yeterlik inançları (Z=-.985, p>.05) ve öğretmenliğe dönük tutumları (Z=-1,625, p>.05) arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin farklılıkları tespit etmek amacıyla son test puanları üzerinde yapılan karşılaştırmalar sonucunda, kız ve erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri (U=11546,00, p>.05), öz-yeterlik inançları (U=10546,00 p>.05) ve tutum düzeyleri (U=11108,00, p>.05) arasında da anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi alma öncelikleri dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda, grupların özyeterlik inancı (X^2=2,666, p>.05) ve kaygı düzeyi (X^2=1,156, p>.05) puanları arasında anlamlı fark bulunmazken; tutum düzeyi (X^2=69,373, p=.00) puanlarında anlamlı farka rastlanmıştır. Okurken aynı zamanda belli bir işte çalışan öğretmen adaylarının öz yeterlik puanları çalışmayanlarınkinden yüksek bulunmuştur (U=6590,00, p<.05). Buna karşı kaygı puanları ise dahadüşük (U=6628,00, p<.05) bulunmuştur. Tutum düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=8378,00, p>.05). Üniversite tercihlerinde eğitim fakültelerine de yer veren ancak kazanamayan öğretmen adaylarının mesleğe dönük tutumları, tercihlerinde öğretmenlik mesleğine yer vermeyenlerinkine oranla anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır (U=10610, p<.001). Buna karşılık öz-yeterlik inançları (U=13380,00, p>.05) ve kaygı düzeyi (U=13298,00, p>.05) puanları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlik formasyon eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını ve mesleğe dönük tutumlarını geliştirme ile mesleki kaygı puanlarını azaltma üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmamıştır. Buna karşı yukardaki psikolojik değişkenler ile bazı demografik ve akademik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Formasyon eğitiminin; ders içerikleri, zaman ve uygulama açısından ciddi sınırlılıklar taşıması, sonuçların bu şekilde ortaya çıkmasındaki temel faktör olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçların daha kapsamlı şekilde tartışılabilmesi için, farklı üniversitelerde yapılan uygulamaların ya da lisans eğitimi ile formasyon eğitimi arasındaki farklılıkların karşılaştırılarak incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Formasyon eğitimi, mesleki öz-yeterlik, mesleki kaygı, mesleki tutum

Kaynakça

Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research, 17,* 198–209.

Çapa, Y., Cakiroglu, J., ve Sarikaya, H. (2005). The development and validation of a Turkishversion of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science),30* (137), 74-81.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Educational Administration: Theory and Practice, 45, 109-127.

ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

Başak SÖNMEZER[1]
Mustafa DURMUŞÇELEBİ[2]

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği, geleceğin yetişkinleri öğrencilerin yetiştirilmesi, geliştirilmesi ve eğitilmesi açısından diğer meslekler arasında farklı bir önem taşımaktadır. Öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar yalnızca o kişiyi ilgilendirmekle kalmayıp onun ötesinde okula, veliye, öğretmenin yakın çevresine de yansımaktadır.

Tükenmişlik öğretmenliğin farklı branşlarında olduğu gibi, özel eğitim (zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler) alanında da önemli bir problemdir. Engelli çocukların gereksinimleri ve özelliklerinin farklı oluşu, özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin tükenmişliklerine katkıda bulunabilir ve özel eğitim öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri, normal öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre daha ciddi boyutlarda olabilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik açısından risk grubunda yer almaları, psikolojik yönden dayanıklı olmalarının önemini ortaya koymaktadır. Çünkü stresli yaşam durumları ile başa çıkma becerisi olan, böyle durumlarda kendini çabuk toparlayan ve stresi azaltan bir kişilik özelliği de psikolojik dayanıklılıktır.

Bu araştırmada farklı branşlarda çalışan öğretmenler ile özel eğitim öğretmenlerinin (zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin) tükenmişlik algıları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri çeşitli demografik özellikler (cinsiyet, medeni durum, kıdem, eğitim düzeyi, çalışılan kurum, sınıf mevcudu, özel eğitimde çalışma durumu, mezun olunan branş) açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin yaşadığı stres ve tükenmişlik kaynaklarının araştırılması, psikolojik dayanıklılık düzeylerinin tespit edilmesi, hem farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin hem de özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin (zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin) tükenmişlik algılarının engellenmesi ve azaltılması, psikolojik dayanıklılıklarının ve stresle baş etme becerilerinin artırılması adına önemli görülmelidir.

Tanımlar

Mesleki Tükenmişlik: İnsanlara hizmet veren mesleklerde ya da işlerde çalışan bireylerin sıklıkla yaşadıkları, fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluğa yol açan bir sendromdur (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Psikolojik Dayanıklılık: Stresli yaşam olayları veya hastalık başlangıcı ile karşılaşıldığında bir direnç kaynağı olarak çalışan kişilik özelliğidir (Khoshaba,1979; Akt: Selçuklu, 2013, s.7).

---

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yazdığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[1] Psk. Dan, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Kayseri), basaksonmezer@gmail.com
[2] Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi, mcelebi@erciyes.edu.tr

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey**:** "Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir" (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006, Madde: 4).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini çeşitli demografik özellikleri (cinsiyet, medeni durum, kıdem, eğitim düzeyi, çalışılan kurum, sınıf mevcudu, özel eğitimde çalışma durumu, mezun olunan branş) ile incelemektir.

Araştırma sonuçları özel eğitim ile diğer eğitim alanlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerini engellemelerine ve azaltmalarına, konuyla ilgili araştırmacılara ve akademisyenlere yarar sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 öğretim yılında çeşitli branşlarda görev yapan 209 öğretmenden oluşmaktadır.

Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde t testi ve (ANOVA) istatistiki teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

- Öğretmenlerde orta düzeyde bir mesleki tükenme ve yüksek düzeye yakın bir psikolojik dayanıklılık algısı olduğu tespit edilmiştir.
- Özel eğitimde çalışan öğretmenler (zihinsel engelli bireylerle çalışan öğretmenler) duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda, diğer öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Kişisel başarı alt boyutunda diğer öğretmenler, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik yaşamaktadır.
- Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin (zihinsel engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin) sosyal yeterlik algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin sosyal kaynak algıları, diğer öğretmenlere göre daha düşüktür.
- Duygusal tükenme alt boyutunda özel eğitimden mezun öğretmenler (zihinsel engelliler öğretmenliği mezunları) diğer alanlardan mezun öğretmenlere göre tükenmişliği daha fazla yaşamaktadır.
- Diğer alanlardan mezun öğretmenlerin sosyal yeterlik algıları özel eğitim alanından mezun olan öğretmenlerinkinden (zihinsel engelliler öğretmenliği mezunlarından) daha düşüktür. Diğer alanlardan mezun öğretmenlerin sosyal kaynaklar algıları özel eğitimden mezun olan öğretmenlerinkinden daha yüksektir.
- Öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- 11-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin duygusal tükenme algıları, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin duygusal tükenme algılarından daha yüksektir.

- On yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin aile uyumu algıları, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin aile uyumu algılarından daha yüksektir.
- Eğitim düzeyi önlisans ve lisans olan öğretmenler, eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlere göre kişisel başarı boyutunda tükenmişliği daha çok yaşamaktadır. Eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenler, eğitim düzeyi önlisans ve lisans olan öğretmenlere göre duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişliği daha çok yaşamaktadır.
- Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre psikolojik dayanıklılık alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ve sınıf mevcuduna göre mesleki tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- İlkokulda çalışan öğretmenlerin aile uyumu algıları lisede çalışan öğretmenlerin aile uyumu algılarından yüksektir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin sosyal kaynaklar algıları ortaokulda çalışan öğretmenlerin algılarından yüksektir.
- Öğretmenlerin medeni durumları ile mesleki tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Sınıf mevcudu 1-5 olan öğretmenlerin sosyal kaynaklar algısı 10-15, 25-35 ve 36 ve üzeri olan öğretmenlerinkinden daha düşük, sınıf mevcudu 6-9 olan öğretmenlerin sosyal kaynaklar algısı 36 ve üzeri olan öğretmenlerinkinden daha düşük, sınıf mevcudu 10-15 olan öğretmenlerin sosyal kaynaklar algısı 36 ve üzeri olan öğretmenlerinkinden daha düşük, sınıf mevcudu 15-25 olan öğretmenlerin sosyal kaynaklar algısı 36 ve üzeri olan öğretmenlerinkinden daha düşük, sınıf mevcudu 25-35 olan öğretmenlerin sosyal kaynaklar algısı 36 ve üzeri olan öğretmenlerinkinden daha düşüktür.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırmada cinsiyet ve medeni durum değişkenleri ile öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özel eğitimde çalışma durumu, mezun olunan branş ve kıdem değişkenleri ile öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışılan kurum ve sınıf mevcudu değişkenleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ise yüksek düzeye yakın olduğu saptanmıştır.

Öneriler

- Tükenmişlik üzerinde etkili olabilecek diğer etmenlerin ortaya çıkabilmesi için çözüm yolları hakkında yeni çalışmaların yapılması faydalı olabilir. Öğretmenlerde ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerde tükenmişliğe neden olabilecek bireysel ve örgütsel etmenlerle ilgili araştırmalara devam edilmelidir.
- Psikolojik dayanıklılığın bir kişilik özelliği olması ve araştırmada öğretmenlerin dayanıklılıklarının yüksek düzeye yakın çıkmasına rağmen, tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olması,

tükenmişliğin daha çok örgütsel sebeplerden (iş ortamı, okulun bulunduğu çevre vb.) kaynaklanabileceği durumunu düşündürebilir. Bu nedenle tükenmişliğin ve psikolojik dayanıklılığın örgütsel etmenlerle olan ilişkisi araştırılmalıdır.

- Bu araştırma, eğitim programı hazırlayıcılara örgütsel durumu betimlemede tavsiye niteliğinde değerlendirilebilir.

Kaynakça

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyum ve kişilik* (1. Baskı). Ankara: Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.

Selçuklu, A. E. (2013). *Örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak kurum kültürü ve psikolojik dayanıklılık: okulöncesi öğretmenleri üzerine bir çalışma.* Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

OKUL ÖNCESİ KURUMLARINDAN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK SERVİSLERİNİN KALDIRILMASINA YÖNELİK ANAOKULLARINDA ÇALIŞAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN ALGILARININ İNCELENMESİ

Şenel ÇITAK[1]
Zehra Nesrin BİROL[2]

Problem Durumu

21. yüzyılda teknolojik alanda ve sosyal alanda ortaya çıkan hızlı değişim birçok alanı etkilemektedir. Toplumun en temel yapı taşı olan ailelerin bu değişimin etkilerine ayak uydurması ve çocuklarının gelişimini ve eğitimini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi önceki nesillere göre farklılaşmıştır. Bu farklılaşma beraberinde çocuklar, aileler ve eğitimciler için bazı sorun alanları oluşturmuştur.

Çocukların karşılaşacakları sorunlarla baş edebilecek ve sürekli değişen dünyaya uyum sağlayabilecek bireyler olarak yetiştirilmeleri için ailelerin ve çocukların problem çözme yetilerinin geliştirilmesi önem kazanmıştır (Kuzgun, 2002). Bireylere kazandırılması gereken bu yeterlilikler dikkate alındığında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim döneminden başlayarak tüm eğitim kademelerinde olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Okul öncesi eğitim, tüm eğitim basamaklarının temelini oluşturduğu için ailelerin çocuklarını yetiştirmesi, onların gelişim özelliklerini ve bu özellikler doğrultusunda gereksinimlerini karşılaması çocukların desteklenmesine bağlıdır (Oktay, 2007). Bu nedenle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri okul öncesi eğitim döneminde, aileler ve çocuklar için oldukça önem taşımaktadır.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, bireylerin duygusal sorunlarını çözümüne katkı sunan, diğer bireylerle kurduğu ilişkilerini geliştirmelerine, bireyin kendisini tanımasına, olumlu benlik algısı geliştirmesine ve kişisel özellikleri doğrultusunda bir meslek seçmesine yardımı olan profesyonel bir hizmettir. (Özgüven, 2001; Tan, 2000; Yeşilyaprak, 2005; Şahin , 2015).

Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili çalışmalar 1950'li yıllarda Türk-Amerikan işbirliği kapsamında ilk olarak ortaöğretim kademesinde Daha sonra 1985-1990'lı yıllarda orta dereceli okullarda ve ilköğretim okullarına hizmete başlamıştır. (Yeşilyaprak, 2005; 2007).

Okul öncesi eğitim döneminde ise, 22 Şubat 2011 tarihinde bağımsız anaokullarına rehber öğretmen kadrosu verilmiş ve çok kısa bir uygulama sürecinden sonra 18 Haziran 2014 tarihinde bağımsız anaokullarındaki rehberlik normu iptal edilerek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin faaliyetlerine son verilmiştir. Okul öncesi eğitimde uygulamaya konan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin olumlu yönleri veya olumsuz yönlerine ilişkin yeterli bilimsel çalışma yapılmadan uygulama yürürlükten kaldırılmıştır.

[1] S. ÇITAK KTÜ senelcitak@hotmail.com
[2] Z.N. BİROL KTÜ zehranesrin@hotmail.com

Bu araştırma bağımsız anaokullarında rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin yaklaşık üç buçuk yıllık uygulama süreci, bu servislerin kaldırılmasından sonra geçen yaklaşık bir yıllık süreçteki söz konusu servislerin okul öncesi kurumlardaki konumu hakkında faydalı bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu sürecin araştırılması tüm eğitim öğretim kademelerinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin kalitesinin arttırılmasına yardımcı olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin kaldırılmasına yönelik görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin bağımsız anaokullarından rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin kaldırılmasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ordu ili Altınordu ilçelerindeki bağımsız anaokullarında görev yapan daha önce en az bir rehber öğretmenle çalışmış okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri ve 2014 yılından önce rehber öğretmeni bulunan ve rehberlik servisi kurulmuş olan resmi bağımsız anaokulları oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen beş bağımsız anaokulu ve bu okullarda görev yapan beş okul yöneticisi ve 15 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Literatür taraması ve görüşmeler sonucunda hazırlanan taslak form alanında uzman üç akademisyene sunularak son şekli verilmiştir

Uygulama

Araştırmanın veri toplama sürecinde katılımcılara çalışmanın amacı anlatılmış ve çalışmaya katılmak isteyen gönüllü katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

Veri analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma formundaki her soru için katılımcılardan elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından içerik analizi tekniği ile incelenmiş ve anlamlı bölümlere ayrılmıştır. İki araştırmacının yaptığı temalar ve kategoriler karşılaştırılmış ortak özellikleri doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için toplanan veriler ayrıntılı şekilde ifade edilmiş ve araştırıma sonucuna nasıl ulaşıldığı net bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için alan uzmanı iki araştırmacı tarafından kategorileştirilmesi sağlanmıştır (Ekiz, 2009).

Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular ortak özelliklerine göre altı kategorileri oluşturulmuştur.

Önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında anaokullarında görev yapan eğitim çalışanlarının okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarının, davranış problemlerinin çözümünde ve önlenmesi noktasında psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan bir uzmana ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Ayarlayıcı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında eğitim çalışanlarının eğitim-öğretim etkinlikleri hazırlama ve uygulama sürecinde bu alan uzmanına ihtiyaç duyduğu fakat öğrencilerin gelişim özellikleri doğrultusunda yapılan okul ve sınıf içi düzenlemelerde rehberlik servislerine ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında ise okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların gelişim düzeylerinin belirlenmesinde, ilkokula hazır bulunuşluluk düzeylerinin tespitinde ve bu konu ile ilgili yapılacak rehberlik çalışmaları ile ilgili bu alanda uzman bir personele ihtiyaç duymamaktadır

Aileler eğitimi sağlayıcı rehberlik hizmetleri kategorisinde okul öncesi eğitim alan çocukların anne-babalarının ihtiyaç duyduğu alanlarda aile eğitimi verilmesi hususunda psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan bir uzmana gereksinim duydukları ortaya çıkmaktadır.

Çare bulucu ve iyileştirici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında bağımsız anaokullarında görev yapan eğitim çalışanlarının, anne-babalarının sosyal hayatlarında ve iş yaşamlarında yaşadıkları sorunların çözümünde psikolojik destek sağlaması için bu alanda çalışan bir uzmana ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Fakat araştırmaya katılan K6'nın "*Okullarda samimi ilişkiler nedeniyle çok gerçekçi psikolojik destek ilişkisi kurulmuyor. Ayrıca onlara öğretmen gözüyle bakılması nedeniyle onların bu görevi yapamayacakları düşünülüyor.*" görüşü psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan personellerin nitelikleri ve statüleri ile ilgili olumsuz bir algının olduğunu ve bunun psikolojik danışma hizmetlerini etkilediğini göstermektedir

Okul Öncesi Eğitimde Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerekliliği kategorisinde ise araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermekte ve katılımcıların bağımsız anaokullarında psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan bir uzmanın gerekliliği desteklemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu Araştırma kapsamında oluşturulan temalar ve kategoriler incelendiğinde bağımsız anaokullarında çalışan yöneticiler ve öğretmenler görevlerini yaparken yedi farklı alanda psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman personele ihtiyaç duyduğunu ve iki farklı alanda ise psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman bir personelin olmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak bağımsız anaokullarına psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütülmesi için rehberlik normunun tekrar verilmesi,

Okullarda çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları diğer çalışanlar tarafından öğretmen olarak algılanmaktadır. Bu durum özellikle öğretmenlerle ve diğer çalışanlarla yapılacak psikolojik danışma hizmetlerinin amacına ulaşmasını engellediğinden bu alanda çalışanların görev tanımlarının ve statülerinin değiştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: 7. Baskı.

Cömert, D.,& Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum.

Dikmen, M. (2014). Rehberliğin Başlıca Türleri, Gürhan Can (ed), Psikolojik Danışman ve Rehberlik (s.32-52), Pegem yayınları

Dirim, A. (2004). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Anı Yayıncılık.

Eren, R. (2014**).** *Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Resmi Ve Bağımsız Anaokullarındaki Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerinin İncelenmesi*.Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erkan, S.,Bükel, S., Çetin, H., Gülebağlan, C., Gülsaran, D., Güven, M., Kılıç, Ş. ve Sırıklı, A. (2006). Yeni okul PDR hizmetleri program modeli. *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İlköğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Formatörlük Kursu Hizmet İçi Eğitim Ders Notu*. Kuşadası.

Kepçeoğlu, M. (2010). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınları

Korkut, F. (2003). Okullarda Önleyici Rehberlik Hizmetleri, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 20, 2, 27-40

Korkut, F. (2004). Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma.

Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: OSYM Yayınları MEB

Oktay, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: EpsilonYayınları.

Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara:PDREM Yayınları.

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

Uysal, H. Altun, S. ve Akgün, E. (2010) Okul Öncesi Öğretmenlerinin çocukların istenmeyen Davranışları karşısındaki stratejileri, İlköğretim online, 9(3), 971-979.

Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tekin, G. (2010). *Erken Çocukluk Eğitiminde Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri:*

Malatya'da Bulunan Devlet Anaokullarından Gözlemler. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Şahin, F. Y. (2015) Psikolojik Danışmanlar İçin El Kitabı. Nobel Yayıncılık.

Yerlikaya, İ.,& Sak, R. S. İ. T. Ş. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının ve Psikolojik Danışman Adaylarının Görüşleri*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2014(18).

Yeşilyaprak, B.(2005). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yeşilyaprak, Y. (2007). *Türkiye"de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Gelişiminde Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğinin Yeri ve Önemi*

Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım A. ve H. Şimşek (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, İ. (2008). "Çağdaş Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve rehberlik". (Ed. Gürhan Can). *Rehberlik.* 1. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

KANITA DAYALI UYGULAMALAR VE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ALANINA YANSIMALARI

Ferhat KARDAŞ[1]
İlhan YALÇIN[2]

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda çeşitli alanlarda yaşanan sürekli ve hızlı değişimler ruh sağlığı alanını da etkilemektedir. Küreselleşme, ekonomideki değişimler, değişen aile yapısı, çok kültürlülük, bilim ve teknolojinin yaşam biçimlerine önemli etkileri psikolojik danışma hizmetlerine olan ihtiyacı arttırmaktadır (Yeşilyaprak, 2009). Artan ihtiyaçla beraber, ruh sağlığı hizmetleri ile ilgili anlayış da farklılaşmakta, sunulan hizmetlerin niteliği ile ilgili beklentiler artmaktadır. Bu bağlamda son zamanlarda üzerinde durulan önemli konulardan birisi de ruh sağlığı alanında "kanıta dayalı uygulamalar" yaklaşımıdır. Kanıta dayalı uygulamalar konusu, yurt dışında uzun süredir tartışılan ve önemli gelişmelerin yaşandığı konulardan birisidir. Bu çalışmada, ruh sağlığı alanında kanıta dayalılık kavramı, bu kavramın tanımı, tarihçesi, içeriği, önemi üzerinde durulacak, bu kavramla ilgili tartışma alanları ele alınacak ve bu uygulamalarla ilgili yurt dışında ve ülkemizde gelinen nokta ile ilgili bir değerlendirme yapılacaktır. Bu bağlamda, psikolojik danışma ve rehberlik alanı açısından kanıta dayalı uygulamaların kullanılmasına ilişkin çeşitli konular ele alınacak, hâlihazırdaki duruma ilişkin bir değerlendirme yapılacak ve kanıta dayalı müdahalelerin kullanılmasına ilişkin çeşitli öneriler sunulacaktır.

Kuramsal Çerçeve

Amerikan Psikoloji Derneği'ne göre (APA, Presidential Task Force, 2006) kanıta dayalı uygulama; "ulaşılabilen en iyi araştırma sonuçlarının danışanın özellikleri, kültürü ve tercihleri bağlamında klinik uygulamalarla bütünleştirilmesidir." Bu yönüyle kanıta dayalı uygulama, temelde bilgiye bir yaklaşım biçimidir ve danışana verilen tedavi hizmetlerinin sonuçlarını daha etkili hale getirmek için araştırma sonuçlarından faydalanmaktır. Bu bağlamda, kanıta dayalı uygulama belirli bir kuramsal yönelim ya da duruşla bağlantılı değildir ve ruh sağlığı alanında kullanılan tedavi yöntemlerinin kuramsal yönelimden bağımsız olarak objektif temellere dayanmasını ve bilimsel açıdan güvenilir olmasını gerektirmektedir (Ollendick, 2014). Buna göre, kanıta dayalı uygulama yaklaşımı üç bileşenli bir yapı olarak düşünülebilir. Bu bileşenler; araştırmayla desteklenen en iyi müdahalenin kullanımı, psikolojik danışmanın klinik deneyimlerinin hesaba katılması ve müdahalelerin seçilmesinde danışanın kültürü, değerleri ve tercihlerinin göz önünde bulundurulması ve bunların sürece dâhil edilmesidir (Bauer, 2007).

[1] Araş. Gör. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, kardas-90@hotmail.com
[2] Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, yalcini@ankara.edu.tr

Kanıta dayalı müdahale tartışmaları, öncelikle tıp alanında başlamış, daha sonra ruh sağlığı ile ilgili çeşitli alanlarda yaygınlaşan bir konu haline gelmiştir (Biesta, 2007). ABD'de 1970'li yıllarda halkın sağlık hizmetlerine erişimini kolaylaştıran çeşitli reformlar yapılmıştır. Sağlık hizmetlerine erişimin kolaylaşması, sağlık hizmetleriyle ilgili bütçenin ciddi şekilde artmasına neden olmuş, bu durum araştırmacıları "en iyi tedavileri" araştırmaya sevk etmiştir. Zaman içinde giderek yaygınlaşan bu araştırmalarla en iyi tedavi yöntemlerinin neler olduğu, hangilerinin araştırmayla desteklendiği, uygulanan tedavi yönteminin plasebo gruplarına göre veya tedavi uygulanmayan gruplara göre daha etkili olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu durum günümüzdeki "kanıta dayalı uygulama yaklaşımının" temelini oluşturan önemli faktörlerden biridir (Yates, 2013). Sağlık alanında başlayan bu tartışmalar, ruh sağlığı alanında da yapılmaya başlanmış ve kanıta dayalı uygulamaların kullanımı uluslararası sağlık örgütleri, uluslararası dergiler ve insan hakları örgütleri tarafından desteklenen bir yaklaşım haline gelmiştir (Kagee ve Lund, 2012).

Psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki meslek örgütleri, psikolojik danışma ve psikoloji alanlarında bu uygulamaların kullanımını desteklemektedir (Thomason, 2010). Bu bağlamda, Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin etik kodlarında psikolojik danışmanların kuramsal, deneysel veya bilimsel temelleri olan yöntemler kullanması zorunluluğundan söz edilmektedir. Benzer şekilde, ABD'de Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Kurumlarının Akreditasyonu Kurulu (CACREP) psikolojik danışmada kanıta dayalı kararlar alınması için psikolojik danışma eğitim programlarında danışmanların araştırmaları eleştirel olarak değerlendirme, psikolojik danışmada en iyi uygulamaları ve etkililik araştırmalarını anlama gibi konularda eğitilmelerini zorunlu tutmaktadır (Yates, 2013).

Psikolojik danışma ve rehberlik alanı açısından kanıta dayalı müdahale yaklaşımlarının dayandığı temel kavramlardan birisi "hesap verilebilirliktir (accountability)." Sextoon'a göre (1999) hesap verilebilirlik çağında yaşamaktayız ve bugün hesap verilebilirlik kavramı psikolojik danışma alanının kuramsal boyutundan bile daha önemli bir hale gelmiştir. Hizmetlerin maliyeti, müdahalelerin etkililiği, araştırmayla desteklenen en iyi müdahale gibi kavramlar, klinik süreç ve yönetim süreçleri için karar vermede birincil etmenler haline gelmiştir. Benzer şekilde, psikolojik danışma ve rehberlik alanının geçmişi, bugünü ve geleceği ile ilgili çeşitli konuları ele aldığı çalışmasında Whiston (2002), bazı yöneticilerin, okul yönetim kurulu üyelerinin ya da velilerin, güçlü deneysel destek olmadan okul psikolojik danışmanlarına ödenen paraların okulun daha farklı ihtiyaçları için kullanılmasını tartışabileceklerini belirtmektedir. Güçlü kanıtlar olmadan alanın geleceği ve psikolojik danışmanların pozisyonlarının risk altında olabileceği ifade edilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Gelinen aşamada kanıta dayalı uygulamaların, ruh sağlığı alanında hızla yaygınlaştığı görülmektedir (Thomason, 2010). Bu yaklaşımın psikolojik danışma ve psikoterapinin geleceğinde kilit bir role sahip olacağı öngörülmektedir (Sextoon, 1999). Bu bağlamda; PDR programlarında öğrencilerin etik ilkelere uyulması için kanıta dayalı yaklaşımları kullanmalarının teşvik edilmesi (Yates, 2013) ve araştırma-uygulama arasındaki boşluğun kapanması ve uygulamaların araştırmalarla desteklenmesi için etkin işbirliğinin geliştirilmesi (Ollendick, 2014) gerekmektedir. Ayrıca, psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki derneklerin kanıta dayalı müdahale yönergelerinin oluşması ve hesap verilebilirlikle ilgili ikna edici bir noktaya gelinmesi için psikolojik danışma araştırmalarını teşvik etmesi (Whiston, 2002) gibi konuların da önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

American Psychological Association Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271- 285.

Bauer, R. M. (2007). Evidence-based practice in psychology: Implications for research and research training. *Journal of Clinical Psychology*, 63, 685–694.

Biesta, G. (2007). Why ‘‘what works’’ won’t work: Evidence-Based Practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.

Kagee, A. ve Lund, C. (2012) Psychology training directors’ reflections on evidence-based practice in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(1), 103-113.

Ollendick, T. H. (2014). Advances toward evidence-based practice: Where to from here?. *Behavior Therapy*, 45, 51–55.

Sextoon, T. L. (1999). Evidence-based counseling: Implications for counseling practice, preparation, and professionalism. *ERIC Digest*, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435948.pdf adresinden 20.08.2015 tarihinde alınmıştır.

Thomason, T. C. (2010). The trend toward evidence-based practice and the future of psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 64(1), 29-38.

Whiston, S. C. (2002). Response to past, present and future of school counseling: Raising **some issues.** *Professional* ***School Counseling,*** 5(3), 148-155.

Yates, C. (2013). Evidence-based practice: The components, history, and process. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 4(1), 41-54.

Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-213.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖZ-YETERLİK ALGILARININ SÜPERVİZYON YAŞANTILARI VE MİZAH TARZLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Begüm SATICI[1]
A. Sibel TÜRKÜM[2]

Problem Durumu

İnsanoğlu tarihinin başlangıcından itibaren çeşitli zorlayıcı olaylarla karşılaşmıştır. İlk çağlarda bu zorlayıcı olaylar insanların yaşamlarını sürdürmelerine yönelik fiziksel ve güvenlik ihtiyaçları ile ilgili olsa da günümüzde manevi ihtiyaçlar da söz konusudur. Maddi ve manevi tüm bu ihtiyaçların karşılanamadığı durumlarda ise bireyler stres, kaygı ve umutsuzluk gibi çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Bireyler karşılaştıkları sorunlarla baş ederken aile, arkadaş veya yakın çevresinden destek isterken kimi zaman da profesyonel bir uzman yardımına ihtiyaç duyarlar. Ruhsal sorunların çözümünde psikolojik danışmanlık hizmetinin öneminin artmasıyla beraber bu hizmetinin kalitesini arttıran etmenlerin neler olduğu da incelenmeye başlanmıştır (Lambert ve Ogles, 2004). Psikolojik danışma sürecinin etkili olması için bireysel özellikler, eğitim yaşantısı ve kişisel gelişim etkinlikleri gibi birçok faktör söz konusu olmakla birlikte psikolojik danışma yardımı sağlayan bireylerin danışanlarına yardım edebileceklerine ilişkin kendilerine duydukları inanç da oldukça önemli görülmektedir (Cormier ve Nurious, 2003). Psikolojik danışmanların etkili bir psikolojik danışma yardımı sağlayabileceklerine yönelik inanç ve kararlılıkları psikolojik danışma öz-yeterliği olarak ifade edilmektedir (Larson, 1998). Psikolojik danışmanın performansına yönelik geliştirici bildirimler aldığı süpervizyon süreci ise psikolojik danışma öz-yeterliğini etkileyen faktörlerden biri olarak görülmektedir (Potenza, 1990). Özellikle psikolojik danışmanlık eğitiminde psikolojik danışman adaylarının yeterli ve verimli psikolojik danışma uygulamaları yaparak bu uygulamalar hakkında geribildirim almaları onların profesyonel yaşamda daha başarılı oturumlar yürütmeleri için kendilerine inanmalarına imkân sağlamaktadır (Cashwell ve Dooley, 2001; Costantine, 2001). Dolayısıyla yapılandırılmış bir eğitim ortamında oldukça etkili olan süpervizyonun niteliği ve psikolojik danışma öz-yeterliği üzerindeki etkisi bir araştırma konusu haline gelmektedir. Ülkemizdeki alanyazın incelendiğinde psikolojik danışma öz-yeterliği ile ilişkisi incelenmemiş ancak psikolojik danışma becerileri ve dolayısıyla öz-yeterliği ile ilişkili olabilecek bir diğer etmen ise mizah tarzlarıdır. Martin (1998) mizahın bireysel ve ilişkisel bağlamda uyumlu ve uyumsuz tarzlarından söz etmektedir. Bireylerin kendilerine daha fazla güven duymaları ve hayata daha iyimser yaklaşmalarını sağlayan mizahın (Lyubomirsky ve Tucker, 1998) danış-

* **Not:** Bu çalışma Prof. Dr. A. Sibel Türküm danışmanlığında Begüm SATICI'nın "Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Algılarının Mizah Tarzları ve Süpervizyon Yaşantıları Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[1] Uzm. Psk. Dan. Özel Eskişehir Aile Danışma Merkezi, begumun.satici@gmail.com
[2] Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, asturkum@anadolu.edu.tr

manlık eğitiminde fark edilerek uyumlu tarzların geliştirilmesi ve uyumsuz tarzların törpülenmesi de psikolojik danışman adaylarının ileride gerçekleştirecekleri oturumlarda kendi yapabilirliklerine yönelik inançlarını destekleyeceği düşünülebilir.

Araştırmanın Amacı

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma uygulamaları konusundaki öz-yeterliği üzerine yapılan araştırmalar cinsiyet, akademik başarı, kişilik özellikleri ve eğitim yaşantısı gibi faktörler üzerine yoğunlaşmaktadır (Atıcı, Özyürek ve Çam, 2005; Borders, 2012; Crook, 2010). Eğitim sürecinde ve sonrasında gerçekleştirilen süpervizyon yaşantısı ile psikolojik danışma öz-yeterliği arasındaki ilişkide ise çelişkili sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca ülkemizde Psikolojik danışman adaylarının süpervizyonu ile ilgili sınırlı sayıda çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın alanyazına süpervizyon yaşantısının psikolojik danışma öz-yeterliği ile ilişkisi konusunda güncel bulgular sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bireylerin hayata daha olumlu bir şekilde bakabilmelerine yardımcı olan mizahın psikolojik danışmanlar aracılığı ile psikolojik danışma sürecine etkisi de ülkemizde göz ardı edilen konulardan birisi olarak görülmektedir. Profesyonel iş yaşamına atılmadan önce psikolojik danışman adaylarının ileride etkili bir psikolojik danışma yapabileceklerine yönelik inançlarını geliştirerek daha başarılı performans sergilemelerini sağlamak önemli görülmektedir. Bu nedenle lisans eğitimi süresince psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterliklerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu ortaya koymak bu araştırmanın temel amacıdır. Bu bağlamda psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterliğinin danışan olarak psikolojik danışma yaşantısı geçirme, psikolojik danışma uygulaması yapma, kişisel ve mesleki gelişim, akademik başarı ve süpervizyon yaşantılarını da içeren eğitim sürecindeki deneyimler ile mizah tarzları ve cinsiyetleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada; genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2007) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 öğretim yılında Anadolu, Çukurova, Eskişehir Osmangazi, Gazi, İnönü, Mersin ve Ondokuz Mayıs Üniversitelerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarının son sınıflarında öğrenim gören 285 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Lent, Hill ve Hoffman (2003) tarafından geliştirilen, Pamukçu ve Demir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği", Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan "Mizah Tarzları Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir.

Psikolojik danışman adaylarının öz-yeterlik algıları mizah tarzı, danışma oturum sayısı, süpervizyon niteliğinden duydukları memnuniyet, süpervizyon niceliğinden duydukları memnuniyet, danışan olarak bulundukları psikolojik danışma yaşantısı, kişisel-mesleki gelişim deneyimleri, akademik başarıları ve cinsiyetleri tarafından yordanmasını belirlemek için adımsal regresyon kullanılmıştır. Adımsal regresyon analizi öncesinde değişkenler arasındaki ilişkiyi görmek adına Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve anlamlı ilişkiye sahip olan değişkenler adımsal regresyon analizine dahil edilmiştir.

Bulgular

Korelasyon analizine göre psikolojik danışma öz-yeterliği kendini geliştirici mizah (r= .23), süpervizyon niceliğinden duyulan memnuniyet (r= .29), süpervizyon niteliğinden duyulan memnuniyet (r= .29) ve kendini geliştirme deneyimleriyle (r= .24) pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Diğer taraftan katılımcı, kendini yıkıcı ve saldırgan mizah tarzları; akademik başarı, gerçekleştirilen danışma oturum sayısı, cinsiyet ve danışan olarak psikolojik danışma yaşantısı geçirme psikolojik danışma öz-yeterliği ile anlamlı bir ilişki göstermediği anlaşılmıştır. Bu nedenle adımsal regresyon analizine korelasyon sonucunda psikolojik danışma öz-yeterliği ile anlamlı olmayan değişkenler dahil edilmemiştir.

Adımsal regresyon analizine süpervizyon niceliğinden duyulan memnuniyet, kişisel gelişim deneyimi ve kendini geliştirici mizah değişkenlerinin psikolojik danışma öz-yeterliği toplam varyansının %16'sını açıkladığını ve ele alınan modelin anlamlı olduğu [$F_{(3, 285)}$= 18.11, p< .01] görülmüştür. Regresyon analizinin son modeline göre süpervizyon niceliğinden duyulan memnuniyet (β= .26, p< .01), kendini geliştirici mizah tarzı (β= .20, p< .01) ve kişisel gelişim deneyimi (β= .16, p< .01) psikolojik danışma öz-yeterliği anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Diğer taraftan, süpervizyon niteliğinden duyulan memnuniyetin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterliğini anlamlı yordamadığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre sırasıyla süpervizyon niceliğinden duyulan memnuniyet, kendini geliştirici mizah ve kişisel-mesleki gelişim deneyimi değişkenlerinin psikolojik danışma öz-yeterliğinin pozitif yönde anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Ancak, süpervizyon niteliğinden duyulan memnuniyetin psikolojik danışma öz-yeterliğinin anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan, katılımcı, kendini yıkıcı ve saldırgan mizah tarzları, akademik başarı, gerçekleştirilen danışma oturum sayısı, cinsiyet ve danışan olarak psikolojik danışma yaşantısı geçirme psikolojik danışma öz-yeterliği ile anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Psikolojik danışman eğitiminde öğrencilerin psikolojik danışma öz-yeterliklerini artırmak için olumlu mizah tarzlarını kuvvetlendirici ögelere yer verilebilir. Ayrıca psikolojik danışman adaylarına eğitimleri boyunca kişisel gelişimlerini artırmalarına yönelik teşviklere ağırlık verilebilir. Son olarak, psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonların niceliğine gereken önem verilerek öğrencilerin psikolojik danışman öz-yeterlikleri artırılabilir.

Kaynakça

Atıcı, M., Özyürek, R. ve Çam, S. (2005). Okul danışmanlığı uygulamalarının yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3,* 24, 7-24.

Borders, L. D. (2012). Dyadic, triadic, and group models of peer supervision/consultation: What are their components, and is there evidence of their effectiveness? *Clinical Psychologist 16,* 59–71.

Cashwell, T. H. ve Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor selfefficacy. *The Clinical Supervisor, 20,* 39-47.

Constantine, M. G. (2001). The relationship between general counseling self-efficacy and self-perceived multicultural counseling competence in supervisees. *The Clinical Supervisor, 20* (2), 81-90.

Cormier, S. ve Nurious, P. S. (2003*). Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions* (5th ed.). Pacific Grove: Thomson-Brooks/Cole.

Crook, T. (2010). *Relationship between counseling self-efficacy and multicultural counseling self-efficacy among school counselors.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Auburn University.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Lambert, M. J. ve Ogles, B. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. Lambert, M. J. (Ed.), *Bergin and Garfields handbook of psychotherapy and behavior change* (5th ed., sf. 139-193). New York: Wiley.

Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist, 26* (2), 219-273.

Lent, R.W., Hill, C. E. ve Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 97–108.

Lyubomirsky, S. ve Tucker, K. L. (1998). Implications of individual differences in subjective happiness for perceiving, interpreting, and thinking about life events. *Motivation and Emotion, 22*, 155-186.

Martin R. A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical view. (Ed: W. Ruch) *The Sense of Humor*, New York: Mouton de Gruyter.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P. Larsen, G., Gray, J. ve Weir, K. (2003). Individual differences of uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality, 37* (1), 48–75.

Pamukçu, B. ve Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(40), 212-221.

Potenza, M. T. (1990). *The impact of experience, supervision and educational degree on counselor perceptions of self-efficacy.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Neebraska, Lincoln.

Yerlikaya, E. (2003). *Mizah Tarzları Ölçeğinin (The Humor Styles Questionnaire) uyarlama çalışması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

ERGENLERDE ŞİDDET KAYNAKLARINDAN MEDYA, ARKADAŞ, ŞİDDETE YÖNELİK İNANÇ, OKULA AİDİYET VE ÖZYETERLİĞİN BENLİK SAYGISINI YORDAMASI

Binnaz KIRAN ESEN[1]
Mehtap SEZGİN[2]

Problem Durumu

Günümüz toplumlarının temel sorunlarından birini şiddet olgusu oluşturmaktadır. **Şiddet,** genel olarak incitme ya da taciz etmek amaçlı olarak fiziksel gücün kullanılması olarak tanılanmaktaysa da "hiddetli duygu ya da onu ifade etme" ya da "yoğun, kavgacı ya da kızgın ve sıklıkla yıkıcı hareket ya da güç" ya da "çarpıtma, ihlal etme ya da önemli konulara saygısızlık etme yoluyla incitme" biçiminde de tanımlanmaktadır (Scott, Nelson ve Liaupsin, 2001). Şiddete ilişkin risk faktörleri incelendiğinde hem bireysel hem de toplumsal unsurlarla alakalı bir edim olduğu, bireysel ve toplumsal düzeyde yaşanan şiddetin birbirini etkilediği görülmektedir. Son yıllarda üzerinde yoğun olarak çalışılan şiddet *sözel, fiziksel, ekonomik, psikolojik, sosyal ve cinsel şiddet* şeklinde sınıflandırılmaktadır (Meyer ve Farrell,1998). Araştırmalar şiddet içeren suçların ergenlik öncesi ve ergenlik dönemi arasında artış gösterdiğini, lise yıllarında doruk noktasına ulaştığını ve genç yetişkinlik döneminde inişe geçtiğini göstermektedir (Steinberg, 2007). Ülkemizde yapılan çalışmalarda da okul çağındaki çocuklarda saldırganlık ve şiddet davranışının görülme sıklığının dikkat çekici oranda yüksek olduğu görülmektedir (Baş, 2008). Ergenlerin şiddete yönelik eğilimi medyadaki şiddet görüntülerini izleme, arkadaş grubunun şiddete verdiği değer ve eğilim, şiddete yönelik olumlu inanç gösterme ile pozitif yönde ilişki, okula aidiyet ve okul özyeterliği ile negatif yönde ilişkilidir (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005). Şiddet gören ve şiddet uygulayan çocuk ve ergenlerde anksiyete, depresyona eğilim, fobiler, intihar girişimi, sosyal ilişkilerde azalma, akran ilişkilerinde zayıflama, okul kurallarına uymama ve benlik saygılarında düşme görülmektedir (Uzbaş, 2009). Benlik saygısının düşük olması bireyde boşluk duygusu yaratmakta, toplumsal yaşamda çeşitli uyum zorlukları yaşamasına ve ruh sağlığının bozulmasına neden olabilmektedir (Kohut, 1983). Korkut'un (2007) Rosenberg'den (1965) aktardığı şekli ile aslında benlik saygısı kişinin kendine yönelik olumlu ya da olumsuz yönelimlerini, kendi değerini ve önemini değerlendirmesidir. Bu kavram bireyin bir nesne olarak kendine ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir. Benlik saygısı yüksek olan kişiler kendini olumlu değerlendirmekte, başarılarının büyük ölçüde kendi emeğinin ve becerisinin bir sonucu olduğuna inanmakta, kendi kontrol duygusunu hissetmekte, hatalarını kabul etmektedir. Hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemi boyunca kişinin başarısı, sosyal etkileşimi ve duygusal durumu üzerinde benlik saygısı önemli bir etkiye sahiptir (Yavuzer, 2008). Bu çalışmada da ergenlerin benlik saygısının şiddete kaynaklık eden nedenlerden medya, arkadaş grubu, şiddete

[1] Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, *binkiran2009@gmail.com*
[2] Arş.Gör., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, *mehtapsezgin@hotmail.com*

yönelik inanç, okula aidiyet duygusu ve okul özyeterlik inançları tarafından yordanması incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin benlik saygılarının şiddet kaynakları olarak algıladıkları medya, arkadaş grubu, şiddete yönelik inanç, okula aidiyet ve okul özyeterliği inançları tarafından yordanmasını incelemektir. Ayrıca, bu araştırma kapsamında cinsiyet, kardeş sayısı, araştırmanın yapıldığı il olan Mersin'de yaşanılan süre, Mersin'e göçle gelip gelmeme ve göç etme durumu varsa bu durumun nedenlerinin benlik saygısını yordama durumunun da incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmaya Mersin ilinde ortaokula devam eden 612 (307 kız, 305 erkek) 8.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma da ölçme aracı olarak Balkıs, Duru ve Buluş, (2005) tarafından geliştirilen Algılanan Çok Boyutlu Şiddet Kaynakları Ölçeği ve Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Pişkin (1997) tarafından yapılan Coopersmith Özsaygı Envanteri kısa formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için basit doğrusal regresyon, çoklu regresyon ve adımsal regresyon teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Ele alınan değişkenlerden sadece okula aidiyet ve okul özyeterliği değişkenleri benlik saygısını anlamlı olarak yordamakta, diğer değişkenler benlik saygısını yordamamaktadır. Bağımsız değişkenlerin birlikte ele alındığı çoklu regresyon analizinde okula aidiyet ve okul özyeterliği değişkenleri birlikte benlik saygısının % 25.5'ini açıklamaktadır. Adımsal regresyon analizinde de bu iki değişkenin benlik saygısını anlamlı olarak yordadığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, şiddetin kaynağı olarak ele alınan değişkenlerden medya, arkadaş grubu ve şiddete yönelik inanç benlik saygısını yordamamaktayken, okula aidiyet ve okul özyeterliği değişkenleri benlik saygısını yordamaktadır. Ayrıca cinsiyet, kardeş sayısı, Mersin'de yaşanılan süre, Mersin'e göçle gelip gelmeme ve göç etme durumu varsa bu durumun nedenleri benlik saygısını yordamamaktadır. Yüksek benlik saygısı daha iyi ruh sağlığı ile ilişkiliyken, düşük benlik saygısı çok sayıda duygusal sorunla ilişkilidir. Okula aidiyet duygusu ve okul özyeterliği inancının benlik saygısının %25.5'ini açıkladığı düşünüldüğünde okul ortamında öğretmenlere ve okul psikolojik danışmanlarına öğrencilerin okula aidiyet duygusunun geliştirmek ve okul özyeterlik inancının artırılmasını sağlama konusunda önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin okula aidiyet duygusunu geliştirebilmek için öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, duygu ve düşüncelerinin saygıyla kabul edilebileceği bir sınıf ortamı yaratmalı ayrıca onların değerli olduklarını ve sevildiklerini hissetmelerini sağlamalıdırlar. Bunun yanında öğrencilerin arkadaş grubunun, sınıfın ve okulun bir parçası olduklarını fark etmelerini sağlamak önemlidir. Okul özyeterliği için ise öğretmenlerin öğrencilere başarabileceği görevler vererek öğrencilerin başarma hazzını yaşamalarına olanak sağlamaları, öğrencilerin başarılarını ya da başarıya giden yoldaki çabalarını takdir etmeleri, öğrencilere başarılı olabileceği güvenini vermeleri, öğrencilerine karşı

ilgili ve sıcak bir iletişim içerisinde olmaları önemlidir. Okul psikolojik danışmanlarına öğrencilerin okula aidiyet duygularını geliştirmeye ve okul özyeterlik inançlarını artırmaya yönelik psikoeğitim çalışmaları düzenlemeleri önerilmektedir. Ayrıca kendini okula ait hisseden ve okul özyeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin benlik saygılarının daha yüksek olacağı düşünüldüğünde bu öğrencilerin şiddet eğiliminin de düşük olacağı sonucuna varılabilir. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerini sağlamak ve okul özyeterliklerinin yüksek olmasını sağlamak günümüz toplumları temel sorunlarından biri olan şiddet olgusunun da dolaylı olarak önüne geçmek açısından koruyucu bir rol oynayabilir.

Kaynakça

Balkıs, M., Duru, E., ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi,* 6(2), 81-97.

Baş, A.U., (2008). Okulda saldırganlık ve şiddetin önlenmesi: Etkili okul temelli önleme programlarının değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim,* 349, 37-44.

Kohut, H., (1983). The Analysis Of the Self. New York: International University, Press.

Korkut F. , (2007). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Meyer, A & Farrell A. (1998). Socail skills training to promote resilience in urban 6th grade students: One product of an action research strategy to prevent youth violence in high risk environments. *Education and Treatment of Children,* 21:4, 461-478.

Pişkin, M. (1997). Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları Kongre Kitabı.* Adana: Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını.

Scott, T. M. , Nelson C.M. & Liaupsin C.J. (2001). Effective instruction: The forgotton component in preventing school violence, *educationand treatment of children,* 24(3), 309-322.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik.* (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

Uzbaş, A. (2009). "Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırganlık ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 9(18), s. 90-110.

Yavuzer, H. (2008). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu.* (13.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi

AİLE OTOBİYOGRAFİSİ

Sefa BULUT[1]
Samettin GÜNDÜZ[2]
Hilal SARI[3]

Problem Durumu

Üniversitede ortamında çalışırken, sınıfların çok kalabalık olması nedeniyle öğrencileri yakından tanıma fırsatı bulamamakta yâda çok sınırlı olarak yüzeysel tanışıklık geliştirildiği görülmektedir. Bu sorunu belli derecede aşmak için yazar "aile otobiyografisi" yöntemini önerilmektedir. Otobiyografi yöntemi ilk ve orta öğretimde yaygın olarak kullanılmakta ve öğrenciler hakkında zengin bilgiler sunmaktadır. Fakat yükseköğrenimde, öğretim üyesi ve öğrenciler arasında yüzeysel ve profesyonel bir ilişki gelişmekte ve öğrencilerin tam olarak tanımasına yönelik ortam bulunmamaktadır. Yakın ilişki içerisinde olduğumuz ve hatta birkaç dersi yürüttüğümüz, proje, uygulama dersi, topluma hizmet uygulaması gibi derslerini dahi yapmamıza rağmen öğrenciyle olan tanışıklık düzeyi yüzeysellikten öteye geçmemektedir. Özellikle son yıllarda otobiyografi yöntemi edebiyatta, kadın araştırmalarında ve feminist hareketlerde oldukça sık kullanılan ve yeniden keşfedilen bir yöntemdir. Eğitim alanında da "bireyi tanıma teknikleri" nin dışında bir ders ve öğretme yöntemi olarak kullanılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma da hem "aile otobiyografisi" yeni bir yöntem olarak tanıtılmakta hem de bu yöntemle yapılan örnek çalışma sunulmaktadır. Aile otobiyografisi yöntemi kullanılarak öğrencileri tanımak ve onların kendilerini daha fazla açmaları sağlanmak istenmiştir. Öğrenci tarafından bakıldığında ise, ailelerini ve aile ilişkilerini düşünmek, ailede ki yerlerini fark etmek, kendi aile yapısı, değerleri ve ilişkilerini düşünmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu günkü kimlik oluşumlarına etki eden geçmişi ve bu geçmişin bu gün ki değer yargılarımızın oluşumundaki yerini anlamaları ve bu konularda farkındalık oluşturmak istenmektedir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırıma yöntemlerinden birisi olabilecek "aile otobiyografisi" yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya üçüncü sınıf psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencisi olan ve "evlilik ve aile danışması dersi" ni 2014 ve 2015 yılları arasında alan yaklaşık 100 öğrenci katılmıştır. Bu ders işlenirken dönem ortasında öğrencilere gönüllü olarak "ailenizi tanıtmak istediğiniz şekliyle tanıtın" diye bir ev ödevi verilmiş ve ertesi hafta getirmeleri istenmiştir. Öğrencilere bu ödevi yazarken biraz zaman harcayarak aileleri hakkında ve ailede kendi yerlerinin ne olduğu hakkında düşünmeleri istenmiştir. Bu ödevin tamamen gönüllü olarak yapıldığı ve bunun sınıf geçmelerine ve notlarına etki etmeyeceği kendilerine söylenmiştir. Yine öğrencilere özellikle gizlilik konusu

[1] Doç. Dr. *sefabulut22@gmail.com*
[2] *samettin60@gmail.com*
[3] *hilalsari@hotmail.com.tr*

açıklanmış, yazdıklarının kimseyle paylaşılmayacağı, isimlerinin hiçbir şekilde deşifre edilmeyeceği konusunda kendilerine garanti verilmiştir.

Toplanan yazılar iki bağımsız araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Yazılarda gelen dominant ve çok sık rastlanan temalara göre belli konular belirlenmiştir. Bu konuların da daha ayrıntılı incelenmesiyle alt temalar-kavramlar oluşturulmuştur. Araştırmacılar yazıları bağımsız olarak okuyarak ve üstlerinde düşünerek temaları-konuları belirlemişler ve daha sonra bir araya gelerek tartışmışlardır. Son olarak ortak temalar-kavramlar da buluşmuşlardır.

Bulgular

Nitel analizler sonucunda, öğrencileri yazdıkları aile otobiyografilerinin pek çok açıdan zengin bilgiler içerdikleri ve öğrencilerin yüz yüzeyken kendilerini açamadıkları, bilgileri açıkladıkları görülmüştür. Öğrenciler yazılarında hem kendilerini hem de aileleri tanıtmışlar ve kendilerinin ve aile üyelerinin kendi aralarındaki ilişkilerine de değinmişlerdir.

Bazı yazılarda öğrencilerin çok özel yaşantılarını, geçmişlerine ve ailelerine ait sır yâda yaşantıları paylaştıkları görülmüştür. Öğrenciler çoğunlukla ailelerindeki demografik verilerden bahsetmişler, kaç kardeş oldukları, kaçıncı sırada odlukları, anne babanın sağ olup olmadığını belirtmişlerdir. Ailelerinde taşınma, göç ve tayin olaylarına değinmişler, ailenin maddi durumu ile ilgili yorumlar yapmışlar, kendilerinin aile üyeleriyle olan ilişkilerine değinmişlerdir.

Öğrencilerin yaklaşık %1 veya % 2 oranında babanın vefat etmesi hem okumak meslek sahibi olmak hem de ailenin geçimine katkı sağlayanların olması durumu dikkate alınmalıdır. Hepsinin geçmişe yönelik canlı ve güçlü hayat hikâyeleri var. Her hikâye onlarda iz bırakmış bazılarında olumsuz bazılarında olumlu olarak hala yaşamaktadır. Özellikle aile ilişkilerinde annenin dominant etkisi olduğu ifade edilen olaylardan anlaşılmaktadır.

Öğrenciler hayata ve geleceğe ümitle bakan bir gençlik profili ortaya koymuşlardır. Ülke ve aileler açısından sevindirici bir durumu göstermektedir. Bu öğrencilerin sosyo-psikolojik durumları iyi analiz edilerek daha etkin verimli öğrencilik hayatı geçirmesine imkân sağlanabilir. Bunu yapabilmek için bu tür araştırmaların yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Aile otobiyografisi yönteminin oldukça zengin bilgi sağlayan bir yöntem olduğu görülmüştür. Bu yöntemin özellikle de evlilik ve aile danışmanlığı dersiyle ilişkilendirilmesi çok manidar olmuştur. Psikolojide ve eğitimde yükselen bir eğilim olan nitel araştırma yöntemlerinden birisi olarak tasarlanmıştır. Bu yöntemin hem öğrencileri tanımak, hem de onların kendilerini tanımasına katkısı olduğu görülmüştür. Ayrıca bu yöntemin ev ödevi olarak danışanlara özellikle danışma evresinin başlangıcında verilmesi çok zengin bilgi sağlayacaktır. Böyle bir yazım şekli fenomonolojik olarak bireye bir rahatlama sağlamakta ve kendini istediği kadar, istediği şekliyle anlatma fırsatı vermektedir. Özelliklede bireyin içsel dünyasına inmek, onu kendi bakış açısından tanımak için son derece zengin bilgiler sağlayan sübjektif bir yöntemdir. Aile terapisinde, genogramlar, aile haritaları, mektup yazma, sertifika verme, günlük tutma gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bunlara ek olarak, danışanlara “aile otobiyografisi” ödevi de verilerek, bireylerin kendi aileleri hakkında düşünmeleri, ailedeki yerlerini ve rollerini kavra-

maları, bu günkü benlik ve kişilik yapılarına ailelerinin ve dünün etkisini anlamalarını kolaylaştırabilir ve teropatik süreci hızlandırabiliriz. Yazılı bir yöntem olduğu için, danışanların yüz yüze söyleyemedikleri, söylemeye çekindikleri ve utandıkları konuları açmalarına yardım eder. Terapiste danışanın anlattıkları ve şu andaki hâlihazır sorunları ve geçmişte yaşanan, aile kökenindeki sorunlar arasında bağlantı kurma fırsatı verir. Bu yöntem daha da geliştirilerek ve üzerinde belli bir protokol ve format oluşturularak bir el kitapçığı ya da çalışma kitapçığı şeklinde de kullanılabilir.

PDR ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİM, UTANGAÇLIK, OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KORKUSU VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Emre TOPRAK[1]
Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ[2]

ÖZET

Problem Durumu

PDR lisans programının öğrencilerin empatik eğilim becerilerini artırdığı, utangaçlık düzeylerini düşürdüğü, olumsuz değerlendirilme korkusunu azalttığı ve sosyal beceri düzeylerini yükselttiği düşünülmektedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla öğrencilerin bu kavramlara yönelik mevcut durumları hem genel olarak farklı değişkenler açısından ele alınmış hem de sınıf değişkeni açısından inceleme yapılarak programın etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Erciyes Üniversitesi PDR lisans programı öğrencilerinin empatik eğilim, utangaçlık, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet, sınıf, aylık harçlık, yaşamın çoğunun geçtiği yer, STK üyelik durumu, düzenli olarak spor yapma durumu, düzenli olarak sanatla uğraşma durumu ve karşı cinsle tanışmak için izlediği yol değişkenlerine göre farklılaşma düzeylerini incelemektir.

Yöntem

Genel tarama modelinde yürütülen bu araştırmada Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören PDR öğrencilerinden bir kesit alınarak, bu öğrencilerin empatik eğilim, utangaçlık, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal beceri düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin PDR programında öğrenim gören 87'si erkek (%24,6), 267'si kadın (%75,4) toplam 354 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988), Utangaçlık Ölçeği (Güngör, 2001), Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği (Koydemir, 2007) ve Sosyal Beceri Ölçeği (Yüksel, 1998) kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, ANOVA ve TUKEY testi kullanılmış, manidarlık düzeyi ise. 05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

[1] Arş. Gör. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, etoprak@erciyes.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, evrim@erciyes.edu.tr

Sonuçlar şunları göstermektedir; erkek öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri kadın öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür. PDR öğrencilerinin empatik eğilim ve sosyal beceri düzeyleri arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Utangaçlık değişkeni ile ilgili bulgular incelendiğinde 4. sınıftaki öğrencilerin utangaçlık düzeyleri, 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin utangaçlık düzeylerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu ele alındığında ise, 1. sınıftaki öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinin, 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. STK üyeliği ile ilgili farklılaşmalar incelendiğinde; STK üyeliği olan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin STK üyeliği olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. STK üyeliği olan öğrencilerin utangaçlık düzeyleri STK üyeliği olmayan öğrencilerin utangaçlık düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür. STK üyeliği olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri STK üyeliği olmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Spor yapma değişkeni ele alındığında, düzenli olarak spor yapan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri düzenli olarak spor yapmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Sanatla uğraşma değişkeni ele alındığında ise düzenli olarak sanatla uğraşan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri düzenli olarak sanatla uğraşmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aylık harçlığın değişkenler üzerindeki etkisi incelendiğinde, 401 TL ve üzeri aylık harçlığı olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, aylık harçlığı 200 TL'ye kadar olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, yaşamının çoğu ilçede geçen öğrencilerin utangaçlık düzeyleri, büyükşehirde geçen öğrencilerin utangaçlık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Karşı cinsle tanışmak için izlenen yol ile ilgili veriler analiz edildiğinde ise gidip yüz yüze konuşmayı tercih eden öğrencilerin utangaçlık düzeyleri, sosyal medya üzerinden mesaj atan ve cep telefonu numarasına ulaşıp mesaj atan gören öğrencilerin utangaçlık düzeylerinden anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Buna ek olarak sosyal medya üzerinden mesaj atan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinin, gidip yüz yüze konuşmayı tercih eden öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

PDR öğrencilerinin empatik eğilim ve sosyal beceri düzeyleri arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Utangaçlık değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde 4. sınıftaki öğrencilerin utangaçlık düzeyleri, 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin utangaçlık düzeylerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu ele alındığında ise, 1. sınıftaki öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinin, 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırma hipotezi utangaçlık düzeyi ve olumsuz değerlendirilme korkusu açısından desteklenirken, empatik eğilim ve sosyal beceri açısından reddedilmiştir. Bu konuda yapılacak yeni araştırmalar konunun farklı üniversite öğrencileri üzerinde de incelenmesiyle evrene genellenebilecek yeni sonuçlar sunacaktır.

Kaynakça

Güngör, A. (2001). Utangaçlık Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2 (15), 17-22.

Yüksel, G. 1998. Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları: Ankara.

Köydemir, S., Demir, A. (2007). Psychometric properties of the brief version of the fear of negative evaluation scale in a Turkish sample. Psychological Reports, 100 (1), 883-893.

YARDIM MESLEKLERİNDE ÖZNEL İYİ OLUŞU YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Engin BÜYÜKÖKSÜZ[1]
Seval ERDEN[2]
Işıl TEKİN[3]
Asiye Büşra Şirin AYVA[4]
Zeynep AYDIN SÜNBÜL[5]

Problem Durumu

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru psikoloji biliminin temel problem paradigmalarına bakış açısında değişimler olmuştur. Bu değişikliklerden bazıları, insanların yaşama bağlanmaları üzerine çalışan ve olumlu bir noktaya götürmeye yardımcı olma amacıyla bireylerin güçlü yönlerine odaklanan pozitif psikoloji başlığı altında toplanabilecek yönelimlerdir. Pozitif psikoloji bireylerin yaşama en uygun şekilde uyum sağlamlarına yardımcı olmak amacıyla araştırmalar yapan bir alandır. Bu araştırma alanı insanın mutluluk ve iyi olma hallerine karşılık gelir.

Pozitif psikolojinin temel konularından insanın iyi olma halini bildiren öznel iyi oluş iki bileşenden oluşur (Deiner, 1984); bilişsel düzey yaşamdan ne kadar doyum aldığına göre, duygusal düzey ise ne sıklıkla olumlu ve olumsuz duygulanım yaşadığına göre değerlendirir (Akt Dursun, 2012). Aynı zamanda olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu olmak üzere üç boyutlu bir yapı da göstermektedir

Bireyin öznel iyi oluşunu etkileyen bu boyutları üzerine çalışmalar halen devam etmektedir. Öznel iyi oluşu üzerinde nelerin etkili olan faktörlerin araştırıldığı çalışmalarda yaşam şartları (Myers & Diener, 1995; Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997; Lyubomirsky, 2001), amaçlı yaşam etkinliklerinin (Brunstein, 1993; Emmons, 1996; Lyubomirsky, 2001; İlhan & Özbay, 2010) ve bunların yanında genetik faktörler yer almaktadır (McCrae & Costa, 1991; DeNeve, 1999; Lyubomirsky, 2001). Öznel iyi oluşu etkileyen genetik faktörler içerisinde kişilik de yer almaktadır. Kişiliğin bileşenleri nevrotiklik, dışa dönüklük ve deneyime açıklığın, özdisiplin/sorumluluk ve uyumluluğun psikolojik iyi oluş üzerindeki sistematik ya da dolaylı etkisi bir şekilde yaşam doyumunu ve mutluluğunu etkilemektedir (McCrae, & Costa, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne & Ilardi, 1997; Eryılmaz & Öğülmüş, 2010; Doğan, 2013).

Alan yazınına bakıldığında öznel iyi oluşun, algılanan kontrol (Eryılmaz & Ercan,2010), motivasyon (Eryılmaz, 2010) *öz-yeterlik ve başaçıkma stratejileri (*Özbay, Palancı, Kandemir & Çakır, 2012), *mizah tarzları* (İlhan & Bacanlı, 2007; Özbay, Palancı, Kandemir & Çakır, 2012), benlik saygısı (Doğan & Eryılmaz, 2013) kavramlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

[1] *Arş. Gör., Okan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD*
[2] *Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD.*
[3] *Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD.*
[4] *Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı*
[5] *Öğr. Gör., Medipol Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD.*

Öte yandan kişiliğin tamamlayıcı özelliklerinde birisi olan dışa dönüklük de bireyin öznel iyi oluşunda önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Dışa dönük bireylerler atılgan, enerjik, iyimser, sıcakkanlı ve oldukça sosyaldirler (McCrae & Costa, 1991). Araştırmacılara göre dışa-dönükler olumlu bir etkiye ve beklentisine sahiptirler (McCrea & Costa, 2003). Atılganlık, dışadönüklüğün bir tamamlayıcı özelliği olduğundan öznel iyi oluşa katkısı olduğu düşünülmektedir.

Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir (Korkut, 2002). Heppner ve Krauskopf'e (1987) göre problem çözme becerisi bireyin içsel ve dışsal isteklere uyum sağlamak için, bilişsel ve duygusal süreçleri davranışa yöneltmesidir. *D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004, 12)'e göre sosyal problem çözme,"kişinin günlük yaşamda karşılaştığı problemli durumlarla ilgili etkili başa çıkma yollarını bulmak üzere kendisinin oluşturduğu bilişsel-davranışsal bir süreç"tir (Akt: Çekici, 2009).* Problem çözme becerisinin sonucunda bireyin yaşam doyumu etkilenir. Buradan da anlaşılacağı gibi problem çözme becerisi, bireyin psikolojik uyumu ile (Heppner, & Anderson, 1985) yakından ilişkilidir.

Bu çalışmada, temel olarak bireylerin yardım mesleklerinde çalışacak olan bireylerin yaşam doyumu, atılganlık düzeyi ve problem çözme süreci gibi duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutların öznel iyi oluş ilişkisi incelenmektedir. Yaşam doyumunun, atılganlık düzeyinin ve problem çözme becerisinin ve öznel iyi oluşla ilişkili olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada yardım mesleklerinde çalışacak olan bireylerin öznel iyi oluş değişkeni ile yaşam doyumu, atılganlık düzeyi ve problem çözme ilişkisi incelenmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu ve işlem

Bu çalışmanın evrenini yardım hizmeti alanında eğitim alan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da Okan Üniversitesinde yardım hizmeti alanındaki beslenme ve diyetetik, çocuk gelişimi, diş hekimliği, fizik tedavi ve rehabilitasyon, hemşirelik, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikoloji, sağlık yönetimi ve tıp bölümünde öğrenim gören gönüllü 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem uygun örneklem (convenience sampling) yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin 73'ü (%19,1) erkekler 309'unun (%80,9) kadınlar oluşturmaktadır.

Tablo 1. Betimsel istatistik

Bölüm									

	Fre-kans(f)	Yüzde(%)
Besleme ve Diyetetik	29	7,6
Çocuk Gelişimi	80	20,9
Diş Hekimliği	6	1,6
Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	17	4,5
Hemşirelik	15	3,9
PDR	121	31,7
Psikoloji	91	23,8
Sağlık Yönetimi	16	4,2
Tıp Fakültesi	7	1,8
Toplam	**382**	**100,0**

Yaşam Doyumu Ölçeği: Diener, Emmons, Laresen & Griffin (1985) tarafından yaşam doyumunu ölçmek için geliştirilen ölçek, Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte, 7'li Likert tipinde hazırlanmış beş madde oluşan ölçek tek boyutludur. Ölçekten alınan puanların artması algılanan genel yaşam doyumunun arttığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının güvenirlik analizi sonucunda madde-test korelâsyonları 0.71 ve 0.80 arasında değişmektedir. Test-tekrar test katsayısı ise 0.85 bulunmuştur (Köker, 1991).

Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu: D'Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2002 tarafından geliştirilen ve Türkçe' ye uyarlaması Çekici tarafından yapılmıştır. 25 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmış ve dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi ise 47.55'dir. Test-tekrar-test yöntemi ile yapılan güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait güvenirlik çalışmaları kapsamında alt ölçeklerin iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Her bir alt ölçeğe ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayı değerleri 0.81 ile 0.61'dir (Çekici, 2009).

Rathus Atılganlık Envanteri: Öğrencilerin atılganlık düzeylerini belirlemek için Rathus (1977) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Voltan (1981) tarafından yapılan Rathus Atılganlık Envanteri kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçek 6'li Likert tipinde oluşan ölçek iki boyutludur. Ölçeğin toplam puanında alınan puan arttıkça atılganlığa uzanan uç 180'e ulaşmakta, azaldıkça çekingenliğe uzanan uç 30'a yaklaşmaktadır. Envanterin Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı 0.92 olarak bulunmuş, Envanterin iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısının 0.83 olduğu bulunmuştur (Voltan, 1981).

Öznel İyi Oluş Ölçeği: Tuzgöl Dost (2005) tarafından geliştirilen ölçek 6'li Likert tipinde hazırlanmış 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Açıklanan toplam varyans ise % 63.83'dür. Ölçeğin Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı r: 0.86; Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.93 olarak saptanmıştır.

İşlem

Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçları 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Öncelikle uygulama yapılmak istenen bölümlerin öğretim elemanları ile görüşülmüş ve uygulamanın yapılabileceği gün ve saatler belirlenmiştir. Katılımcılar, ölçme araçlarını normal ders saatleri içinde ve araştırmacının gözetiminde yanıtlamışlardır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 21 programında gerçekleştirilmiştir. Veriler hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yaşam doyumu, atılganlık düzeyi ve sosyal problem çözmenin, öznel iyi oluşa ilişkin katkılarını araştırmak için hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce regresyon analizi varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı belirlemek amacıyla bazı ön analizler gerçekleştirilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerin normal dağılım özelliğine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve sivrilik değerlerine bakılmıştır. İnceleme sonucunda yordayıcı değişkenlerin çarpıklık değerlerine ve sivrilik değerlerine ait hiçbir değişkenin transformasyonuna gerek olmadığı görülmüştür. Örneklemde "doğrusallık" ve normallik" sayıtlılarının zedelenmesine neden olabilecek çok değişkenli uç değerler olup olmadığını anlamak için her bir öğrenci için p<.001 ölçüt alınarak Mahalanobis uzaklık değerleri saptanmıştır. Sonuçta 382 katılımcıdan 4 katılımcının uç değere sahip olduğu görülmüştür ve bu 4 öğrenci örneklem dışında bırakılmıştır. Böylece regresyon analizleri 378 öğrencinin verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çoklu eş doğrusallık (multicollinearity) olup olmadığını incelemek amacıyla varyans büyütme faktörü (VIF) ile tolerans değerleri yordayıcı değişkenler arasındaki çoklu korelasyon derecesini gösterdiği için incelenmiş ve çoklu eş doğrusallık probleminin olmadığı da gözlenmiştir

Bulgular

Tablo 2. Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4
1.Öznel iyi oluş	1,00	,499**	,575**	,677**
2. Yaşam Doyumu		1,00	,238**	,283**
3. Atılganlık			1,00	,521**
4. Sosyal Problem Çözme				1,00

** p < .01

Tablo 2'ye göre, öznel iyi oluş ile en yüksek düzeyde pozitif korelasyon sosyal problem çözme arasında (r= ,677, p<.01) bulunmuştur. Öznel iyi oluş ile atılganlık düzeyi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki (r=.575, p<.01) bulunmuştur. Bununla birlikte, öznel iyi oluş ile yaşam doyumu arasında orta düzeyde pozitif ilişki (r=.499, p<.01) görülmektedir. Yaşam doyumu ile atılganlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r=.238, p<.01) bulunmuşken; yaşam doyumu ile sosyal problem çözme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r= .283, p<.01) bulunmuştur. Katılımcıların atılganlık düzeyi ile sosyal problem çözme düzeyi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki (r= .521, p<.01) vardır.

Yardım mesleklerinde öznel iyi oluş ile atılganlık, yaşam doyumu ve sosyal problem çözme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda atılganlık, yaşam doyumu ve sosyal problem çözme değişkenlerinin yardım mesleklerinde öznel iyi oluşu yordadığı

görülmüştür. Söz konusu bu değişkenler birlikte, öznel iyi oluştaki toplam varyansın % 61,2'ini açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yardım mesleklerinde öznel iyi oluşu etkileyen diğer değişkenlerin bulunabilmesi için farklı değişkenleri içeren yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, *65*(5), 1061.

Çekici, F. (2009). Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri, Öfkeyle İlişkili Davranış ve Düşünceler ile Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

D' Zurilla,T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). The social problem-solving inventory-revised (SPSI-R): Technical manual. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, Inc.

DeNeve, K. M. (1999). Happy as an extraverted clam? The role of personality for subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science*, *8*(5), 141-144.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin. Vol. 95*, p. 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75.

Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *14*(1), 56-64.

Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2013). Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 107-117.

Dursun, P. (2012). *Yaşamın anlamı, iyimserlik, umut ve başa çıkma stillerinin öznel iyi oluş üzerindeki rolü.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Emmons, R. A. (1996). Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being.

Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, *13*, 77-84.

Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2010). Öznel iyi oluş ile algılanan kontrol arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *9*(3).

Eryılmaz, A., & Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3).

Heppner, P. P., & Anderson, W. P. (1985). The relationship between problem-solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive therapy and research, 9(4), 415-427.*

Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). The integration of personal problem solving processes within counseling. *The Counseling Psychologist*, *15*, 371-447.

İlhan, T., & Bacanlı, H. (2007). Mizah tarzları, kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş: bır model denemesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, *6*(11).

İlhan, T., & Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(34), 109-116.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23).*

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The full five-factor model and well-being. *Personality and social psychology bulletin*, *17*(2), 227-232.

Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American psychologist*, *56*(3), 239.

McCrae, R.R. and Costa, P.T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*. New York: Guilfort Press.

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

Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal özyeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(2).

Rathus, S. A. (1973). A 30-item Schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy, 4,* 389-406.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J., & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big-Five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*(6), 1380.

Tuzlugöl-Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Danışma ve rehberlik Dergisi, 3*(23), 103-111.

Voltan, N. (1981). Rathus Atılganlık Envanterinin Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerine Uygulanması ve Elde Edilen Bulgular. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 4,* 72-75.

GENÇ YETİŞKİNLERİN BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME TARZLARININ İLİŞKİSEL BAĞIMLI BENLİK KURGUSU VE CİNSİYET AÇISINDAN İNCELENMESİ

Oya Onat KOCABIYIK[1]
Hilal ÇELİK[2]
Şahin DÜNDAR[3]

Problem Durumu

Bilişsel duygu düzenleme, duyguları kontrol etmeyi ve değerlendirmeyi, sıkıntı verici problem ve duyguların üstesinden bilişsel süreçler yoluyla gelebilmeyi ifade etmektedir. Bilişsel süreçler yoluyla duyguların düzenlenmesi, stres veren bir olayda ya da bu olay sonrasında insanların duygularını kontrol etmesiyle ilişkilidir (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001; Thompson, 1991). Bireylerin sahip olduğu duygularını düzenleme tarzları, karşılaştıkları problemleri, kaygı ve zorlukları idare edebilmek için önemli ve gereklidir (Thompson, 1994). Bu nedenle bilişsel duygu düzenleme, kişilerarası ilişkilerin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bireyin sahip olduğu duygu düzenleme tarzı öncelikle çevrenin etkisiyle gelişmekte, sonrasında bireyin yaşamıyla bütünleşmekte ve böylece dışa vurulmaktadır (Masters, 1991; Parrott, 2001). Bireyler duygularını ifade etmeyi ve kontrol etmeyi, duygusal deneyimlerini betimlemeyi, kendi duygularıyla ilgili tutumları değerlendirmeyi, aynı zamanda duygularıyla başa çıkmayı sosyal talepler doğrultusunda öğrenirler (Ekman, 1992; Parrott, 2001). Sosyal talepler bireylerin vereceği duygusal tepki üzerinde cesaretlendirici ya da güçlendirici bir etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra çeşitli psikolojik süreçlerde, özellikle duyguların ifade edilmesinde ve düzenlenmesinde benlik kurgusu da önemli bir role sahiptir (Markus ve Kitayama, 1991). Benlik kurgusu bir bireyin diğer bireylerle ilişkisi sonucunda oluşan ancak onlardan farklı olan duygu, düşünce ve davranışlarının oluşturduğu bir bütündür (Singelis, 1994). Benlik kurgusu, bireylerin diğer bireylerle ilişkilerinde kendilerini algılama yollarını ifade etmektedir. Bu algı sonucunda benlik ya diğer bireylerden ayrı, bağımsız ya da diğer bireylere bağımlı sosyal içerik içerisinde yer alarak ortaya çıkar (Contantine, 2001). Benlik kurgusu diğer bireyler ve sosyal ilişkiler aracılığıyla oluşmakta, içinde bulunulan kültür tarafından belirgin bir şekilde şekillenmektedir (Markus ve Kitayama, 1991). Bireyler içinde yaşadıkları kültüre bağlı olarak özerklik ya da bağlılık yönünde bir benlik kurgusu geliştirmektedirler. Özerklik, özellikle batı kültürüne özgü bir benlik özelliği olarak görülürken, bağımlılık doğu kültürüne özgü bir benlik özelliği olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak batı ya da bireyci toplumlarda özerk, doğu ya da toplulukçu toplumlarda ise bağımlı benlik yapılarının oluştuğu ifade edilmektedir (Markus ve Kitayama, 1991; Singelis, 1994). Ancak daha sonra yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle Türk toplumunda Kağıtçıbaşı (2010) özerklik ve ilişkiselliğin bir arada var olabileceğini, karşıt iki farklı kutuplar olarak yorumlanmasının yanılgı yaratabileceğini ifade etmiştir. Bağımlı benlik kurgusunun bir boyutu olan ilişkisel-bağımlı benlik kurgusunda benliğe yönelik bilgiler aidiyet duygusundan çok yakın ilişkiler çerçevesinde yapılandırılmaktadır (Cross, Bacon ve Morris, 2000). İlişkisel-bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireyler diğer bireylerle

[1] Yrd. Doç. Dr. Trakya Üniversitesi, oyaonat@trakya.edu.tr, oyaonat2003@yahoo.com
[2] Dr. Marmara Üniversitesi, hilalcelik@marmara.edu.tr, celikhilal@gmail.com
[3] Yrd. Doç. Dr. Trakya Üniversitesi, , sahindundar@trakya.edu.tr, sahindundar@hotmail.com

uyum içinde bir yol bulmaya, yükümlülük oluşturmaya ve çeşitli kişilerarası ilişkilerin bir parçası haline gelmeye gönüllülüğe dayalı olarak motive olmaktadırlar (Markus ve Kitayama, 1991). Bağımlı benlik kurgusuna sahip bireylerin sosyal uyumu sürdürmek için olumsuz duygularını bastırma eğiliminde oldukları vurgulanmaktadır (Park ve Kim, 2012). Bu nedenle bu çalışmada özellikle genç yetişkinlerin sahip oldukları ilişkisel-bağımlı benlik kurgusu düzeylerinin bilişsel duygu düzenleme tarzları ile olan ilişkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın üç temel amacı bulunmaktadır. Bunlar; (1) genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzları (*kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme, yıkım ve diğerlerini suçlama)* ile bağımlı ilişkisel benlik kurguları arasında ilişki olup olmadığını incelemek, (2) genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının, bağımlı ilişkisel benlik kurgusu düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve (3) genç yetşkinlerin bağımlı ilişkisel benlik kurgusu özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.

Yöntem

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan genç yetişkinler oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, yaşları 18-39 arasında değişen *($\bar{X}$= 20.73, S=1.92)* 311 kadın, 121 erkek olmak üzere toplam 432 genç yetişkine ulaşılmıştır. Araştırmada "İlişkisel-Bağımlı Benlik Kurgusu Ölçeği" (Akın, Eroğlu, Kayış ve Satıcı, 2010) ve "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği" (BDD) (Onat ve Otrar, 2010) kullanılmıştır. Bilişsel duygu düzenleme tarzları ve bağımlı ilişkisel benlik kurguları arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, bilişsel duygu düzenleme tarzlarının, bağımlı ilişkisel benlik kurgusu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımlı ilişkisel benlik kurgusu özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme ve bağımlı ilişkisel benlik kurguları arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon sonucuna göre; bilişsel duygu düzenlemenin kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme alt boyutları ile bağımlı ilişkisel benlik kurgusu arasında doğrusal anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının, bağımlı ilişkisel benlik kurgusu düzeyine (düşük, orta ve yüksek) göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre; kendini suçlama, plana tekrar odaklanma ve bakış açısına yerleştirme puan ortalamaları açısından bağımlı ilişkisel benlik kurgusu orta düzey olan grup ile bağımlı ilişkisel benlik kurgu düzeyi yüksek olan grup arasında, bağımlı ilişkisel benlik kurgu düzeyi yüksek olan grubun lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Benzer şekilde düşünceye odaklanma ve plana tekrar odaklanma puan ortalamaları açısından bağımlı ilişkisel benlik kurgu düzeyi düşük olan grup ile bağımlı ilişkisel benlik kurgu düzeyi yüksek olan grup arasında, bağımlı ilişkisel benlik kurgu düzeyi yüksek olan grubun lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca genç yetşkinlerin bağımlı

ilişkisel benlik kurgusu özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, bağımlı ilişkisel benlik kurgusu grupların aritmetik ortalamaları arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada bağımlı ilişkisel benlik kurgu düzeyi yüksek olan genç yetişkinlerde kendini suçlama ve düşünceye odaklanmanın daha fazla olduğu, bu da bağımlı ilişkisel benlik kurgusu arttıkça uyumsuz başa çıkma stratejilerinde bir artışın olduğunu göstermektedir. Ayrıca bağımlı ilişkisel benlik kurgu düzeyi yüksek olan kişilerde plana tekrar odaklanma ve bakış açısına yerleştirmenin de daha fazla olduğu, bu da bağımlı ilişkisel benlik kurgusu arttıkça uyumlu başa çıkma stratejilerinde de bir artışın meydana geldiğini ortaya çıkartmaktadır. Bu nedenle bağımlı ilişkisel benlik kurgusuna bağlı olarak özellikle olumsuz olaylar karşısında kişide suçun kendisinde olduğu düşüncesinin arttığı ama aynı zamanda özellikle olumsuz olayın nasıl ele alınacağı ve nasıl çözüleceğine yönelik düşüncesinde de artışın olduğu söylenebilir. Ayrıca bağımlı ilişkisel benlik kurgusu özelliklerinin kadınlarda daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benlik kurgusu ve bilişsel duygu düzenlemeye yönelik çalışmalarda özellikle farklı kültürel çevrelerden seçilecek örneklem grupları üzerinde çalışmanın cinsiyet ve kültürler arası karşılaştırma yapılabilmesi açısından faydalı olacaktır.

Kaynakça

Akın, A., Eroğlu, Y., Kayış, A. R., & Satıcı, S. A. (2010). The validity and reliability of the Turkish version of the Relational-interdependent Self-construal Scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 579-584.

Constantine, M. G. (2001). Independent and interdependent self-construals as predictors of multicultural case conceptualization ability in counsellor trainees. *Counselling Psychology Quarterly, 14*(1), 33-42.

Cross, S. E., Bacon, P. L., & Morris, M. L. (2000). The relational interdependent self-construal and relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 791–808.

Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550-553.

Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikoloji.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

Masters, J. C. (1991). *Strategies and mechanisms for The personal and social control of emotion.* In J. Garber ve K.A. Dodge (Eds.), The development of emotion regulation and dysregulation (pp. 182-207). New York: Cambridge University Press.

Onat, O & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 31, 123-143.

Park, I. J. K., & Kim, P.Y. (2012). The Role of Self-Construals in the Link Between Anger Regulation and Externalizing Problems in Korean American Adolescents: Testing a Moderated Mediation Model. *Journal of Clınıcal Psychology*, 68(12), 1339–1359.

Parrott, W.G. (2001). Emotions in social psychology: Volume Overview. In W.G. Parrott (Ed.), *Emotions in social psychology* (pp.1-19). PA: Psychology Press.

Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. Personality and Social Psychology Bulletin, 20, 580–591.

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, *3*, 269-307.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*, 25-52.

GENÇ YETİŞKİNLERDE ANNE-BABAYA BAĞLANMA VE BİR KİŞİLİK ÖZELLİĞİ OLARAK KARARLILIĞIN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Müge AKBAĞ[1]
Durmuş ÜMMET[2]

Problem Durumu

Ruh sağlığı alanında son yıllarda yapılan çalışmalarda sıklıkla pozitif psikoloji kavramlarına odaklanıldığı göze çarpmaktadır. Bireyin sadece bozulmuş, iyi gitmeyen yönleri ile değil aynı zamanda işleyen ve korunması gereken yönleriyle de ilgilenilmesi gerektiğini savunan pozitif psikoloji perspektifi içinde yer alan ve birçok araştırmada yer almış olan kavramlardan biri de öznel iyi oluş kavramıdır. Öznel iyi oluşun bilişsel ve duygusal olmak üzere iki ana bileşeni vardır: Bilişsel bileşen yaşam doyumu algısını belirler, diğer bir deyişle yaşam doyumu mutluluğun bilişsel yönünü oluşturur (Dorahy, Lewis ve Schumaker, 1998). Duygusal bileşen ise olumlu ve olumsuz duygulanımı içerir (Rask, Astedt-Kurki ve Laippala, 2002).

Öznel iyi oluş bireyin yaşamını ne şekilde değerlendirdiği ile yakından ilişkilidir. Öznel iyi oluşta, başka bir deyişle mutluluğa ulaşabilmede, bireyin hedefleriyle, bu hedeflere hangi ölçüde ulaşabildiği konusundaki fikirleri arasındaki uyum ya da uyumsuzluğun belirleyici rol oynadığı öne sürülmektedir (Rask, Astedt-Kurki ve Laippala, 2002). Bireyin hedeflerine ulaşmasında önemli olan etkenlerden biri ise onun kişiliğinin bir parçası olarak değerlendirilen kararlılık özelliğidir. Alan yazınında kararlılık, bireyin güçlü kişilik özelliklerinden olan azim, tutarlılık ve sebat kavramları ile açıklanmaktadır. Buna göre; kararlılık kişilik özelliğine sahip bireyler uzun süreli hedeflerini gerçekleştirme konusunda tutarlı ve ısrarlı davranışlar sergilerler (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007). Dolaysıyla; bu kararlı davranışları gösteren bireylerin hedeflerine ulaşabilmeleri ve böylelikle öznel iyi oluşlarının artması beklenir. Nitekim literatürde bu görüşü destekleyen araştırma bulguları mevcuttur (Singh, Duggal Jha, 2008; Tiittanen, 2014). Bireylerin hem öznel iyi oluş düzeylerinde hem de kararlılık eğilimlerinde etkili olabilecek değişkenlerden biri de, içinde doğup büyüdükleri aile ortamlarıdır. Bu özelliklerin şekillenmesinde, aile ortamında anne ve baba ile kurulan ilk ilişkilerin niteliğinin belirleyici bir role sahip olduğu yaygın şekilde kabul gören bir görüştür. Alan yazınında anne-babayla kurulan erken dönem ilişkilerinin, başka bir deyişle bağlanmanın bireyin öznel iyi oluş düzeyinde etkili bir değişken olduğunu gösteren ampirik çalışmalara da rastlanmaktadır (Özdemir, 2012). Alan literatürü incelendiğinde öznel iyi oluşun, kararlılık ve anne-babaya bağlanma ile ilişkini inceleyen ayrı ayrı çalışmalar bulunmakla birlikte bu iki değişkenin birlikte ele alınarak öznel iyi oluş üzerindeki gücünün incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmada genç yetişkinlerin anne-babaya bağlanmalarının ve bir kişilik özelliği olarak kararlılık düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

[1] Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, e-mail: makbag@marmara.edu.tr
[2] Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, e-mail: dummet@marmara.edu.tr

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, genç yetişkinlerde anne babaya bağlanma ve bir kişilik özelliği olarak kararlılığın genç yetişkinlerin öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemektir.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 203'ü (%56.9) kadın, 154'ü (%43.1) erkek 357 genç yetişkin oluşturmuştur. Katılımcıların yaş ortalaması 22.90 (ss=2.65)'dır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Öznel İyi Oluş Ölçeği" (Tuzgöl, 2004), "Revize Edilmiş Kararlılık Ölçeği" (Duckworth ve Quin, 2009) ve Ana-Babaya Bağlanma Ölçeği" (Parker ve arkadaşları, 1979) kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında değişkenler arası ilişkiler Peaerson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile test edildikten sonra anne-babaya bağlanma ve kararlılığın öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı gücü Hiyerarşik Regresyon Analizi ile sınanmıştır.

Bulgular

Anne-babaya bağlanmanın ve kararlılığın öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı gücünü tespit edebilmek amacıyla anne ve baba için iki ayrı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, anne için bağlanma boyutlarından sadece annenin ilgisi kararlılık değişkeni ile birlikte genç yetişkinlerin öznel iyi oluş puanlarındaki varyansın %28'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş Beta katsayıları incelendiğinde, kararlılık puanları ($\beta = .42$, $p>001$) öznel iyi oluş puanlarını ilk sırada yordamakta onu annenin ilgisi alt boyutuna ait puanlar ($\beta = .25$, $p<.001$) izlemektedir. Bağlanma alt boyutlarından koruma/kontrol alt boyutunun modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür. Baba açısından bakıldığında ise, anne için elde edilen bulgulara benzer bir şekilde babanın ilgisinin kararlılık değişkeni ile birlikte katılımcıların öznel iyi oluş puanlarındaki varyansın %26'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Kararlılık puanları ($\beta = .44$, $p<001$) bu modelde de öznel iyi oluş puanlarını ilk sırada yordamış, babaya bağlanma alt boyutlarından koruma/kontrol boyutunun modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre; genç yetişkinlerin anneye ve bağlanma alt boyutlarından 'ilgi' alt boyutunun kararlılıkla birlikte öznel iyi oluş düzeylerini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle, anne-babanın ilgi ve bireyin kararlılık düzeyi arttıkça genç yetişkinlerin öznel iyi oluş düzeyleri de artış göstermektedir. Diğer taraftan, kararlılık değişkeninin anne-babaya bağlanma değişkenine göre öznel iyi oluşu ilk sırada yordadığı bulgusu da çarpıcı bir sonuç olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, kararlılığın öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin sadece anne babaya bağlanma ile değil başka değişkenlerle de ilgili olabileceği düşüncesinden hareketle, ileriki araştırmalarda hem anne-baba ile iletişimdeki farklı değişkenlerle hem de bir kişilik özelliği olarak kararlılığın şekillenmesinde etkili olabilecek diğer değişkenlerle birlikte ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öznel iyi oluş üzerinde olumlu etkisi olan kararlılığın bireylerde erken dönemlerden itibaren kazandırılmasına yönelik hem bireysel hem de grupla psikolojik danışma programlarının hazırlanarak uygulamaya konulması önerilmektedir.

Kaynakça

Dorahy M.,J, Lewis C.,A, Schumaker J..F. (2000). Depression and Life Satisfaction Among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi University Students. *Journal of Social Behavior Pers, 15:569-580.*

Duckworth, A.L, & Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment, 91, 166-174.*

Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D.,& Kelley, D.R. (2007). Grit: Perspective and Passion for Long Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92,1087-1101.*

Özdemir, Y. (2012). Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarının Özerk, İlişkisel ve Özerk-İlişkisel Benlik Kurguları Açısından İncelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (38): 188-198.*

Rask K, Astedt-Kurki P, & Laippala P. (2002). Adolescent Subjective Well-being and Realized Values. *Journal Adv. Nurse, 38: 254-263.*

Singh, K. & Duggal Jha, S. (2008). Positive and Negative Affect, and Grit as predictors of Happiness and Life Satisfaction, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, April 2008, Vol. 34, Special Issue, 40-45.*

Tiittanen, M. (2014). *Grit and Different Aspects of Well-being: Direct and Indirect Effects via Sense of Coherence and Authenticity*, Unpublised master thesis, Lund University, Sweden.

Tuzgöl-Dost, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BABA KATILIMININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bahadır BOZOĞLAN[1]
Ömer ÖZGÜNDÜZ[2]

Problem Durumu

İnsan hayatını belli yaş dönemlerine ayırarak inceleyen araştırmacılar, okul öncesi yıllarda, tüm gelişim alanlarında gelecek için temel oluşturacak niteliklerin kazanıldığını göstermektedir (Dereli & Koçak, 2005: 245). 0-6 yaş gelişim psikolojisi için kritik bir yaş olarak ifade edilmektedir. Kişinin yetişkinlik döneminde göstereceği davranışının, benliğinin, karakterinin, mizacının, inanç ve değerler bütünün büyük bir kısmı erken çocukluk döneminde kazanılmaktadır. Yasamın erken yılları, birçok araştırmacı tarafından zekâ, kişilik ve sosyal davranış şekillenmesi açılarından son derece önemli bulunmaktadır (Bloom, 1964; Piaget, 1951;akt, Yavuzer, 2003). 20. yüzyılda toplumumuzda yaşanan bilgi çağından teknoloji çağına geçişle beraber toplumda yaşanan değişmelerin de etkisiyle çocuk eğitimi ve yetiştirilmesinde özellikle bu yaş döneminde babanın rolü ve katılımı değişik açılardan araştırılmaya başlanmıştır. Literatür taramasında baba katılımının tarihçesi incelendiğinde; Lamb baba katılımını 3 ana başlık altında incelemiştir. Bunlardan ilki duygusal ve fiziki yakınlığı ele alan "ulaşılabilirlik" olmuştur. İkincisi baba ile çocuğun beraber vakit geçirmesini içiren "etkileşimdir". Üçüncüsü ise çocuğun sağlıklı gelişimi ve mutluluğu için "sorumluluk" olarak belirtilmiştir (Mcbride,1990). Yapılan bir başka çalışma ise baba katılımı ile çocuğun zihinsel ve sosyal gelişimi arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Fagan & Iglesias, 1999). Bu bilgiler ışığında çalışmamızda; baba katılımını etkileyen faktörlerin neler olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı 3-6 yaş grubunda (erken çocukluk) bulunan çocukların babalarının, baba katılımının sorumluluk, etkileşim ve ulaşılabilir olma alt boyutları ile babanın elde ettiği gelir düzeyi, evlilik süresi, çocuk sırası, çocuğun cinsiyeti, babanın kardeş sayısı, evlilik doyumu, Baba ile ilişkisinin kalitesi, babanın yaşı ve babanın kişiliği (Duygusal Dengesizlik, Dışa dönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık, Sorumluluk) açısından incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış olup, çalışmamızda verileri toplamak için Bacanlı (2009)' ya ait "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi", Yılmazçetin(2003) tarafından geliştirilmiş "Baba Katılım Ölçeği" ve araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Veriler Isparta il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında

[1] Yrd. Doç. Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, *bahadirbozoglan@yahoo.com*
[2] Psk.Dan. Selçuk Üniversitesi, Aile Danışmanlığı ABD

öğrenim gören öğrencilerin babaları tarafından sağlanmıştır. Bu çalışmaya toplam 125 kişi katılmış ancak geçerli 116 form analize dahil edilmiştir. Verilerin analizinde ise Anova ve Çoklu Regresyon Analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan Anova Testi Baba Katılımının Sorumluluk, etkileşim ve ulaşılabilir olma boyutlarının katılımcıların gelir düzeyi, evlilik süresi, sahip oldukları çocuklarının sırası ve cinsiyeti açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Yapılan Çoklu Regresyon Analizi babanın yaşının, babanın kardeş sayısının, babanın evlilik doyumunun, babanın kendi babasıyla geçirdiği ilişkinin kalitesinin ve babanın kişiliğinin baba katılımının sorumluluk boyutunu yordamadığını, babanın kendi babasıyla olan ilişki kalitesinin baba katılımının etkileşim boyutunu anlamlı düzeyde yordadığını, babanın yaşının ve babanın kendi babasıyla olan ilişki kalitesinin baba katılımının ulaşılabilir olma boyutunu anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma okul öncesinde baba katılımının sorumluluk, etkileşim ve ulaşılabilir olma alt boyutları ile babanın elde ettiği gelir düzeyi, evlilik süresi, çocuk sırası, çocuğun cinsiyeti, babanın kardeş sayısı, evlilik doyumu, Baba ile ilişkisinin kalitesi, babanın yaşı ve babanın kişiliği arasında ki ilişkiyi ortaya koyması bakında önemlidir. Özellikle babanın kendi babasıyla geçirdiği ilişki kalitesinin kendi çocuğuyla olan etkileşimi ve çocuğuna ulaşılabilir olmayı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu bulgu rol- model almanın ve köken aileden gelen sistemik kalıpların etkisinin olabileceğini göstermektedir. Diğer bir bulgu da babanın yaşının baba katılımının ulaşılabilir olma boyutunu anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır. Kuramsal açıdan da bakıldığında Erickson' a göre, ileriki yaşlarda çocuklarına tecrübelerini aktarma ve üretken olma döneminde olması bakımından çocuklarıyla daha yakın iletişim içerisinde olma eğiliminde olduğu söylenebilir. Babaların kendi çocuklarına uygun rol – model olabilmeleri için babalara yönelik, çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmeye, sağlıklı iletişim kurmaya ve sosyal – duygusal becerilerine yönelik eğitimlerin verilmesi önerilebilir. İleride yapılacak olan araştırmalar da uygulanacak baba eğitim programlarının etkisini ölçmek için ön test son test desenli uygulamalı çalışmalar ve değişkenlerin baba katılımı üzerindeki zaman içerisindeki etkisini ölçmek için boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Böylelikle ileride yapılandırılmak istenen baba eğitim programlarına önemli bir katkı yapmak istenmektedir.

Kaynakça

Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 261-279.

Fagan, J., & Iglesias, A. (2000). The relationship between fathers' and children's communication skills and children's behavior problems: A study of Head Start children. *Early Education and Development, 11*(3), 307-320.

Koçak, N., & Dereli, E. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne-baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14.

McBride, B. A. (1990). The effects of a parent education/play group program on father involvement in child rearing. *Family relations*, 250-256.

Yavuzer, H. (2003). Çocuğu tanımak ve anlamak. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmazçetin, C. (2003). Babanın katılımı ve ergen öncesi çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN RİSKLİ CİNSEL DAVRANIŞLARI: BAĞLANMA VE SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISININ ÖNEMİ

A.Meltem ÜSTÜNDAĞ-BUDAK[1]
İpek ÖZER-GÜÇLÜ[2]
Mine ÖZAŞÇILAR[3]

Problem Durumu

Riskli davranış, kişilerin kendilerini tehlikeye maruz bırakan davranışlarda bulunmaları olarak açıklanmaktadır. Bu tür davranışlara örnek olarak aşırı alkol tüketimi, sigara içmek, madde alışkanlığı ve korunmasız cinsel ilişki verilmiştir (McEwen ve ark., 2012). Yurt dışında riskli davranış ile ilgili olarak, üniversite öğrencileri arasında en çok madde kullanımı ve riskli cinsel davranış artan bir eğilim olarak gösterilmektedir (Youth Risk Behavior Surveillance, 2009). Türkiye için de aynı eğilim söz konusudur (Şentürk-Erenel & Gölbaşı, 2011; Turhan ve ark., 2011). Gelişimsel olarak da ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerindeki artış göz önünde bulundurulduğunda, üniversite öğrencilerinin riskli cinsel davranışlarını anlamak, onlara gerekli psiko eğitimleri vermek ve psikolojik müdahalelerde bulunabilmek için önemlidir. Riskli cinsel davranış birden fazla cinsel ilişki partnerine sahip olmak; sık cinsel partner değişimi; oral, anal veya vajinal cinsel birleşme ve korunmasız cinsel birliktelik olarak belirlenmiştir.

Yaygınlaşan teknolojik araçlar ve uygulamalarla bireyler internet üzerinden tanışma sitelerini daha sık kullanmaktadırlar. Yurt dışında özellikle cinsel partner bulmak için kullanılan Tinder gibi web sitesi/uygulamalarda kişiyi korunmasız kalacağı durumlara maruz bırakması nedeni ile yaygınlaşan bir risk faktörü olarak görülmektedir (Guardian Raporu, 2015). Bu sebeple, internet üzerinden tanışma sitelerinin cinsel ilişki amaçlı kullanımlarının incelenmesi önemli olacaktır.

Bağlanma Kuramı ve bu kuramın çerçeveleştiği duygu regülasyonu ve içsel çalışan modeller (Internal Working Models; Bowlby, 1969) risk literatüründe sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Literatürde güvenli bağlanma riskli davranış ile negatif yönde ilişkilendirilmiştir(Pooravari ve ark., 2014). Güvenli bağlanmanın aksine, güvensiz bağlanma riskli ilişkiyi yordayan önemli bir faktör olarak sunulmaktadır (Letcher & Slesnick, 2013; Tracy ve ark., 2003).

Benzer bir şekilde sosyal görünüş kaygısı ile korunmasız cinsel ilişki arasında klinik HIV örnekleminde pozitif ilişki rapor edilmiştir (Hart,2008). Sosyal kaygı kuramı kişilerin devamlı olarak kendi sosyal kaygıları ile meşgul olmalarının, başkaları tarafından negatif bir şekilde yargılanma endişeleri ile örtüştüğüne dikkat çeker (Wells ve ark. 1995). Burada Bağlanma Teorisi'nin içsel çalışan modelleri (İÇM)ile benzerliğine dikkat çekmek önem teşkil etmektedir. İÇM, kişinin kendisini ve başkalarını nasıl gördüğü ve değerlendirdiği üzerine bir modeli barındırır.

[1] Yrd. Doç. Dr. BAU, Psikoloji, aysemeltem.budak@bahcesehir.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr. BAU, Eğitim Fak. ipek.ozer@es.bahcesehir.edu.tr
[3] Yrd. Doç. Dr. BAU, Sosyoloji, mine.ozascilar@eas.bahcesehir.edu.tr

Paylaşılan bulgular ve kuramsal ilişkiler doğrultusunda bağlanma ve sosyal görünüş kaygısının riskli cinsel sağlık ile olan ilişkisini araştırmak önemli olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü bu araştırmada öncelikle üniversite öğrencilerinin riskli davranışları gözlemlenecek ve riskli davranışta bulunan ve bulunmayan öğrenciler bağlanma stilleri ve sosyal görünüş kaygıları açısından karşılaştırılacaktır. Çevrimiçi ve çevrimdışı (online ve offline)risk alımı arasındaki farklarda bu değişkenler üzerinden incelenmiştir.

Yöntem

Prosedür

Etik kurul izni alındıktan sonra, SurveyMonkey çevrimiçi anket yazılım programı kullanılarak dijital ortamda gerçekleştirilmiştir. Anonim katılım esası gözetilmiştir.

Örneklem

Anketi toplamda 320 üniversite öğrencisi cevapladı. Ankette yer alan kontrol maddeleri göz önüne alındığında, 130 anket geçersiz sayıldı ve analizlere eklenmedi. Yüz doksan katılımcının cevapları analiz edildi (83,7% kadın). Katılımcıların %88,9'u heteroseksüel; %58,4'ü bekâr olduğunu belirtti. Katılımcıların %39,5'i cinsel birleşme; %22,1'i anal cinsel ilişki; %47,9'u oral cinsel ilişki yaşadığını belirtmiştir.

Ölçekler

Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri(YIYE II;Selcuk, Gunaydin, Sumer, & Uysal,2005): Ölçek, Shaver ve Fraley (2000) tarafından geliştirilmiş ve Türkiye'deki geçerlik ve güvenirlik çalışması Selçuk ve arkadaşları (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçekte 18'i kaygı, 18'i kaçınma alt faktöründe olmak üzere yedili Likert tipinde toplam 36 madde vardır. Her bir alt boyuttan alınan puan arttıkça kaçınmacı veya kaygılı bağlanma artmaktadır. Kaçınma alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı 0,90 iken, kaygı alt boyunun Cronbach alfa katsayısı 0,86'dır. Ölçeğin kaçınma ve kaygı boyutlarına ilişkin test-tekrar test güvenirliği katsayıları ise sırasıyla 0,81 ve 0,82'dir. (Selçuk ve ark.2005).

Riskli Cinsel Davranış Kompozit Puanı: Staton (1999) ile Gölbaşı ve Kelleci (2011) tarafından kullanılan metod ile puanlanmıştır. Dört kategori kullanılmıştır : (1) ilk cinsel birleşme yaşı;(2) son 12 ayda cinsel birleşmede bulunma sıklığı ve korunma durumu; (3) cinsel ilişkide iken madde etkisinde olma;(4) cinsel partner sayısına bakılmış ve bu kategoriler üzerinden kompozit bir puan oluşturulmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin çevrimiçi cinsel risk davranışı ile ilgili tutumları ölçülmüş ve kişisel tanımları sorulmuştur. Çevrimiçi riskli cinsel davranış komposit puanı için sosyal medya (örn., Facebook, Tinder) üzerinden tanımadıkları kişiyle mesajlaşma, yüz yüze buluşma ve cinsel birliktelik yaşama sıklıkları sorulmuştur.

Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (Social Appearance Anxiety Scale-SAAS;Doğan,2010), Hart ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilmiş olup, aynı şekildeTürkiye örneklemleri için adaptasyon çalışması yapılmıştır (Doğan, 2010). SSKÖ (SAAS) 16 maddeden oluşur ve 5'li Likert

tipi bir ölçektir. SGKÖ'nün güvenirliğine yönelik olarak iç tutarlılık katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur.

Bulgular

YİYE II için güvenirlik ve geçerlik çalışması da yapılmıştır. Araştırmada YİYE II ölçeğinin güvenirlik (içtutarlık) katsayıları, kaygı boyutu için 0,90; kaçınma boyutu için 0,89; ve SAAS ölçeği için 0,94olarak bulunmuştur.

Öngörüldüğü üzere sosyal görünüş kaygısı ve güvensiz bağlanma ile kaçınmalı (r=0,34) ve kaygılı bağlanma (r=0,69) arasında pozitif bir ilişki gözlenmiştir. Çevrimiçi ve çevrimdışı riskli cinsel davranış arasında da anlamlı pozitif (r=0,39) bir ilişki gözlenmiştir. Sosyal görünüş kaygısı ve çevrimiçi riskli cinsel davranış arasında da pozitif (r=0,30) bir ilişki gözlenmiştir. Bunun yanı sıra çevrimdışı riskli cinsel davranış puanı ile kaçınma alt boyutu arasında negatif (r=-0,19) ve zayıf ilişki gözlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada çevrimdışı ve çevrimiçi riskli cinsel davranışa dikkat çekilmiş ve konuyla ilgili olası faktörler incelenmiş. Bağlanma teorisi, riskli cinsel davranış ve sosyal görünüş kaygısı arasındaki kuramsal ilişki göz önüne alındığında bulgular beklenildiği gibidir. Çevrimdışı riskli cinsel davranışta sosyal görünüş kaygısı ve kaygılı bağlanma arasında olumlu bir ilişki gözlenirken, kuramsal olarak beklendiği gibi kaygılı bağlanma ve sosyal görünüş arasında olumlu yüksek bir ilişki gözlenmiştir. Kaygılı bağlanması yüksek olan bireylerin sosyal görünüş kaygısı da artmaktadır ve bu ilişki riskli cinsel davranış bağlamında da gözlenmektedir. Kaygılı bağlanma buradaki temel yordayıcı olabilir ve sosyal görünüş kaygısı ve riskli cinsel davranış için arabulucu bir faktör olabilir.

Kaçınmacı bağlanma arttıkça çevrimdışı riskli cinsel davranış düşmektedir. Kuramsal olarak kaçınmalı bağlanması olan kişilerin insan temasının olmadığı internet sitesi servis ve ürünlerini kullanımlarının yüksek olması beklenir. Ancak riskli cinsel davranış boyutunda kaçınmacı bağlanma burada koruyucu bir faktör olarak gözlenmektedir. Ancak bu kanı daha detaylı analizleri gerektirmektedir.

Bu çalışmanın ön hazırlık bulguları kesin yorumlar için yeterli olmamakla beraber kuramsal bazı beklentiler yönünde bulgular bulunmuştur. Riskli cinsel davranışı ele alan psiko-eğitimlerde kişilerin bağlanma stilleri önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Konuyla ilgili daha detaylı analiz ve araştırmalar gerekmektedir.

Kaynakça

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Attachment (vol.1).

Dogan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(39).

Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Ross, J., Hawkins, J., ... & Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2010). Youth risk behavior surveillance—United States, 2009. *MMWR Surveill Summ*, *59*(5), 1-142.

Erenel, A. S., & Golbasi, Z. (2011). Unprotected sexual intercourse and unplanned pregnancy experience of Turkish university students. *Sexuality and Disability*, *29*(1), 75-80.

Golbasi, Z., & Kelleci, M. (2011). Sexual experience and risky sexual behaviours of Turkish university students. *Archives of gynecology and obstetrics*, *283*(3), 531-537.

Guardian (2015) İndiridiği site http://www.theguardian.com/us-news/2015/may/28/hookup-apps-stds-tinder-grindr

Hart, H. L. A. (2008). *Punishment and responsibility: Essays in the philosophy of law*. Oxford University Press.

Letcher, A., & Slesnick, N. (2013). Romantic attachment, sexual activity, and substance use: findings from substance-using runaway adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, *43*(7), 1459-1467.

McEwen, B. S., Eiland, L., Hunter, R. G., & Miller, M. M. (2012). Stress and anxiety: structural plasticity and epigenetic regulation as a consequence of stress. *Neuropharmacology*, *62*(1), 3-12.

Pooravari, M., Habibi, M., Parija, H. A., & Tabar, S. H. S. A. (2014). Psychometric properties of body image concern inventory in adolescent. *Pajoohandeh Journal*, *19*(4), 189-199.

Selçuk, E., Günaydın, G., Sümer, N., & Uysal, A. (2005). A new measure for adult attachment styles: The psychometric evaluation of Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-R) on a Turkish sample. *Turkish Psychological Articles*, *8*, 1-11.

Shaver, P. R., & Fraley, R. C. (2000). Attachment theory and caregiving. *Psychological inquiry*, 109-114.

Staton, M., Leukefeld, C., Logan, T. K., Zimmerman, R., Lynam, D., Milich, R., ... & Clayton, R. (1999). Risky sex behavior and substance use among young adults. *Health & Social Work*, *24*(2), 147-154.

Tracy, J. L., Shaver, P. R., Albino, A. W., & Cooper, M. L. (2003). Attachment styles and adolescent sexuality. Adolescent romance and sexual behavior: Theory, research, and practical implications, 137-159.

Turhan, E., İnandı, T., Özer, C., & Akoğlu, S. (2011). Üniversite öğrencilerinde madde kullanımı, şiddet ve bazı psikolojik özellikler. *Turkish Journal of Public Health*, *9*(1), 33-44.

Wells A, Clark DM, Salkovskis P, Ludgate J, Hackmann A, Gelder M. Social phobia: the role of insituation safety behaviors in maintaining anxiety and negative beliefs. *Behavior Therapy* 1995;26:153–161

DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE CİNSEL EĞİTİM UYGULAMALARI VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN ROLÜ

A.Meltem ÜSTÜNDAĞ-BUDAK[1]
Dolunay KADIOĞLU-POLAT[2]

Kuramsal Çerçeve

Cinsel sağlık ve ilişkiler eğitimi (CSİ) büyümenin duygusal sosyal ve fiziksel yönlerini, çeşitlenen ilişkileri, cinselliği ve cinsel sağlığı içerir. Bu eğitimin amacı çocukları ve genç bireyleri bilgi, beceri ve değerler konusunda bilgilendirerek onların güvenli, doyurucu ve mutlu ilişkiler içinde olabilmelerini sağlamaktır. Aynı zamanda kendi 'cinsel sağlık' ve 'iyi olma' durumları konusunda sorumluluk alarak yetişmeleri de bu eğitimin diğer bir amacıdır(European Parlement, 2013).

UNESCO Ulusal Cinsel Eğitim kılavuzunda (2009) yaygın Cinsel Sağlık eğitimi için şu maddelerin öneminin altını çizmektedir;

- Cinsellik yaşamın doğal ve sağlıklı bir parçasıdır.
- Cinselliğin bedensel, psikolojik, manevi, sosyal, ekonomik, politik ve kültürel boyutları vardır.
- Cinsellik ve cinsiyet ilgili kavramlardır ve beraber ele alınmalıdırlar.
- İnsanlar cinselliklerini çeşitli ve farklı yollarla ifade ederler
- Cinsellikle ilgili değer ve inanışlar kültürden kültüre toplumdan topluma farklılık gösterir. Bazı cinsel davranışlar bazı kültürlerde kabul görürken aynı cinsel davranış diğer kültürlerde kabul görmese de bu davranışları yok sayamayız ve cinsel sağlık eğitiminin dışında tutamayız.

Dünya genelinde cinsel yaşam adına yeterli ve iyi eğitim eksikliği UNESCO'nun hazırladığı birçok raporda belirtilmiştir. Bu eksikliğin bireyleri zorlama, istismar, sömürü, cinsel yolla bulaşan hastalıklar (örneğin HIV/AIDS) ve istenmeyen gebelikler gibi durumlarla karşı karşıya bıraktığı ifade edilmiştir. Etkin cinsel sağlık eğitimi bireylere yaşlarına uygun, kültürleri referanslı, bilimsel doğru bilgiyi vermeyi amaçlamaktadır. Bu eğitimin amacı yapılandırılmış fırsatları sunmayı hedefler ve genç bireyleri kendi tutum ve değerleri konusunda düşünmeye ve bazı temel becerileri kazanmaya hazırlar. Bu şekilde de cinsel sağlık ile ilgili seçeneklerinin farkında olarak seçimler yapabilirler. Etkin cinsel / cinsel sağlık eğitiminin etkileri şöyle sıralanmıştır:

- Yanlış bilgilendirmeyi azaltır ve doğru bilgilenmeyi sağlar.
- Olumu tutum ve değerlerin netleşmesini yerleşmesini sağlar
- Gurup normları ile ilgiyi geliştir ve ebeveynlerle ve diğer güvenilir erişkinlerle iletişimi artırırken çeşitli beceri kazanımlarını sağlar.

[1] Bahçeşehir Üniversitesi, *aysemeltem.budak@eas.bahcesehir.edu.tr, budak.aysemeltem@eas.bahcesehir.edu.tr*
[2] Duyu Atölyesi Psikolojik Danışmanlık, dk@dolunaykadioglu.com, dk@dolunaykadioglu.com

Birçok ülkede cinsellik ve cinsel eğitim hassas bir konudur ve eğitimler genelde 'aile hayatı', sağlık eğitimi veya hayat becerileri gibi başlıklar altında dolaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Avrupa'nın birçok ülkesinde bu konu 50'lili yıllarda ele alınmış ve tabu olmaktan artık çıkmıştır. Ancak aynı kabul diğer ülkeler için söz konusu değildir bu nedenle sosyal ve kültürel farkların gözetilmesi önemlidir. Batı Avrupa ve Doğu Avrupa arasında da bu eğitimin tam anlamıyla uygulanması ve kabulünde farklar vardır. Batı Avrupa da bu eğitimler daha yaygınken ergen gebelikleri, erken aktif cinsel yaşam gibi istatistikler düşüktür. Zamanla ve iyi planlamayla bu hedeflere ulaşılmaktadır. Ör; eski doğu bloku ülkesi Estonya'daki programa Batı Avrupa ülkesindeki tecrübe ve bilgiler destek vermiştir. Nijerya ve Hindistan gibi ülkeler için uygulamaya başlayabilmek için daha fazla zaman gerekmiştir. Uygulamanın başlatılabilmesi için Nijerya 5 yıl Hindistan ise 10 yıla varan bir süre geçmiştir (UNESCO,2009).

CSİ eğitimi Avrupa birliği ülkelerinde hukuki bir zorunluluk olmakla beraber içerik ve uygulamada ülkeden ülkeye değişe farklar bulunmaktadır. İskandinav ve Benelüks ülkeleri en iyi cinsel sağlık eğitimlerinin verildiği ülkeler olarak bilinmektedir. Bunun yanı sıra Güney Avrupa da verilen cinsel sağlık eğitimlerin kalitesi, daha düşük olarak belirlenmiştir. Bazı Güney Avrupa ülkelerinde bu eğitim bir eksiklik olarak belirlenmiştir. Örneğin Avusturya da aileler de cinsel eğitim derslerine katılırlar. Danimarka da bu eğitimlere konuk olarak homoseksüel, genel ev çalışanları veya HIV taşıyıcıları tecrübelerini paylaşmak için, uzmanlar tarafından davet edilmektedirler. Hollanda da cinsel sağlık eğitimi dört yaşında başlar. Öte yandan İspanya da ise cinsel sağlık eğitimi yaygın değildir. En iyi uygulamalar Belçika, Finlandiya, İsveç, Danimarka, Fransa, Luxemburg, Hollanda ve Almanya'da gözlenmektedir. Avrupa Birliği ülkelerindeki bu farklılıklar iki temel sebebe dayandırılmaktadır; kültürel gelenekler ve dini inanış ve var olan sınırlı finansal kaynaklar (European Palement Dictorate- Gender Equality, 2013). Amerika Birleşik Devletleri ve gelişmekte olan ülkelerde son 30 yılda politik ve kültürel sebeplerden dolayı sadece cinsellikten kaçınma eğitimleri verilmiş (Boonstra 2011) ancak bu eğitimlerin yetersizliği kanıta dayalı araştırmalarla ispatlamıştır (Underhill ve arkadaşları, 2007).

Ülkemizde MEB müfredatında CSİ/Cinsel Eğitim hiç bir yaş grubu için yoktur. Diğer yaş grupları için herhangi bir çalışma MEB tarafından yürütülmemektedir. Biyoloji ya da ilgili derslerin içindeki cinsel sağlıkla ilgili konular ise oldukça yetersizdir.

MEB 0-6 yaş eğitim programına bakıldığında beden tanıma, koruma, cinsel istismardan korunmak için hayır deme davranışı gibi eğitim çalışmalarına rastlanmamaktadır. Cinsel istismarla ilgili kısmi verilen eğitimler olmakla beraber yeterince yaygın değildir. (MEB http://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-egitim-program-ve-materyalleri)

Türkiye de bazı özel okullarda 0-6 yaş için beden tanıma, koruma, hayır deme vb. temel konuları kapsayan eğitim çalışmaları okul rehber öğretmenleri tarafından yürütülmektedir ancak bu çalışmalar yaygın ve düzenli değildir.

Uluslararası araştırma sonuçları göstermektedir ki okul destekli CSİ programları ilgili koruyucu sağlık servisleriyle de desteklendiğinde cinsel aktiviteyi artırmamakta tam tersine genç bireylerin bilgi ve tutum düzeylerine pozitif etkide bulunmaktadır. Örneğin ergen gebeliklerinin olmaması veya ilk cinsel ilişki yaşının daha ileri yaşlara ertelenmesi vb. (Kirby, 2007)

Kritik bir tartışma yazısında Cinsel sağlık eğitiminin İngiltere de kimi bölgelerdeki endişe verici yetersizliğini dile getirmiş ve cinsel sağlık eğitiminin temel biyoloji ve üreme modülü dışına çıkması ve kapsamlı ve zorunlu bir eğitimin ihtiyacına dikkat çekilmiştir (Schulkind ve arkadaşları, 2015).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın ilk amacı dünya da ve özellikle başarılı Avrupa Ülkelerindeki cinsel sağlık eğitimlerinin ana/kritik öğeleri ile tanıtmaktır. İkinci amacı ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik alt uzmanlık alanlarının gerekliliğin artığı şu dönemde Türkiye'de cinsel sağlık eğitiminin mevcut durumunu tanımlayarak, cinsel sağlık eğitiminde bu alanda uzman ve eğitimli okul psikolojik danışmanlarının rolüne dikkati çekmektir.

Derleme göstermiştir ki cinsellik ve cinsel sağlık aslında çok kapsamlı bir konudur. Kimlik gelişimi, kişisel imaj algısı, cinsel kimlikler, kendini ifade edebilme ve kendi sınırlarını koruyabilme gibi kişinin genel gelişimi ve kimlik yapılandırması süreçlerine atıfları olan bir olgudur. Sanıldığının aksine cinsel sağlık ve ilişkiler eğitimi cinsel ilişkiyi erken yaşlardan başlayarak anlatan ya da cinsel etkinliği erken yaşlara çeken bir eğitim değildir. Bireyin doğumdan ölüme kadar geçirdiği gelişim evreleri göze alındığında cinsel sağlık eğitimleri bireyin kendini tanıması, ifade edebilmesi, sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve hayatını etkin bir şekilde yönetebilmesi için önemli bir eğitim olduğu açıktır. Bu nedenlerden dolayı bu eğitimin kapsamlı bir şekilde Türkiye'de okul tabanlı olarak verilmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Ancak böyle bir uygulama henüz Türkiye de yapılandırılmamıştır. Bu alanda bilgi kaynak ve uzman eksikliği yaşanmaktadır. Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik servislerinin bu eksikliği gidermede önemli rolleri olacaktır.

Türkiye'de MEB müfredatında cinsel sağlık eğitimin olmamasından dolayı, dünyada uygulanan başarılı örneklerden yola çıkarak okul psikolojik danışmanlarının okullarda yürütebilecekleri programlar oluşturularak taslak çerçeve çizilmelidir (Bu taslak çerçevede yurt dışında kanıta dayalı yürütülen, etkinliği ispatlanmış programların kritik boyutları/öğeleri tanıtılmalı, Türkiye de okullarda uygulanacak programlara nasıl uyarlanabileceği tartışılmalıdır).

Başarılı cinsel sağlık eğitimleri doğası gereği bütüncül ve gelişimsel bir yaklaşım ile ele alınmalıdır. Okul ve aile iletişiminin sağlanması, ailelerin eğitimin içeriği konusunda bilgilendirilmesi ve yanlış inançlardan düzeltilmesi eğitimin toplum tarafından benimsenmesi ve kabul görmesi için önemli olacaktır. Bu yapının oluşturulmasında da PDR servislerine önemli görevler düşmektedir.

Okullarda öğrenci aile ve yönetim tutum çalışmalarına ve kişisel gelişim ile ilgili boyutunda bilgilendirmelerin psiko-eğitimler kapsamında da yapılması gerekmektedir.

PDR servisleri etkin cinsel sağlık eğitim programları ile donanımlı hale geldiğinde ve MEB da cinsel eğitim zorunlu olarak yer aldığında, daha sağlıklı ve mutlu nesillerin yetişeceği bir gerçektir.

Kaynakça

Boonstra, H. D. (2011). Advancing sexuality education in developing countries: evidence and implications. *Guttmacher Policy Review, 14*(3), 17-23.

European Parliament, (2013). Policies for Sexuality Education in the European Union, Directorate General for Internal Policies, PE 462.515, Brussels.

Kirby, D. (2007). Abstinence, sex, and STD/HIV education programs for teens: Their impact on sexual behavior, pregnancy, and sexually transmitted disease.*Annual Review of Sex Research, 18*(1), 143-177.

Schulkind J, Hurst S, Biggart R, Bowsher G.(2015). Sex and relationship education should be statutory. Lancet 23;385(9982):2042-3

UN Educational, Scientific and Cultural Organisation. An evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI, UNESCO; 2009.

Underhill K, Montgomery P, and Operario D. (2007). Sexual abstinence only programmes to prevent HIV infection in high income countries: systematic review, British Medical Journal ,335(7613):248–252

PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN KLİNİK PSİKOLOJİ ALANINDA LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ALMAYA KARAR VERME SÜREÇLERİ İLE EĞİTİM SÜRECİ VE YETERLİLİĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Durmuş ÜMMET[1]
Sezer AVCI[2]
Esra TÖRE2[3]

Problem Durumu

Eğitim, insanlık tarihi boyunca en önemli konulardan biri olmuştur ve her toplum eğitimi her çağda değerli bulmuştur. Değişen tarihle beraber eğitimden beklentiler ve eğitimin niteliği de çeşitli değişimler yaşanmıştır. Çok da eski olmayan dönemlerde lise eğitimi almak epeyce iyi bir düzey olarak görülürken sonraları lisans eğitiminin önemi artmış ancak günümüzde o da yeterli görülmeyerek lisansüstü eğitime önem verilmeye başlanmıştır. Ulaşılan verilere bakıldığında, 2008 yılındaki 247.544 yüksek lisans ve 73.244 doktora mezunu sayısının 2012 yılına gelindiğinde yüksek lisansta 416.741'e doktorada ise 122.619'a ulaştığı görülmektedir (wordpress.com). Bu veriler bile artık günümüzde lisansüstü eğitime verilen önemi, başka bir değişle değişen anlayışı göstermektedir. Günümüzde artık bir mesleğin genel eğitimini almak yeterli görülmemekte, o mesleğin alt dallarından birini seçip, çoğunlukla lisansüstü eğitim aracılığıyla, o alanda uzmanlaşma ve derinleşmeye yönelik bir eğilim ve beklenti söz konusudur (Yeşilyaprak, 2011). Bu değişen algı süreci neredeyse tüm alanları etkileşmiştir ve bu değişimden etkilenen alanlardan biri de ruh sağlığı alanıdır.

Ülkemizde, ruh sağlığı alanında psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve psikoloji lisans programları bulunmaktadır. İki lisans programının üniversitelerde var olma amaçlarında farklılıklar olsa da ortak oldukları en önemli yön her ikisinin de birey ve toplumun ruhsal sağlığı ile ilgileniyor olmalarıdır. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitiminde temel amaç, öncelikle eğitim kurumlarında daha sonra toplumun diğer tüm alanlarında koruyucu/önleyici çalışmalar yürütmek, bireysel ve toplumsal anlamda bozulmuş olan dinamikleri onarmaya çalışmaktır ki psikolojik danışma hizmetlerinin bireyin ve toplumun sağlığı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Lambert ve ark., 2004; Lambert ve Ogles, 2004). Ancak meslekte etkili çalışmalar yapabilmek için mutlaka uzmanlaşılması gerektiği de açıktır. Bu gereklilikten hareketle PDR lisans mezunları alanın çeşitli lisansüstü programlarında eğitimler alarak uzmanlaşmaya çalışmaktadırlar. Bu uzmanlık alanlarından biri de, son yıllarda popülerliği PDR mezunları arasında arttığı gözlenen klinik psikoloji alanıdır. Klinik psikoloji alanı, psikopatolojiden harekete geçerek kendisine başvuran kişilerdeki psikolojik bozuklukları iyileştirmeyi esas alır (PDR Etik Kitapçığı, 2011). PDR mezunlarının klinik psikoloji alanına artan ilgisine dair gözlemler mevcutken bunun

[1] Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, e-mail: dummet@marmara.edu.tr
[2] Uzm. Psikolojik Danışman., Gaziantep Şahinbey Bilim Sanat Merkezi, e-mail: sezeravci@yahoo.com
[3] Uzm. Psikolojik Danışman., İstanbul Üsküp İlkokulu, e-mail: esratanboga@yahoo.com

nedenleri ile alınan eğitimin süreç ve niteliği ile ilgili bilimsel bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu ihtiyaçtan hareketle bu araştırmada, PDR mezunlarını klinik psikoloji alanında eğitim almaya iten nedenler ile aldıkları eğitimin süreç ve niteliğini ele almak amaç edinilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Psikolojik danışma ve rehberlik lisans eğitimini tamamlayan ve klinik psikoloji alanında lisansüstü eğitim alan psikolojik danışmanların, bu alana geçişlerinde rol oynayan karar verme nedenleri ile aldıkları eğitimin sürecine ve yeterlilik boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı çerçevesinde katılımcıların konuyla ilgili görüşlerini ortaya koymak için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel veri toplama teknikleri ile yürütülen bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve katılımcılara yarı yapılandırılmış 6 adet soru yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım & Şimşek, 2005) nedeniyle araştırmacılar tarafından günümüzde sıklıkla tercih edilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, PDR mezunu olan ve klinik psikoloji alanında 4'ü yüksek lisans yapan veya mezunu olan ve 4'ü doktora yapan 8 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Bulgular

Katılımcıların, yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde;

Soru-1: Klinik psikoloji alanında yüksek lisans/doktora yapmaya nasıl karar verdiniz? Etkili olan faktörler nelerdi?

PDR mezunlarını klinik psikoloji alanında yüksek lisans yapmaya sevk eden nedenlere dair cevaplar incelendiğinde: Çalışma alanı değiştirerek mesleki gelişim ve doyum sağlama (8 defa), alanın popülerliği ve toplumdaki prestiji (4 defa) ve bu alanda çalışma için yasal zorunluluk (1 defa) konularının ön plana çıktığı görülmüştür.

Soru-2: Aldığınız lisansüstü eğitim beklentilerinizi karşıladı mı?

Katılımcıların yanıtlarına bakıldığında: Hem uygulama hem teoride beklentim karışlandı (4 defa), uygulama veya teorideki yetersizliklerden dolayı kısmen karşıladı (3 defa) ve hiç karşılamadı (1 defa) şeklinde olduğu görülmüştür.

Soru-3: Eğitim sürecinde zorlandınız mı? Sizi en çok zorlayan konular nelerdi?

Araştırma sorusuna verilen cevaplara göre: Alınan eğitim sürecinin ve içeriğinin yoğunluğunun (5 defa), PDR'den farklı bir bakış açısı ve dil kullanılıyor olmasının (3 defa) ve bilimsel hazırlık ve tez sürecinin (2 defa) katılımcıları zorladığı belirlenmiştir.

Soru-4: PDR mezunu olmanın klinik psikoloji alanında lisansüstü eğitim alma sürecine yansıyan avantajları var mıydı? Nelerdir?

Yanıtlar incelendiğinde: Oldukça var, hazırbulunuşluğumu sağladı (4 defa), kısmen var, bakış açım oluştu (2 defa) ve hiç yok (2 defa) şeklinde olduğu görülmüştür.

Soru-5: PDR mezunu olmanın klinik psikoloji alanında lisansüstü eğitim alma sürecine yansıyan dezavantajları var mıydı? Nelerdir?

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde: PDR'de patoloji, terapi kuramları vb. konulara yer verilmemesinin/az yer verilmesinin dezavantajlarına (7 defa) ve dezavantaj oluşturmadığına (1 defa) değinildiği görülmektedir.

Soru-6: Lisansüstü eğitiminiz bittikten sonraki planlarınız nelerdir? Nerelerde ve hangi alanlarda çalışmayı planlıyorsunuz?

İlgili soruya verilen yanıtlara göre: Hem bir klinikte çalışmak/klinik açmak hem de üniversite kadrosuna geçme isteğinin (6 defa) ve bir klinikte çalışmak/klinik açmak (2 defa) isteğinin vurgulandığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan analiz sonuçlarına göre; katılımcıların daha çok uzmanlık ve çalışma alanı değiştirmek için klinik psikoloji alanına geçtikleri, aldıkları eğitimin beklentilerini karşıladığı, eğitim sürecinin ve içeriğinin yoğunluğunun onları zorladığı, PDR mezunu olmanın klinik alanda lisansüstü eğitimde avantaj sağladığı, PDR'de klinik konulara değinilmemesinin/az değinilmesinin dezavantaj oluşturduğu ve bu eğitim sürecinin sonunda çoğunlukla hem kendi kliniklerini açma hem de akademik dünyaya geçiş yapma isteklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulgular çerçevesinde; PDR öğrencilerine, lisans eğitimleri sürecinde alanın iyi tanıtılarak onlara kariyer danışmanlığı yapılmasının önemli olduğu, PDR lisans eğitim içeriklerinin ruh sağlığı alanındaki diğer uzmanlık alanları ile ilişkisinin arttırılması önerilebilir. Ayrıca konuyu ve durumu daha net görebilmek adına, bu alanda yapılacak daha fazla nitel ve nicel araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Lambert, M. J. & Ogles, B., M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. M.j. lambert (ed.), Handbook of psychotherapy and behavior change (5. Baskı) içinde (s. 139-193). New York: Wiley.

Lambert, M. J., Bergin, A. E., & Garfield, S. L. (2004). Introduction and historical overview. M.j. lambert (editör), handbook of psychotherapy and behavior change (5. Baskı) içinde (s. 3-15). New York: Wiley.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar (2011). PDR Derneği Yayınları.

Şimşek, H., Yıldırım, A., (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara. Seçkin yayınevi.

https://ismailsaritas.wordpress.com/2013/02/04/turkiye-egitim-durumu-istatistikleri/

ERGENLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞ VE ZAMAN TUTUMU: BENLİK SAYGISI VE İYİMSERLİĞİN ARACI ROLÜ

Özlem TAGAY[1]
Hülya ŞAHİN-BALTACI[2]

Problem Durumu

Öznel iyi oluş bireyin yaşamı nasıl değerlendirdiği ile ilgili bir kavramdır ve olumlu-olumsuz duygulanım, yaşam doyumu olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Öznel iyi oluşun olumlu duygulanımı mutluluk, neşe, heyecan, umut, gibi olumlu duyguları, olumsuz duygulanım ise üzüntü, nefret, öfke, suçluluk gibi olumsuz duyguları içermektedir. Yaşam doyumu ise öznel iyi oluşun bilişsel boyutudur. Dolayısıyla öznel iyi oluş bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal olarak nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir (Myers ve Diener, 1995; Rask, Kurki ve Paavilainen, 2003). Yapılan açıklamalardan da anlaşılabileceği gibi öznel iyi oluş düzeyi yüksek ergenlerin olumlu duygulanımının yüksek olması ve yaşamını olumlu değerlendirmesi beklenmektedir.

Ergenlerin öznel iyi oluşları konusunda pek çok araştırma bulunmaktadır. Ergen öznel iyi oluşunun zaman tutumu (Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy ve Henry, 2008); başa çıkma ve kişilik özellikleri (Eryılmaz, 2009); mantıkdışı inançlarla (Çivitçi, 2009); öznel iyi oluş ve depresyonda benlik saygısının aracılık rolü (Çivitçi, 2010); ihtiyaç doyumu ve yaşam amaçları (Eryılmaz, 2011); iyimserlik ve özsaygı (Yorulmaz ve Eryılmaz, 2006); olumlu gelecek beklentisi (Eryılmaz, 2011); öz-yeterlik (Certel, Bahadır, Saracaloğlu ve Varol, 2015), yaşam doyumu ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin (Şahin-Baltacı, 2015) araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde iyimserlik düzeyinin, öz-saygının, öz-yeterlik düzeyinin, sorumlu ve dışa-dönük kişilik özelliklerinin, benlik saygısının öznel iyi oluş ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

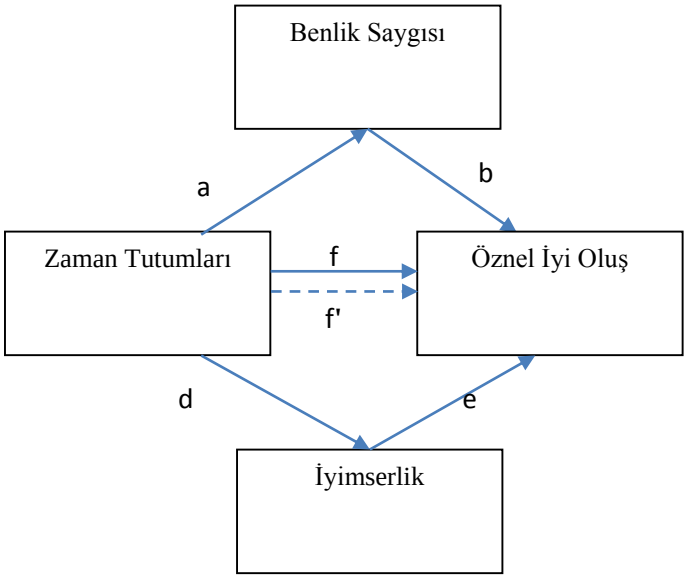
Bu araştırmanın amacı ergenlerin öznel iyi oluş ve zaman tutumları arasındaki ilişkide benlik saygısı ve iyimserliğin aracılık rolüne ilişkin geliştirilen teorik modelin test edilmesidir. Ergenlik dönemi duygusal ve bilişsel anlamda değişimlerin yaşandığı dönemdir. Bu dönemde ergenlerin öfke, suçluluk, kaygı gibi olumsuz duyguları sıklıkla yaşadıkları ve oldukça hassas oldukları belirtilmektedir (Vernon, 2004). Ergenlerin sorumluluklarını kabul etmeleri ve kendi geleceklerine ilişkin olumlu karar verebilmeleri önemlidir. Bu noktada ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini artıracak faktörleri belirlemek etkili olacaktır. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının ergenlerle çalışan psikolojik danışmanlar için yararlı olacağı düşünülmektedir.

[1] Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, ozlemtagay@gmail.com
[2] Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, hulyasahin@gmail.com

Yöntem

Araştırmaya Burdur ve Denizli'de toplam 13 lisenin 9-12. sınıflarına devam eden 529 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 320'i kız (%60,5), 209'u erkektir (% 39,5) ve yaşları 15-18 arasında değişmektedir (*M*=15,9; SD=,91). Araştırmada Mello, Worell, Şahin-Baltacı ve Tagay (2015) tarafından uyarlanan Ergen Zaman Tutum Ölçeği, Coopersmith (1987) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1996) tarafından Türkçe'ye çevrilen Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Kısa Form'u, Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Scheier ve Carver (1987) tarafından geliştirilen Aydın ve Tezer (1991) tarafından Türkçe'ye çevrilen Yaşam Yönelim Testi kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 15.0 ve Lisrel 8.51 yazılımları kullanılmıştır. Analizler öncesinde tek değişkenli normal dağılım koşulları (basıklık ve çarpıklık); yol analizi öncesinde çoklu normal dağılım ve eşvarsaylık koşulları incelenmiştir. Araştırmanın hipotezine göre; Ergenlerin olumlu zaman tutumları, öznel iyi oluşlarını olumlu (pozitif) yönde etkiler ancak bu etki benlik saygısı ve iyimserlik düzeyi yüksek olan ergenlerde ortadan kalkar veya anlamlı düzeyde farklılık gösterir. Bu durumda "benlik saygısı" ve "iyimserlik", "zaman tutumları ile öznel iyi oluş ilişkisinde" çoklu mediatör değişkenlerdir. Araştırmada sınanacak olan model aşağıdaki gibidir:



Şekil 1. Araştırma Modeli

Bulgular

Araştırmada test edilen, benlik saygısı ve iyimserlik ergenlerin zaman tutumları ve öznel iyi oluş ilişkisinde çoklu mediatör değişkendir hipotezine ilişkin model veri uyum analiz sonuçları aşağıda Tablo 1a'da verilmiştir.

Tablo 1a. Araştırma Modeli Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Değerler	
	İlk	Son
X^2/sd	6,78	3,89
RMSEA	0,11	0,07
SRMR	0,08	0,07
GFI	0,84	0,92
AGFI	0,79	0,87
NFI	0,89	0,94
NNFI	0,89	0,94
CFI	0,90	0,96

Tablo 1a.'dan da izleneceği gibi araştırma modelinin veri ile uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir. Araştırma modeli doğrultusunda test edilen hipotezlere ilişkin yol katsayıları tablo 1b'de sunulmuştur.

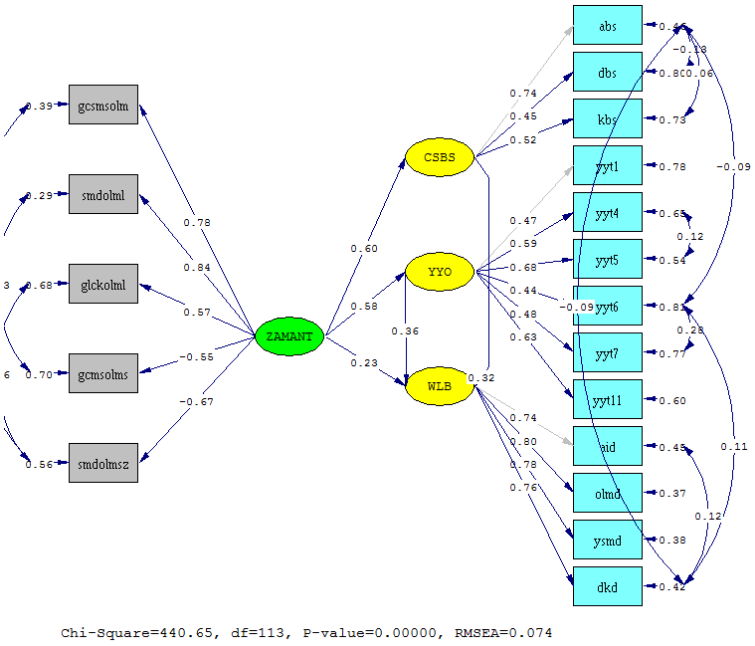
Tablo 1b. Araştırma Modeli Sonuçları

				Bağımsız Model			Aracı Değişkenli Model			
	Yol			β (SE)	t	R^2	β (SE)	t	R^2	R^2
H1	Zaman Tutumları	a →	Benlik Saygısı	0,60 (0,06)	10,67**	0,36	0,60 (0,06)	10,15**	0,36	
H2	Zaman Tutumları	d →	Yaşam Yönelimleri	0,60 (0,08)	7,84**	0,36	0,58 (0,07)	7,94**	0,34	
H4	Benlik Saygısı	b →	Öznel İyi Oluş	0,41 (0,08)	5,51**	0,52	0,32 (0,11)	2,78**	0,10	**0,55**
H5	Yaşam Yönelimleri	e →	Öznel İyi Oluş	0,47 (0,06)	7,54**		0,36 (0,07)	5,22**	0,13	
H3/ H6	**Zaman Tutumları**	**f/f' →**	**Öznel İyi Oluş**	**0,65** (0,05)	**12,65****	0,42	**0,23** (0,08)	**2,77****	0,05	

* p<0,05 * p<0,01

Ergenlerin zaman tutumları öznel iyi oluşlarını olumlu (pozitif) yönde etkiler (β=0,65; t=012,65; p<0,01). Ancak benlik saygısı (β=0,32; t=2,78; p<0,01) ve iyimserlik (β=0,36; t=5,22; p<0,01)

modele aracılık ettiğinde, zaman tutumunun öznel iyi oluş üzerindeki başlangıçtaki etkisinin (β=0,23; t=2,77; p<0,01) anlamlılığı ortadan kalkmasa da azalmış görünmektedir. Yol katsayılarındaki bu değişimin aracı değişkenlerin etkisiyle mi olduğunu belirlemek için yapılan Sobel testinde Benlik Saygısı (STS^1=2,79; p<0,01) ve İyimserlik (STS^2=4,37; p<0,01) değişkenlerinin birer aracı (mediatör) değişkenler oldukları tespit edilmiş ve modelin yol grafiği şekil 2 'de gösterilmiştir. Diğer bir ifadeyle "benlik saygısı ve iyimserlik" değişkenleri, zaman tutumları ile öznel iyi oluş ilişkisinde mediatör değişkenlerdir.



Şekil 2. Sonuç Diyagramı

Sonuç ve Öneriler

Ergenlerin öznel iyi oluşu konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde benlik saygısının öznel iyi oluşun güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır. Benlik saygısı öznel iyi oluş için önemli bir değişkendir. Hem benlik saygısı hem öznel iyi oluş bireyin kendisini nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir. (Eryılmaz ve Atak, 2011; Şahin-Baltacı, 2015; Lyubomirsky, Tkach ve Dimatteo, 2000). Öznel iyi oluş konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer şekilde iyimserlik düzeyinin de öznel iyi oluşun güçlü yordayıcısı olduğunu bildiren araştırmalar bulunmaktadır (Ben-Zur, 2001; Ferguson ve Goodwin, 2010; Lyubomirsky, 2001). Benlik saygısı ve iyimserliğin ayrı ayrı olarak öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcısı olduğu pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur. Bu araştırmada ise farklı olarak ergenlerin öznel iyi oluşları ile zaman tutumları arasındaki ilişkide benlik saygısı ve iyimserliğin aracı rolü incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre ergenlerin zaman tutumları, öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak bu etki benlik saygısı ve iyimserlik düzeyi yüksek olan ergenlerde anlamlı düzeyde azalmaktadır. Zaman tutumu bireyin geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarını içermektedir. Zamanı algılama biçimi zamana ilişkin tutumlar gibi pek çok boyutu olan bilişsel psikolojik bir yapıdır. Zamana bakış açısı önemli yargıları, kararları ve davranışları etkileyen

[1] STS: Sobel Test İstatistiği, β_A=0,60, SH_A=0,06; β_B=0,32, SH_A=0,11
[2] STS: Sobel Test İstatistiği, β_A=0,58, SH_A=0,07; β_B=0,36, SH_B=0,07

bir faktördür (Andretta, Worrell ve Mello, 2014; Worrell ve Mello, 2009; Zimbardo ve Boyd, 1999). Öznel iyi oluş ise bilindiği gibi bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal olarak nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir (Myers ve Diener, 1995). Dolayısıyla zaman tutumlarının ergenin öznel iyi oluşunu olumlu etkilemesi ve bu etkinin benlik saygısı ve iyimserlik aracılığıyla artması alanyazın ile örtüşmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarına; ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini artırmaya yönelik önleyici ve gelişimsel rehberlik etkinlikleri ve eğitim programlarını geliştirirken zamana ilişkin tutumlarının etkisini artırmak için benlik saygısı ve iyimserlik düzeylerini göz önünde bulundurmaları önerilebilir.

Kaynakça

Andretta, J. R., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological wellbeing in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools, 51,* 434–451. doi:10.1002/pits.21762

Aydın, G. &Tezer, E. (1991). İyimserlik, Sağlık Sorunları ve Akademik Başarı İlişkisi,

Psikoloji Dergisi, 7(26), 2-9.

Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescent: the link between subjective well-being, internal resources and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (2), 67-79.

Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S., & Varol, S. R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (2), 32.

Coopersmith, S. (1987). *Self-esteem inventories.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Çivitci, A. (2009). Relationship between irrational beliefs and life satisfaction in early adolescents. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 37, 91–109.

Çivitci, A. (2010). Moderator role of self-esteem on the relationship between life satisfaction and depression in early adolescents. Emotional and Behavioural Difficulties, 15: 2, 141 — 152. Doi: 10.1080/13632752.2010.480885.

Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., &Henry, C. (2008). Time perspectives and correlates of wellbeing. *Time & Society* 17 (1), 47-61. Doi: 10.1177/0961463X07086304.

Eryılmaz A. (2009). Başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü. Doktora Tezi, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Güz 2009, 7(4), 975-989.

Eryılmaz, A., & Ögülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, (3):189-203.

Eryılmaz, A. (2011). Satisfaction of needs and determining of life goals: A model of subjective well-being for adolescents in high school. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 11 (4), 1754-1764.

Eryılmaz, A. (2011). The relationship between adolescents' subjective well being and positive expectations towards future. *Düsünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences,* 24 (3), 209-215.

Eryılmaz, A., & Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 10 (37), 170-181.

Ferguson, S. J. & A. D. Goodwin (2010). Optimism and well-being in older adults: The mediating role of social support and perceived control.

Lyubommirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? *American Journal of*

Psychology, *56* (3) 239-249.

Lyubomirsky, S., Tkach, C., & Dimatteo, M. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research 78*: 363–404.

Mello, Z. R., Worrell, F. C., Şahin-Baltacı, H., & Tagay, Ö. (2015). *The Adolescent Time Inventory - Turkish.* Unpublished scale. The University of California, Berkeley, Pamukkale Üniversitesi, and Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Myers, D., & Deiner, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society, 6,* 1,1-19.

Pişkin, M. (1996, April). A Comparison of Turkish and English high school students' self-esteem. *Oral presented at the 3nd National Congress of Psychological Counselling and Guidance,* University of Çukurova, Adana, Turkey.

Rask, K., Kurki, P. A., & Paavilainen, E. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scand J.Caring Sci, 17*, 129-138.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247. doi:10.1037//0278-6133 .4.3.219

Şahin-Baltacı, H. (2015, June). *Life satisfaction, meaning in life, and interaction anxiousness as predictors of self-esteem among university students.* Oral presented at the 4th International Conference on Education, St. Petersburg, Russia.

Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2009). Convergent and discriminant validity of time attitude

scores on the Adolescent Time Perspective Inventory. *Diskurs Kindheits- und Jungendforschung,* 2, 185-196.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Time perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 1271–1288. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1271

PSİKOLOJİK DANIŞMADA SÜPERVİZÖR EĞİTİMİ: LİSANSÜSTÜ DERS ÖRNEĞİ

Melike KOÇYİĞİT[1]
Fatma İŞLEYEN[2]

Psikolojik danışman eğitiminin temel unsurlarından birisi olarak süpervizyon, deneyimli meslek elemanlarının (süpervizör), mesleğe hazırlanmalarında ve uygulama yaşantılarını zenginleştirmelerinde kendilerinden daha az deneyimli meslek elemanlarına destek sunmasını amaçlayan, değerlendirici, zamana yayılan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Süpervizyon sürecinin psikolojik danışmanların mesleki gelişiminin her aşamasında kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Pek çok yönüyle psikoterapi ve psikolojik danışma sürecine benzese de farklı bir yapısı ve amacı olduğu bilinen süpervizyon, psikolojik danışman eğitiminin kritik bir tamamlayıcısı olarak düşünülmektedir.

Yurtdışında oldukça zengin bir çalışma alanı olarak dikkat çeken "psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon" Türkiye'de de artan bir önemle vurgulanmaya başlamıştır. Türkiye'de, ABD ve Avrupa'dan farklı olarak lisans düzeyindeki psikolojik danışman adaylarına süpervizyon verilmesinin doğal bir sonucu olarak, yapılan sınırlı sayıdaki araştırmanın daha çok lisans düzeyindeki süpervizyon sürecini ele aldığı görülmektedir. Söz konusu araştırmalar süpervizyon modelleri, süpervizyon yöntem ve teknikleri, süpervizyonun genel özellikleri, süpervizör geribildirimi ve süpervizyon ilişkisi gibi konuları ele alsa da Türkiye'de süpervizyonun etkililiği, süpervizyon alan psikolojik danışmanın ya da psikolojik danışman adayının ve süpervizörün özellikleri gibi pek çok boyutun literatür ışığında yeterince tartışılmadığı dikkat çekmektedir. Türkiye'de henüz ele alınmayan ve süpervizyon sürecinde kritik rolü olduğu vurgulanan noktalardan birisi de süpervizörün eğitimidir.

Süpervizör eğitimi, psikolojik danışman eğitimcilerinin süpervizyon yeterliliğine sahip olmalarının "etkili süpervizyon verme"deki kritik rolü yönüyle önemli bulunmaktadır. Literatürde, pek çok süpervizörün formal bir süpervizyon eğitimi almadan süpervizyon verdiği ancak "başarılı, deneyimli ve donanımlı bir psikolojik danışmanın aynı zamanda iyi bir süpervizör olduğu" düşüncesinin bir yanılgı olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü etkili bir süpervizör olabilmek için süpervizör adayının psikoterapi ve psikolojik danışma becerilerinden farklı beceriler kazanması gerekmektedir. Bu doğrultuda, özel bir süpervizyon eğitiminin gerekliliği etkili süpervizör yeterlilikleri arasında tanımlanmakta; ABD'de ve Avrupa'da özellikle lisansüstü düzeydeki eğitimde psikolojik danışmanların bir süpervizyon eğitimi almaları önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

[1] Araştırma Görevlisi; Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, melike.kocyigit@ege.edu.tr
[2] Araştırma Görevlisi; Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, fatmaisleyen@gmail.com

Süpervizör eğitimi, süpervizyon kuram ve modellerini; müdahaleleri, yöntem ve teknikleri; süpervizyon sürecini; süpervizyon ilişkisini; süpervizörün ve süpervizyon alan uygulayıcı ya da psikolojik danışman adaylarının/öğrencilerin rol ve sorumluluklarını; süpervizyonda etik ve yasal konuları; süpervizyonda ölçme ve değerlendirmeyi; süpervizyon alanındaki süreç ve sonuç araştırmalarını ve süpervizyonun süpervizyonunu içeren bir süreç olarak açıklanabilir. Bu eğitimin hem didaktik eğitimi hem de uygulamayı içermesinin, özellikle süpervizör adayının süpervizyon uygulaması üzerinden geribildirim almasına fırsat vermesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Süpervizör eğitiminin biçimi ve odağı ise süpervizör eğitimini alan popülasyona bağlı olarak değişmekte, eğitim, akademik dersler, eğitim grupları ve çalıştaylar aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Bu noktada süpervizör eğitiminin en formal şekli üniversitelerde lisansüstü düzeyde yürütülen dersler olarak düşünülmektedir. Türkiye'de de mevcut süpervizör eğitiminin yaygın olarak formal şekilde yürütüldüğü ve doktora düzeyinde verilen söz konusu derslerin çok sınırlı sayıda lisansüstü programda yer aldığı görülmektedir.

Bu sınırlılık göz önünde bulundurulduğunda, süpervizör eğitimine ilişkin kuramsal bilgiye ve uygulama örneklerine ilişkin duyulan ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmanın ilk kısmında psikolojik danışman eğitiminde kritik rolü olan süpervizyon sürecinin bir öğesi olarak süpervizörün eğitimi ile ilgili literatür bilgisi sunulacaktır. Çalışmanın ikinci kısmında ise formal süpervizör eğitiminin öne çıkan bir şekli olarak üniversitelerde yürütülen dersler kapsamında, araştırmacıların doktora düzeyinde takip ettikleri "Psikolojik Danışmada Süpervizyon" dersine ilişkin deneyimleri, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleriyle incelenecektir. Böylece diğer lisansüstü programlar için aydınlatıcı bir bilginin literatüre kazandırılacağı ve bu bilginin Türkiye'de psikolojik danışmanlar ve psikolojik danışman eğitimcileri için mesleki gelişim ve profesyonelleşme sürecinin önemli bir adımı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Süpervizyon, Süpervizyon eğitimi, Psikolojik danışman eğitimi*

KAYNAKÇA

ACA. (1990). Standards for Counseling Supervisors. *Journal of Counseling & Development* (69), 30-32.

Aladağ M., Yaka, B. ve Koç, İ. (2014). Psikolojik danışma becerileri eğitimine ilişkin nitel bir değerlendirme: Psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (3), 859-886.

Aladağ, M., ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish

undergraduate counseling program. *Eğitim Araştırmaları*, 37, 53-70.

Benzer, B. (2014). *Bireyle psikolojik danışma uygulamasında mikrobeceri süpervizyon modelinin etkililiğinin incelenmesi: Ege Üniversitesi örneği.* (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2004). Fundamentals of clinical supervision (3. baskı) MA: Pearson.

Campbell, J. M. (2000). *Becoming an Effective Supervisor: A Workbook for Counselor and Psychotherapist.* USA: Routledge.

Dye, H. A. & Borders, L. D. (1990). Counseling supervisors: Standards for preparation and practice. *Journal of Counseling & Development*, *69*(1), 27-29.

Erkan-Atik, Z., Arıcı, F. & Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 305-317.

Koç, İ. (2013). *Kişilerarası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Meydan, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 110-123.

Scott, K. J., Ingram, K. M., Vitanza, S. A. & Smith, N. G. (2000). Training in Supervision: A survey of current practices. *The Counseling Psychologist, 28*(3), 403-422.

Siviş-Çetinkaya, R. & Karaırmak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(37), 107-121

PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖZ-YETERLİK ALGISININ YORDAYICISI OLARAK KÜLTÜRLER ARASI DUYARLILIK

Ayşe DEMİRCİ[1]
Umay Bilge BALTACI[2]

Problem Durumu

Sosyal bilişsel kuramın kullandığı öz-yeterlik kavramı öğrenilmiş olunan davranışın performansa dönüştürebilme süreci için kullanılmış olan en önemli kavramlardan biridir (Aksoy ve Diken, 2009). Psikolojik danışman öz yetkinliği, psikolojik danışmanın, psikolojik danışma süreci içinde ne yapması gerektiğini bilmesi, üzerine düşen sorumluluklarını yerine getirmesi ve etkili bir psikolojik danışma hizmeti verebilmesi için temel belirleyici olan faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2013). Danışman öz yeterlik inançları danışma yeterliğine ilişkin içsel değerlendirmeleri içerir; yüksek danışman öz yeterlik inancına sahip bireyler, danışma yapabilecek yüksek bir kapasiteye sahip olduklarını düşünürken, danışman öz- yeterlik inancı zayıf olan bireyler ise, danışma performansı için gerekli nitelikte becerileri ortaya koyamayacaklarına ilişkin inançları vardır (Özteke, 2011).

Son yüzyılda dünyanın çoğu yerinde küreselleşme ile birlikte etnik çatışmalar, ekonomik gerilemeler ve savaşlar gibi pek çok sebeple insanlar başka ülkelere kendi istekleri doğrultusunda ya da zorunlu olarak göç etmektedirler. Bu yüzden pek çok ülkede farklı kültürlere sahip insanların oluşturduğu çok kültürlü nüfus yapıları ortaya çıkmaktadır (Temel Bayık, 2008). Bütün psikolojik danışma yaklaşımlarında bulunan ortak yönler incelendiğinde; danışanın duygu, düşünce ve davranışlarına hitap edebilme, dış değerlendirme standartları ne olursa olsun danışanın düşünce ve duygularını kabul etme, danışmada gizliliğin önemi, gönüllülüğün önemi, danışmanın yaşamı ile ilgili detaylı bilgi vermekten kaçınması, iletişim becerileri gibi özelliklerin yanında psikolojik danışmanın en azından kültürler arası ve büyük olasılıkla çok kültürlü gerçekleşen bir deneyim olduğu söylenmektedir (Hacney, Cormier, 2008). Psikolojik danışma sürecinde, danışanların problemlerinin tanımlanması, amaçların belirlenmesi ve müdahale yöntemlerinin uygulanması yani tüm ilişki sürecinde kültürün önemli etkisi olduğu söylenebilir (Bektaş, 2006).

Yurt içi literatürü incelediği zaman psikolojik danışman öz yeterliği ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırmaların daha çok demografik değişkenler üzerinde yapıldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca psikolojik danışmada kültürel duyarlılık ile sınırlı sayıda çalışma olduğu ve istatistiksel çalışma üzerine durulmadığı gözlenmektedir. Kültürler arası duyarlılığın öz yeterlik algısını yordayıp yordamadığına bakılması gerek alan literatürüne gerekse psikolojik danışma saha uygulamasına katkısı olacağı düşülmektedir.

Araştırmanın Amacı

[1] Psk. Dan. *aysedemirciiii*@gmail.com
[2] Psk. Dan. *umaybilgee*@gmail.com

Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışma öz-yeterlik algısı ile kültürler arası duyarlılık arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık düzeylerinin psikolojik danışma öz yeterliğini yordayıp yordamadığını incelemektir. .

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modeli bir yordama çalışmasıdır. Çalışma grubunu rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans bölümünde eğitimine devam etmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada yer alacak öğrenciler belirlenirken 'Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması' ile 'Aile Danışmalığı Uygulaması ' dersi almış olma şartı aranmıştır. Çalışma grubu ise bu örneklem arasından seçkisiz yolla belirlenen 195 kız (%74.7) ve 66 erkek (%25.4) olmak üzere toplam 261 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere psikolojik danışma öz-yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Lent ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen ve Pamukçu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği' , Kültürler Arası Duyarlılığını Ölçmek içinse Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Bulduk ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Kültürler Arası Duyarlılık Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Çalışmanın değişkenleri olan psikolojik danışman öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılık puanları arasındaki potansiyel ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranlarını belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışma öz yeterlik ölçeği alt boyutları olan; yardım becerileri öz yeterliği, oturum yönetmeye ilişkin öz yeterlik, psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yeterlik ile kültürler arası duyarlılık ölçeği alt boyutları; iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı, iletişimde kendine güven ve iletişimden hoşlanma boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayrıca kültürler arası duyarlılık, yardım becerileri öz yeterliğine ilişkin toplam varyansın %20 ini, oturum yönetmeye ilişkin öz yeterliğe ilişkin toplam varyansın %19'unu, psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yeterlik varyansının ise %14'ünü açıklamıştır. İletişimde kendine güven ve iletişimde sorumluluk, yardım becerileri öz-yeterliğinin anlamlı yordayıcılarıdır. En güçlü yordayıcısı ise iletişimde kendine güven boyutudur. Kültürel farklılıklara saygı iletişimde kendine güven boyutları oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterliğin anlamlı yordayıcılarıdır. En güçlü yordayıcısı ise iletişimde kendine güven boyutudur. İletişimde kendine güven boyutu psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterliğin tek anlamlı yordayıcısıdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu veriler ışığında iletişimde kendine güven alt boyutunun psikolojik danışma öz-yeterliği için oldukça etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Bu bulgu dahilinde psikolojik danışma ve rehberlik programına iletişimde kendine güveni geliştirici uygulamalı dersler konulabilir. Yapılan çalışma sonucunda kültürler arası duyarlılığın, psikolojik danışman öz-yeterliği üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ancak ülkemizde literatür incelendiğinde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın örneklemini lisans öğrenimini görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur, araştırma çalışan psikolojik danışmanlar üzerine de uygulanabilir. Psikolojik danışma öz-yeterliğini

yordama ihtimali olabilecek kişiler arası ilişki tarzları ve iletişim becerileri gibi değişkenlerle ilişkisel analizler yapılarak literatüre katkı sağlanabilir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans programına kültürler arası duyarlılığın öneminin farkında olunmasına yönelik bir dersin eklenmesi hem psikolojik danışman adaylarının kültürler arası duyarlılığının gelişeceğine hem de psikolojik danışma öz yeterlik inançlarının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça:

Aksoy, V. ve Diken, İ.(2009) Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online* 8(3), 709-719.

Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışma eğitimdeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, (7), 45-59.

Bulduk, S. , Tosun, H. ve Ardıç, E. (2011). Kültürler arası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, 19(1), 25-31.

Chen, G,M. ve Straosta W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communnication*, 3(1):2-14.

Demirel, Y. (2013). Psikolojik *danışman öz-yetkinlik ölçeğinin hazırlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hackney, H. ve Cormier,S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene, S. Aydemir Sevim Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık. (Orijinal eser 2005 yılında basılmıştır.)

Lent,R.W., Hill, C.E. ve Hoffman, M.A.(2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*,50,97-108.

Özteke, İ.H. (2011*). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sosyal karşılaştırma ve öz-bilinç düzeyleri ile psikolojik danışman öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Pamukçu, B. (2011) *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Temel, B. A (2008). Kültürler arası (çok kültürlü) hemşirelik eğitimi*, Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 11:2.

AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ YORDAYICISI OLARAK KARİYER KARAR VERME GÜÇLÜKLERİ

Umay Bilge BALTACI[1]
Ayşe DEMİRCİ[2]
Erkan IŞIK[3]

Problem Durumu

Modern yaşamın temel problemlerinden biri olarak görülen erteleme davranışı, özellikle teknoloji ve sanayinin gelişmiş olduğu, düzenli bir yaşantının ve planlı olmanın önemli olduğu gelişmiş toplumlarda ortaya çıkan bir kavramdır (Arslan 2013). Erteleme, bir işten kaçınma isteği ve bu işi daha sonraki zamanlarda yapabileceğine dair verilen sözler, geciktirmenin sonucunda kendini haklı göstermek için bulunan bahaneler şeklinde tanımlanabilir (Kaan, 2010). Erteleme gerek öğrenim yaşamımızda gerek de öğrenim yaşamımızın dışında gerçekleşsin aynı özelliğe sahiptir (Ekşi ve Dilmaç, 2010). Akademik ortamlarda her bireyin, dönem ödevi hazırlama, haftalık ya da günlük okuma, sınavlara çalışma gibi bazı sorumlulukları vardır. Ancak bireylerin bu sorumlulukları yerine getirmesi birçok zaman ertelenebilmektedir (Özer, 2009). Akademik erteleme davranışı, erteleme davranışının bir alt türü olarak nitelendirilebilecek bir kavram olmakla birlikte akademik kökenli görevleri içerip, akademik görevlerin bazı sebeplerden ötürü geciktirilmesi geciktirilmesi olarak tanımlanabilir (Akbay, Gizir, 2010).

Bireyler hayatları boyunca karar vermesi gereken birçok durumla karşılaşmaktadır. Birey karar vermesi gereken durumun özelliklerine göre hayatını değiştirecek sosyal, mesleki, kişisel, eğitsel ve ekonomik kararlar alabilmektedir (Mutlu,2011). Kariyer bireylerin yaşamı boyunca uzun bir zaman dilimini içeren, kişinin değerlerinden yaşayacağı şehre kadar pek çok alanda etkili olmaktadır (Akkoç,2012). Bireylerin kariyer seçimleri yaşam tercihlerine uygun bir şekilde yapılmazsa, ileriki dönemlerde bireyin yaşam kariyerini doğrudan etkileyeceği için meslek seçimi, bireylerin kariyerini planlamasında önemle üzerinde durulması gereken konulardan biridir (Öztemel 2012). Her bireyden, yaşamının belli bir döneminde seçmek istediği mesleği belirlemesi istenir (Kuzgun, 1986). Özellikle lise döneminde öğrencilerin yapmak zorunda oldukları alan seçimi (eşit ağırlık, sayısal, sözel, yabancı dil) bireyleri kararsızlığa sürüklemektedir. Bireylerin doğru kararlar alabilmesi için mesleklerin gerektirdiği özellikleri ve bireye neler sunduğunun farkında olması gerekir. Bunların farkındalığı olursa birey kendine uygun olan eşleştirmeyi yapacaktır. Bunun gerçekleşmesi için ise karar verme becerilerinin de gelişmiş olması gereklidir (Kırdök,2010). Kariyer kararsızlığı, genel olarak kariyer gelişimi problemleri ile ilgili olmakla birlikte özellikle kariyer ile ilgili kararlar alınırken karşımıza çıkan sorunları ifade etmek için kullanılmaktadır (Büyükgöze-Kavas,2012).

[1] Psk. Dan. *umaybilgee@gmail.com*
[2] Psk. Dan., *aysedemirciiii@gmail.com*
[3] Doç. Dr. Mevlana Üniversitesi, *eisik@mevlana.edu.tr*

Akademik başarının önündeki ciddi engellerden biri olan ertelemenin nedenlerinin incelenmesi, önleyici ve sorunun giderilmesine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik programların hazırlanması açısından da önem taşımaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının hazırlayacakları olası erteleme programlarının içeriklerini oluşturmada bu çalışma sonuçlarından faydalanabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı akademik erteleme ve kariyer karar verme güçlükleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca kariyer karar verme güçlüğünün akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığını incelemektir.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modeline dayanan bir yordama çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya'da resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 317 (185 kız,132 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Bu grubu 10 ve 11. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 15-18 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 16'dır.Katılımcıların kariyer karar verme güçlüklerini belirlemek için ve Saka (2001) tarafından lise öğrencileri yönelik geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Bacanlı (2008) tarafından yapılan 'Kariyer Kariyer Karar Verme Güçlükleri Ölçeği' , akademik erteleme düzeylerini belirlemek için ise Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen 'Akademik Erteleme Ölçeği' uygulanmıştır. Bu araştırmada elde edilen veriler SPSS (Versiyon 20) kullanılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkenleri olan hazırlık eksikliği, bilgi eksikliği ve tutarsız bilgi ile bağımlı değişkeni olan akademik erteleme puanları arasındaki potansiyel ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon kat sayıları hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranlarını belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın sonuçlarına göre akademik erteleme ve kariyer karar verme güçlüğü alt boyutları olan hazırlık eksikliği, bilgi eksikliği ve tutarsız bilgi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yordayıcı değişken olarak belirlenen, kariyer karar verme güçlüğü alt ölçekleri olan. hazırlık eksikliği, bilgi eksikliği ve tutarsız bilginin birlikte akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı ve akademik erteleme davranışındaki toplam varyansın %11 'ini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca hazırlık eksikliği ve tutarsız bilgi ölçeklerini anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma grubunu sadece Konya'da öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın farklı şehirlerde, farklı yaş gruplarında, sosyo-ekonomik ve kültürel bölgelerde araştırmanın yenilenmesi araştırmanın genellenebilirliğine ve akademik ertelemenin doğasının daha iyi anlaşılmasına olumlu katkılar sağlayabilir.

Araştırma bulgularında akademik erteleme davranışı arttıkça, kariyer karar verme güçlüğü alt ölçekleri olan tutarsız bilgi, hazırlık eksikliği ve bilgi eksikliği de yükselmektedir. Öğrencilerin kariyer karar verme güçlüklerini azaltmaya yönelik yapılması planlanan müdahalelerde akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik uygulamalarda eklenebilir.

Elde edilen veriler doğrultusunda kariyer karar verme güçlüklerinin alt ölçekleri olan hazırlık eksikliği ve tutarsız bilginin akademik erteleme için etkili olan değişkenler olduğu görülmektedir. Hazırlık eksikliği ölçeği alt boyutları; motivasyon eksikliği, genel kararsızlık ve fonksiyonel olmayan inançları içermektedir (Gati, Krausz, Osipov, 1996). Bu alt boyutları göz önüne aldığımızda okul rehberlik servisinde fonksiyonel olmayan inançları değiştirmeye yönelik bilişsel temelli çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca öğrencilerin motive olmasına yönelik grup etkinlikleri yapılabilir. Tutarsız bilgi ölçeği alt boyutları ise güvenilir olmayan bilgiler içsel çatışmalar dışsal çatışmaları içermektedir (Gati, Krausz, Osipov, 1996). Güvenilir olmayan bilgiler alt boyutunu ele aldığımızda öğrencileri meslekler hakkında tutarlı bilgilere ulaşabilmesi için gerekli kaynaklara yönlendirilmesi için rehberlik yapılabilir.

Kaynakça:

Akbay, S. E. ve Gizir C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 60-78

Akkoç, F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 49-70.

Arslan, A. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi.*Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bacanlı, F. (2015). Career decision-making difficulties of Turkish adolescents.

International Journal for Educational and Vocational Guidance. DOI 10.1007/s10775- 015-9304-8

Büyükgöze-Kavas, A. (2012). Kariyer Karar Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(38), 159-168.

Çakıcı, D. Ç. (2003*). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 433-450.

Evin Akbay,S ve Gizir , C A . (2010). Cinsiyete gore üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme , akademik özyeterlilik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 60-78.*

Gati, I. ve Saka, N. (2001). High school students' career related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development, 79,* 331-340.

Gati, I., Krausz, M. ve Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology, 43,* 510-526.

Kaan, M.(2010). *Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkinliğinin değerlendirilmesi* . Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitüsü, Ankara.

Kırdök, O.(2010). *Bilişsel bilgiyi işleme yaklaşımına göre geliştirilen mesleki karar verme programının sınanması*. Doktora Tezi.Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Adana.

Kuzgun, Y. (1986). Meslek seçiminde kararsızlık.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *19(1)*, 217-223.

Mutlu, T.(2011). *Lise öğrencilerinde kariyer kararı verme güçlükleri.*Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öztemel K .(2012). Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4(38)*, 147-158

Özer, B.U. (2009).Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü.*Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(32), 12-19

YAŞAM AMACI, ONTOLOJİK İYİ OLUŞ, DUYGUSAL İYİ OLUŞ VE DUYARLI SEVGİ İLİŞKİSİ: KÜMELEME ANALİZİ YAKLAŞIMI

Ercan KOCAYÖRÜK[1]

Giriş

İnsanın bir yaşam amacına ya da anlama sahip olması, varlığını sürdürmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Frankl, 2009). Crumbaugh'a (1971) göre, bireyin kendi kişisel varoluşu için bir amaç bulması, kişiyi diğerlerinden ayırmakta; bu amaç ve bu farklılık, bireyin ciddiyetle acı çekmesine olanak tanımakta, fakat bu amacın yoksunluğunda, boşluk ve hayal kırıklığı hüküm sürmektedir. Aynı zamanda yaşamdaki olumlu anlamın veya yaşamdaki olumlu amaçlar, iyi oluşa yönelik pozitif getiriler ile bağlantıları bulunmakta; yaşamdaki anlam yokluğu veya amaç yokluğunun iste tam tersine birçok negatif sonuç doğurmaktadır (Fry, 2000).

Her insanın bir yaşam projesi olduğu farz edilir ve geçmişine baktığında, memnuniyeti; şimdiye bakıldığında projesinin amaçlarının devam edip etmediği; geleceğini değerlendirdiğinde de projesinin ne kadar olumlu olduğunu değerlendirir. Bu değerlendirme ile gelişme, yön ve kendini gerçekleştirmeye ile ilişkili mutluluk onayı ortaya çıkar. Böylelikle Ontolojik İyi-Oluş, başka bir deyişle kişinin yaşam projesi, bireylerin en temel arayışlarından biri olan yaşamın anlamı veya amacı yapısına en yakın olarak ifade edilebilir (Şimşek, 2009; Şimşek & Kocayörük, 2013)

Duyarlı Sevgi kavramı, yakın olunan insanlara, yabancılara veya tüm insanlığa karşı duyulan önemseme, ilgi, duyarlılık ve özellikle diğer insanlar acı çektiğinde veya yardıma ihtiyaçları olduğunda onları destekleme, onlara yardım etme ve diğer insanları anlama üzerine odaklanmış duyguları, düşünceleri ve davranışları içeren bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Sprecher & Fehr, 2005).

Duygusal İyi Oluş ise kişinin kendi yaşamını niyetlilik çerçevesinde (Şimşek, 2011), olumsuz duygulanım, olumlu duygulanım boyutları ile öznel değerlendirmesi ve yargı bildirmesidir (Deiner, 1984).

Bu çalışmada yaşam amacı, duygusal iyi oluş, ontolojik (yaşam projesi) iyi oluş ve duyarlı sevgi arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Yöntem

Çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitede 287 lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yaşamdaki amaç, duygusal iyi oluş, ontolojik iyi oluş, ve duyarlı sevgi düzeyi arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla "Psikolojik İyi-Olma Ölçekleri"nin (Ryff, 1989) Yaşamdaki Amaç alt-ölçeği, "Duygusal İyi Oluş Ölçeği" (Şimşek, 2011), "Ontolojik İyi Oluş Ölçeği" Şimşek & Kocayörük, 2013, ile "Duyarlı Sevgi Ölçeği" (Sprecher & Fehr, 2005) kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan "Demografik Bilgi Formu" ile toplanmıştır.

[1] Doç. Dr. kocayoruk@comu.edu.tr

Verilerin analizi Kümeleme Analizi yöntemiyle ve Latent Gold programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Lanza et al., 2003).

Bulgular

Kümeleme analizleri sonucu üç faktörlü bir profilin olduğunu göstermektedir. Birinci profilde yüksek umut ve eyleme geçmeye karşı düşük pişmanlık ve hiçlik durumu söz konusudur. İkincisinde düşük umut ve eyleme geçmeye karşılık yüksek pişmanlık ve hiçlik duygusu yaşanmaktadır. Son olarak orta düzeyde ontolojik iyi oluş sergilenmektedir. Bu uç profil MANOVA analizleriyle karşılaştırılmıştır ve Duygusal İyi Oluş, Yaşam Amacı ve Duyarlı sevgi puanları arasında farklılık bulunmuştur. Ayrıca çalışmanın sonuçları umut ve eyleme geçme boyutlarında yüksek ontolojik iyi oluş sergilemek yaşam amacı, duygusal iyi oluş ve duyarlı sevgi ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen sonuçların, ruh sağlığı ve özellikle de önleyici ruh sağlığı hizmetleri açısından da oldukça değerli bilgiler vermesi ve bu anlamda uygulamacılara yönlendirici olması beklenmektedir. Araştırmanın dikkate değer sonucu, bireylerin yaşam amaçlarına, duyarlı sevgi ihtiyaçlarına ve duygusal iyi oluşlarına ve dolayısıyla kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabilmek için ontolojik iyi oluş algılarına odaklanmanın önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ontolojik düzeyde (yaşam projesi) geçmişe yönelik üzünt ve hiçlik algısı yerine geleceğe yönelik umut aşılama ve eyleme geçmeye odaklanmak bu anlamda uygulayıcılara önemli bir avantaj sağlayabilecektir. Bireyin gelişimine ve olumlu ruh sağlığına vurgu yapan çalışmanın bulguları, olumlu psikoloji akımının görüşleri çerçevesinde taratışılmıştır.

Kaynakça

Crumbaugh, J. C. (1971). Frankl's logotherapy: A new orientation in counseling. *Journal of Religion and Health, 10,* 373-386.

Deiner, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.

Frankl, V. E. (2009). *İnsanın Anlam Arayışı* (9. b.). (S. Budak, Çev.) İstanbul: Okuyan Us Yayınevi.

Fry, P. S. (2000). Religious involment, spirituality, and personal meaning for residing and institutional care elders. *Research in Nursing and Health, 21*(2), 143-153. Akın, A. (2008). Scales of psychological well-being: A study of validity and reliability. *Educational Science: Theory and Practice, 8*(3), 721-750.

Lanza, S. T., Flaherty, B. P., & Collins, L. M. (2003). Latent class and latent transition analysis. In J. A. Schinka & W. E. Velicer (Eds.), Handbook of psychology: Research methods in psychology (pp. 663–685). New York, NY: Wiley.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 1069-1081.

Sprecher, F., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships, 22,* 629-651.

Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality, 76*(2), 199-228.

Şimşek, Ö. F. (2009). Happiness revisited: Ontological well-being as a theory-based construct of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies, 10*, 505-522.

Şimşek, Ö. F. (2011). An intentional model of emotional well-being: The development and validation of measure of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies, 12*, 421-442.

Şimşek, Ö. F., & Kocayörük, E. (2013). Affective reactions to one's whole life: Preliminary development and validation of the ontological well-being scale. *Journal of Happiness Studies, 14*(1), 309-343. doi:10.1007/s10902-012-9333-7.

EVLİLİK ÖLÇEĞİ: EVLİLİĞE İLİŞKİN NİYET, EVLİLİĞE YÖNELİK GENEL TUTUMLAR VE EVLİLİĞİN FARKLI YÖNLERİ İÇİN BEKLENTİ ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZLERİ

Nuran CEREN GÜZEL[1]
Şahin KAPIKIRAN[2]

Problem Durumu

Bireyler tüm yaşamlarını etkileyecek bazı kararlar alırlar. Evlilik bu kararlardan belki de en önemli ve en zor kararlardan birisidir. Bu karara ilişkin niyet, tutum ve beklentiler kişinin bu kararı vermesin de önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü bu tutum ve beklentiler kişinin evlilikle ilgili düşünce ve davranışlarını da etkileyecektir. Bu anlamda bu tip ölçme araçları evliliğe ilişkin niyet ve beklentilerini belirlenmesine ve kişilerin daha gerçekçi kararlar almasına yardımcı olabilir. Kişilerin önemli kararlarından biri olan evlilik kararının daha bilinçli verilebilmesi için evliliğe yönelik kapsamlı çalışmaların daha fazla yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle bu alanda daha fazla ölçme aracına ihtiyaç vardır. Ülkemizde de evliliğe yönelik bir takım ölçekler (Bulut,1990; Kabakçi ve diğ,1993; Binici-Azizoğlu & Hovardaoğlu,1996; Tezer,1996;Tutarel-Kislak,1999b; Fışıloğlu & Demir, 2000; Yıldırım, 2004; İşmen Gazioğlu, 2006; Çelik, 2006;Kalkan & Kaya, 2007; Cihan Güngör & Özbay,2008 Yılmaz, 2009; Yalçın, 2010; Duran, 2010 Bener & Günay, 2012; Bayoğlu & Atli,2014) geliştirilmiş veya uyarlama çalışması yapılmıştır. Fakat bu ölçekler arasında evliliğe ilişkin niyet, tutum ve beklentiyi aynı anda ölçen bir ölçek rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Yukarıda sayılan gerekçeler ışığında bu çalışmanın amacı, kişilerin evlilik öncesine yönelik Evlilik Niyetleri, Evlilik Tutumları ve Evlilik beklentilerini belirlemeye yönelik Evlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmasını yapmaktır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, 20014-2015 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören (n=407) 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Anket

Öğrencilere, bu çalışmanın amacı çerçevesinde, cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, anne-baba durumu, daha önce ve şu anda romantik ilişki durumuna ilişkin yedi demografik bilgiyi kapsayan bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Evlilik Ölçeği

[1] ncfiyakali@pau.edu.tr
[2] skkiran@pau.edu.tr

Ölçek Park &Rosen (2013) tarafından evliliğe ilişkin niyet, evliliğe yönelik genel tutumlar ve evliliğin farklı yönleri için beklentileri ölçmeyi amaçlayan üç farklı ölçekten oluşmaktadır. Her üç ölçekte 7'liLikert tipi "Oldukça Katılmıyorum (1), "Oldukça Katılıyorum (7)" arasında değişen bir derecelemeye göre cevaplandırılmayı gerektirmektedir.

Evliliğe yönelik genel tutum ölçeği (EYGTÖ): EYGTÖon maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 2, 3, 4, 8 ve 10. Maddeleri ters puanlanmaktadır. Ölçek pozitif tutum, negatif tutum ve korku/şüphe olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Park &Rosen ,2013).

Evliliğe Yönelik Beklentiler Ölçeği (EYBÖ):EYBÖ 6 faktörlü bir yapı göstermekte olup 23 maddeyi içermektedir. Ölçek, romantizm, saygı, güven, ekonomi, anlam, fiziksel yakınlık olmak üzere 6 alt faktörden oluşmaktadır. (Park &Rosen ,2013).

Ölçeğin Türkçeye Çevirisi

Evlilik Ölçeğinin (EÖ) uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştiren Park & Rosen (2013) ile e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. Evlilik Ölçeği öncelikle 6 İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe 'ye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilerek iki form arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Yapılan bu çeviriler, hem Türkçe 'ye hem de İngilizce 'ye hâkim 2 uzman tarafından kontrol edilerek, Psikolojik danışma alanında uzman 7 kişi tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. Daha sonra İngilizce ve Türkçeye hâkim psikolojik danışmanlık alanında 5 uzman kişinin görüşleri alınarak ölçek maddelerine son şekli verilmiştir. Ölçeğin dil geçerliliği için de İngilizce öğretmenliğinde okuyan 4. Sınıf öğrencilerine (N=34) ilk önce ölçeğin İngilizce formu verilmiş bir hafta sonra Türkçe formu uygulanmış ve aralarındaki korelasyona bakılmıştır. İki ölçek arasındaki korelasyonun(r=.47) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Oluşturulan bu ölçek formu Türk dili ve edebiyatı alanındaki 2 uzman kişi tarafından anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçek denemeye hazır hale getirilmiştir. Bir sonraki aşamada denemeli Türkçe formu 36 üniversite öğrencisine uygulanmış ve anlaşılmayan ifadeleri belirlemeleri istenmiştir. Bu uygulama sonucunda ölçek maddelerinin gayet anlaşılır olduğu görülmüş bu nedenle maddelerin üzerinde hiçbir düzeltme yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Erkuş 2003, Gözüm & Aksayan 2003).Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha formülü kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 22.0 ve LISREL 8.71 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Veriler üzerinde yapılan analizlerde Kaiser-MeyerOlkin değerinin .60 ile sınırda olduğu kaydedilmiştir. Bir ölçek, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.70-0.79 arasında ise iyi, 0.60-0.69 arasında ise orta olarak değerlendirilmektedir (Akgül 1997, Özdamar 2002). Bartlett's Testi sonucunun(χ=469.09, df= 3, p < .0001) anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için uygulanan faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi tek faktörlü olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yükleri .65 ile .91 arasında değişmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Yapılan hesaplama sonucunda DFA ölçümlerinde sıklıkla kullanılan uyum değerlerinden ki kare = 101.32, df = 224, RMSEA = .13, SRMR = .07, CFI = .89, NFI =

.87, NNFI = .88GFI = .70, AGFI=.63ile uyum değerlerinin iyi düzeyde olmadığı saptanmıştır. Diğer bir deyişle, DFA ölçümleri bu ölçek maddelerinin yer aldığı faktörleri doğrulamamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Ölçeğin açımlayıcı faktör yapısının maddelerin iç içe geçmesinden dolayı yapı geçerliliğinin olmadığı, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da elde edilen değerlerin uyum düzeylerinin oldukça düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sınırlılıklarına bakıldığında ölçeğin uyarlama çalışması için sadece üniversite öğrencilerinin olması ve bir fakülteden alınmış olması, katılımcıların ölçekteki ters maddeleri anlayamamış olma olasılığı, Özellikle üçüncü ölçekteki maddelerin kültürel özelliklerden kaynaklanan farklılıklardan dolayı tam olarak anlaşılmamış olması, katılımcı grubun düşük olması, eş değer ölçek uygulamasının yapılmaması ve test tekrar test güvenirliliğinin yapılmamış olması sayılabilir. Evlilik ölçeğinin sadece Evliliğe Yönelik Genel Tutum Ölçeğinin (EYGTÖ) geçerli ve güvenirliliği yönünden kullanılması uygun bulunmuştur.

Kaynakça

Akgül A (1997). Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri, Yükseköğretim Kurulu Matbaası, Ankara.

Erkuş A (2003). Psikometri Üzerine Yazılar, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1. Basım, Ankara.

Bayoğlu. F.,&Atli. A. (2014). İnönü Evlilik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri, Ege Eğitim Dergisi, (15) 2: 397-415

Bener, Ö.,& Günay, G. (2012). Gençlerin Evlilik ve aile yaşamına ilişkin tutumları. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(1), 1-27

Binici-Azizoğlu, S.,&Hovardaoğlu, S. (1996). Evlilik için karşılaştırma düzeyi ölçeğinin (EKDÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 11 (38), 66-77.

Braaten, E.B. &Rosen L.A. (1998). Development andvalidation of MaritalAttitudeScale. Journal of DivorceandRemarriage, 29, 83-91.

Bulut. I. (1990). Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı, özgüzeliş matbaası, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cihan Güngör.H.,& Özbay. Y (2008). Evlilikte Yetkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik dergisi,3(29), Ankara.

Cohen, P. (1985). Locke MaritalAdjustmentScaleandtheDyadicAdjustmentScale. AmericanJournal of FamilyTherapy, 13(3), 66–71.

Çelik, M. (2006). Evlilik doyum ölçeği geliştirme çalışması. Yayınlanmamış Doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LİSREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dunn, M. S. (1960). Marriage role expectations of adolescents. MarriageandFamilyLiving 22(2), 99–111.

Duran, Ş. (2010). İlişki geliştirme programının romantik ilişki yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri, çatışma iletişim tarzları ve ilişki istikrarları üzerine etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Fışıloğlu, H.&Demir,A.(2000).Applicabilityofthedyadicadjustmentscaleformeasurementscale formeasurementofmaritalqualitywithTurkishcouples.EuropeanJournalof PsychologicalAssesment, 16 (3), 214-218.

Gabardi,L.,&Rosén,L.(1991).Differencesbetweencollegestudentsfromdivorcedandintactfamilies. Journal of Divorce&Remarriage, 15(3–4), 175–191

Gözüm S, Aksayan S. (2003). Kültürlerarası Ölçek Uyarlaması İçin Rehber II: Psikometrik Özellikler ve Kültürlerarası Karşılaştırma, Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 5(1): 3-14.

Gorsuch R. L. (1997): Eploratoryfactoranalysis: Its role in itemanalysisJournalof PersonalityAssessment, 68 (3) 532-560.

İşmen Gazioğlu, A. E (2006). Genç Yetişkinlerin Evlilik ve Aile Hayatına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 107-123.

Jöreskog, K. G.,&Sörbom, D. (2004). LISREL 8.71 for Windows [Computer Software]. Lincolnwood. IL: Scientific Software International, Inc.

Hu L. T.,&Bentler P. M. (1999). Cutoffcriteriafor t indees in covariancestructureanalysis: Conventionalcriteriaversus ne alternatives. StructuralEquationModeling, 6, 1-55.

Kabakçi E, Tugrul C.,&Öztan N. (1993). Birtchnell es degerlendimieölçegi: Geçerlik ve güvenirlik çalısması. Türk Psikoloji Dergisi, 8,(29),31-37.

Kalkan, M.,& Kaya, S.N. (2007). Evlilik Öncesi İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Aile ve Toplum Dergisi, 3(11), 35-40.

Kayhan, Ü. (2011). Aile Yapısı ve İlişkileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kayhan, Ü. & Seçkin, N. (1999). Aile yapısı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kelloay E. K. (1998) Using LİSREL forstructuralequationmodeling. A researchguide. CA: Sage.

Kinnaird,K.,&Gerrard,M.(1986).Premaritalsexualbehaviorandattitudestowardmarriageanddi vorceamongyoungwomen as a function of theirmothers' maritalstatus. Journal of MarriageandtheFamily, 48, 757–765.

Nilforoshan, P.,Navidian, A. ve Abedi, A. (2013). Studyingthepsychometricproperties of MaritalAttitudeScale. IranianJournal of PsychiatricNursing, 1(1), 35-47.

Özdamar K (2002). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi, 4.Baskı, Eskişehir: Kaan Kitabevi .

Slosarz, W. J. (2002). Expectations of marriage—Relationsanddeterminants. SexualandRelationshipTherapy, 17, 381–388.

Süleymanov. A(2009). Çağdaş Türk Toplumlarında Aile ve Evlilik İlişkileri, Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi yayınları, 5 (17), Ankara.

Şimşek, (2007) Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LİSREL uygulamaları. Ekinoks Yay. Ankara.

Riggio, H.,&Weiser, D. (2008). Attitudestowardmarriage: Embeddednessandoutcomes in personalrelationships. PersonalRelationships, 15(1), 123–140.

Rosen, A. & Park, S. (2013). TheMaritalScales: Measurement of intent, attitudes, andaspectsregardingmaritalrelationships. Journal of Divorce&Remarriage, 54(4), 295312.

Tezer. E (1996). Evlilik İlişkisinden Sağlanan Doyum: Evlilik yaşam Ölçeği, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik dergisi,2(7), Ankara.

Tutarel-Kışlak, Ş. (1999b). Evlilikte uyum ölçeğinin (EUÖ) güvenirlik ve geçerlik çalışması. 3P Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi. 7(1), 50- 57.

Worthington, R. L. &Whittaker, T. A. (2006). Scaledevelopmentresearch: A contentanalysisandrecommendationsforbestpractices. TheCounselingPsychologist, 34(6), 806-838.

Yalçın, İ. (2010). İlişki geliştirme programının üniversite öğrencilerinin ilişki doyum düzeylerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, İ. (2004). Eş destek ölçeğinin geliştirilmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(22), 19-26.

Yılmaz, T. (2009). Evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumuna etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ÇIKMAZI – ÇOCUK CİNSEL İSTİSMARI

Rüstem Göktürk HAYLI[1]
Emine DURMUŞ[2]

Problem Durumu

Çocuk cinsel istismarı, 'henüz cinsel gelişimini tamamlamamış bir çocuk ya da ergenin, bir erişkin tarafından cinsel arzu ve gereksinimlerini karşılamak için güç kullanarak, tehdit ya da kandırma yolu ile kullanılması' olarak tanımlanmaktadır. (Karakaya vd., 2006; Ovayolu, Uçan ve Serindağ, 2007; Tuna, 2010; Ünal, 2008.).

Okul yaşında olan çocuk ve ergenler zamanlarının çoğunu okulda geçirirler. Bu nedenle öğretmenler ve eğitim alanında çalışan diğer çalışanlar, çocuk istismarı ve ihmalinin belirlenmesi, önlenmesi ve bildirilmesinde önemli bir role sahiptirler (Baginsky, 2003, 2007; Akt. McKee ve Dillenburger, 2009). Okul ortamında cinsel istismara uğramış çocukların tespiti, bildirilmesi, sunulacak desteklerin planlanmasında önemli rol okul psikolojik danışmanlarından beklenmektedir. Bu tür durumlardan çocuğun en az örselenme ile çıkmasını sağlamak için okul psikolojik danışmanının yapacağı müdahale ve psikolojik destek süreci, okuldaki diğer personelin yapacaklarına göre daha belirleyicidir (Yolcu, 2008). Psikolojik danışmanların bu süreçteki rolü üzerine son zamanlarda ülkemizde yapılan çalışmalarda artış olsa da (Bahadır–Yılmaz; 2013; Çeçen, 2007; Kürklü, 2011; Öztürk, 2009; Yolcu, 2008) bu sayının çok sınırlı olduğu görülmektedir.

Cinsel istismar olaylarının adli ve idari önlemler olmaksızın müdahale edilmesinin güç ve uygun olmadığı bilinmektedir (Kılıç, 2013). Okul psikolojik danışmanının kendisine gelen cinsel istismar olayını yetkili makamlara bildirmesi gerekmektedir (Yolcu, 2008). Mevcut yasa, tüzük ve yönetmelikler birey olarak öğretmenleri de çocuk ihmal ve istismarını bildirim konusunda zorunlu kılmaktadır. Fakat öğretmenler, bilgi eksikliği nedeniyle şüphelendikleri çocukları ihbar etmekten kaçınmaktadırlar. Çocuk istismarı ve ihmalinin tespit edilmesinde okulun önemli bir alan olduğu görülmektedir. Bu alanda, öğretmenlerin istismar ve ihmale maruz kalan çocukları tespit etme konusunda rol almaları, çocukların korunmasında önemli bir aşama olacaktır (Kürklü, 2011).

Araştırmanın Amacı

Türkiye'de psikolojik danışmanların temel rol ve işlevlerinin bile belirgin olmadığı (Korkut–Owen ve Owen, 2008) okullarda, çocuk cinsel istismarı gibi çok boyutlu bir konuda psikolojik danışmanların rol ve görevlerine ilişkin belirsizlik çok daha fazladır. Bu çalışma ile cinsel istismara uğrayan çocuklarla karşılaşan okul psikolojik danışmanlarının görev tanımı belirsiz olan bu koşullarda neler yaptıkları, kimlerle, hangi konularda işbirliği içinde çalıştıkları ve ne tür engel ve güçlükler yaşadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

[1] Arş. Gör., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *gokturk.hayli@inonu.edu.tr*
[2] Yrd. Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi *emine.durmus@inonu.edu.tr*

Yöntem

Araştırma, çocuk cinsel istismarı vakaları ile çalışmış okul psikolojik danışmanları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel bir desen tercih edilmiştir. Katılımcılar, özel bir durum ile karşılaşmış ve çalışmış meslek elemanlarını kapsadığı için, araştırmaya daha kolay ve doğru katılımcı bulmak amacıyla "kartopu örnekleme" yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) seçilmiştir. Veriler, 10 psikolojik danışmandan nitel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerde daha verimli bir veri toplama süreci sağlamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, yüz yüze ve internet ortamında sesli-görüntülü görüşme ile yapılmış ve profesyonel ortamda kayıt altına alınmıştır.

Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İç güvenirliği yükseltmek amacıyla elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde içerik analizi kullanarak incelenmiş, böylece ulaşılan sonuçlar teyit edilmiştir. Yapılan bu incelemeler sonucunda kodlama yapılacak kategoriler belirlenmiş ve deşifreler bu kategorilere göre kodlanmıştır. Ardından, her kategorideki kod sayısı belirlenerek bu kodların yüzde ve frekansları bulunmuştur.

Bulgular

Araştırma bulguları, okul psikolojik danışmanlarının çocuk cinsel istismarı ile karşılaştıklarında oluşturdukları eylem planları ve girişimleri değerlendirilmiş, ikinci aşamada ise bu planlamaları gerçekleştirirken karşılaştıkları engeller ve güçlükler değerlendirilmiştir. Çok boyutlu bir işbirliği ile müdahale etmeyi gerektiren çocuk cinsel istismarı vakalarında rehber öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştığı kişi ve kurum/kuruluşlar açısından değerlendirilmiştir. Frekans tabloları halinde sunulan sonuçlar göstermektedir ki, rehber öğretmenler okul ortamında daha çok istismara maruz kalmış olan öğrencilere psikolojik destek ve yardım sunmaya çalıştıkları (f=91, %59) ve bildirimde bulundukları (f=51, %33) görülmektedir. Psikolojik danışmanların müdahale etmesini güçleştiren faktörler sıralandığında ise etik ilkeler (f=81, %18), çocuk ve ailenin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel özellikler (f=53, %12), görev yapılan kurum (f=89, %20) ve diğer kurumların rol ve görevlerine ilişkin güçlüklerin (f=66, %15) olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Okul psikolojik danışmanları, çocuk cinsel istismarı vakaları ile karşı karşıya kaldıklarında hem kısa vadede atılacak adımlar (bildirimde bulunma, psikiyatriste yönlendirme gibi) hem de uzun vadede yapılacaklar konusunda (çocuğun psikolojik destek alması, aile ve çocuğa yönelik sağlanacak iyileştirme, okul ve yaşama uyum) büyük güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Bu güçlükler hem çocuğun durumunun iyileştirmesini hem de yasal sürecin sağlıklı yürümesini engellemektedir. Benzer güçlüklerin gelişmiş ülkelerin öğretmenlerinde de olduğu görülmektedir (Crenshaw, Crenshaw ve Lichtenberg, 1995)

Okul psikolojik danışmanlarının çocuk cinsel istismarı vakalarında büyük görevler üslenmeleri beklenmesine karşın, çözüme yönelik doğru adımları atabilecekleri yetki ve sorumluluklara sahip olmadıkları ve çalıştıkları kurumlarca desteklenmedikleri görülmektedir. Toplumun ve kurumlarda çalışan yetkililerin bu konuya dair bilgi ve duyarlılık düzeyinin arttırılması bu tür çocuklar ve ailelerine sunulacak yardımlar açısından hayati öneme sahiptir.

Tüm öğretmenlik branşlarına, özellikle rehberlik ve psikolojik danışma lisans programlarına ve hizmet içi eğitim kapsamında bu konuları içeren dersler ve eğitimler verilmelidir. Okul psikolojik danışmanlarının aile veya okul idarelerinin engellemelerine maruz kalmadan, kendilerini tehlikeye atmadan, kolayca bildirimde bulunmaları için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Çocuk cinsel istismarı, psikolojik danışman, rehber öğretmen

Kaynakça

Bahadır Yılmaz, E. (2013). Çocuk istismarının önlenmesinde kullanılan programlar ve özellikleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi,* 16(4): 255–259.

Crenshaw, W. B., Crenshaw, L., M., Lichtenberg, J. W. (1995). When educators confront child abuse: An analysis of the decision to report. *Child Abuse and Neglect,* 19(9): 1095–1113.

Çeçen, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 4(1): 1–17.

Karakaya, I., Coşkun, A., Ağaoğlu, B., Şişmanlar, Ş.G., Öç Yıldız, Ö., Memik Çakın, N., Biçer, Ü. (2006). Cinsel istismara maruz kaldığı bildirilen olguların ruhsal değerlendirme sonuçları. Adli Tıp Bülteni, 11(2): 53–58.

Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 1: Çocukluk–okul.* 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkut Owen, F., Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1): 207–221.

Kürklü, A. (2011). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri. Yüksek lisans tezi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*

McKee, B. K., Dillenburger, K. (2009). Child abuse and neglect: Training needs of student teachers. *International Journal of Educational Research*, 48: 320–330.

Ovayolu, N., Uçan, Ö., Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(2): 13–22.

Öztürk, A. B. (2009). Çocuğun cinsel istismarı ve aileyle çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet,* 20(2): 89–98.

Tuna, S. (2010). Aile içi çocuk istismarı: Annelerin bazı risk faktörleri açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Ünal, F. (2008). Ailede çocuk istismarı ve ihmali. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 12(1): 9–18.

Yıldırım, A, Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* 9. baskı. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yolcu, H. (2008). İstismara uğramış çocuğa eğitim ortamında yaklaşım: Rehber öğretmenin rolü. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi,* 25(7): 62–92.

KIZ MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNDE KARİYER KARARI YETKİNLİK BEKLENTİSİNİN YORDAYICISI OLARAK AİLE ETKİSİ*

Ayşegül ÜLKER[1]
Erkan IŞIK[2]

Problem Durumu

Artan iş ve meslek seçeneklerinin ayırt edilmesinde ergenlik ve yetişkinlik yıllarına denk gelen kariyer kararı, aslında kişinin çocukluk yıllarından başlayarak, yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir (Hartung, Porfeli ve Vondracek, 2005). Çocukluktan başlayarak bireyin yaşamı boyunca süregelen bu kariyer gelişimi süreci (Ginzberg, 1984; Super, 1990) ve kariyer kararı verme, sosyal bilişsel kariyer teorisinin temel konularındandır. Bandura (1977) yetkinliğin bireyin elinde bulundurduğu kapasite, geçmiş başarıları, yetenek ve ilgilerinin oluşturduğu özün ve güdülerin birlikte, bir davranışa başlaması ve o davranışı sürdürmesi gücü olduğunu söyler. SBKT'de yetkinlik, bağlamsal olmayan kişisel bir özellik sabit bir ünite olmak yerine, özel performans alanları ve diğer kişiler ile kurulmuş karmaşık bir etkileşim şekli, davranışlar ve çevresel faktörlerin oluşturduğu, kendilik inançlarının dinamik bir düzenini içerir. Yetkinlik inançları, bilginin birincil dört kaynak yolu ile edinilir ve değiştirilir: (1) Kişisel performans yapıları (2) gözleyerek öğrenme (3) sosyal ikna ve (4) psikolojik ve duygusal durumlar (Bandura, 1997). İlk defa Hackett ve Betz tarafından kariyer danışmanlığında kullanılan yetkinlik kavramı, bu alandaki kariyer problemlerinin anlaşılması ve çözüme kavuşturulmasında değerli bulunmuştur (Hackett ve Betz, 1991). Betz ve Hackett'a (1981) göre kariyer kararı yetkinlik beklentisi, bireyin birtakım kariyer görevlerini yerine getirirken kendine duyduğu güvendir. Bu güven miktarı (a) kendini doğru bir şekilde değerlendirme, (b) mesleklerle ilgili bilgi toplama, (c) hedef belirleme, (d) ilerisi için plan yapma ve (e) problem çözme davranışları (Crites,1976) gibi görevlerin uygulanmasındaki etkililiği arttırır. Kariyer kararı yetkinlik beklentisi yüksek olanlar kendini her yönüyle daha doğru tanımlayabilen, meslekleri kendisi için daha anlaşılır kılabilen, bu tanıma daha uygun hedefler belirleyebilen ve bu süreçte karşısına çıkan sorunları akılcı şekilde çözebilen bireylerdir. Bu çalışmalar sonucunda oluşturulan modelle birlikte alanda kadınların kariyer seçimlerine daha spesifik şekilde önem verilmeye başlanmıştır (Hackett ve Betz, 1981). Modele göre kadınların geleneksel olarak erkek mesleği olduğu düşünülen alanlardaki özyetkinlikleri, kadın mesleği olarak algılanan alanlara göre daha düşüktür. Ayrıca kız öğrenciler farklı alanlardaki becerilerini bütün alanlara genelleme konusunda erkek öğrenciler kadar kendilerine güvenmemektedirler (Bandura, 1986;Lent ve Hackett, 1987). Bundan sonra, kadın kariyer kararı yetkinliği ile ilgili pekçok araştırma yapılmıştır; farklı beklentilere sahip öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişen yetkinlik beklentileri (Lauver ve Jones, 1991), benzer akademik birikime ve yeteneğe sahip kız ve erkek öğrenciler arasındaki yetkinlik beklentisi düzeyleri (Lent, Brown ve Larkin, 1984) gibi. Bunun yanında diğer birtakım çalışmalar ise, daha farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Literatürde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre

* Bu çalışma Doç. Dr. Erkan IŞIK danışmanlığında Ayşegül ÜLKER'in Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Psk. Dan., MEB, *aysegulsenelkml@gmail.com*
2 Doç. Dr., Mevlana Üniversitesi, *eisik@mevlana.edu.tr*

daha az kariyer kararsızlığı hissettikleri (Khasmohammadi, Noah, Kadir, Baba, Bakhash ve Keshavarz, 2010), kariyer kararı almada daha bağımsız davranabildikleri (Mau, 2000), meslek seçerken anne bababalarının kendilerine model olmasına daha az ihtiyaç duydukları (Alliman-Brissett, Turner ve Skovholt, 2004), yüksek eğitim kurumlarına devam etmede daha kolay kararlar aldıkları (Feldman, 2003; Gibbons, 2005) yönünde araştırmalar mevcuttur. Tüm bu araştırmalar kadının daha doğru kariyer kararları almasında aydınlatıcı unsurlar olması açısından önemlidir. Bu konuda yapılacak her çalışma toplumların kalkınmasında önemli roller üstlenen kadınların gelişimi için faydalı olacaktır.

SBKT de bireyin, belirli bir davranışa yönelirken çevresinden destek edinememesinin onun, kariyerine dair yetkinlik ve sonuç beklentisini aşağı çekerek, kariyer ilgilerini amaçlar ve eylemler haline getirmesine mani olabileceği belirtilmektedir (Lent, Brown ve Hackett, 1994; 2000). Kariyer belirleme sürecinde ailelerinden destek algılayan kız yada erkek bireyler daha kolay meslek tercihi yaparak, seçtikleri meslekte daha başarılı olacaklarını düşünmekte ve okul yaşamından sonra meslek hayatına daha kolay adapte olmaktadırlar (Hamamcı ve Hamurlu, 2005; Kenny Blustein, Chaves, Grossman ve Gallaghter, 2003; Philips, Blustein, Jobin-Davis ve White, 2002). Ailenin bireyin kariyer gelişimi üzerindeki bu önemli etkileri, kariyer çalışmalarında, dikkatleri aile desteği üzerine çekmenin gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu alanda yapılacak çalışmalarla kişilerin, aileleri ve bununla bağlantılı olarak çevrelerinden alabilecekleri olumlu destek sayesinde yaşamlarında onları mutlu edecek, kendilerine daha uygun olacak kariyer kararları verebilecekleri ümit edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, kız meslek lisesi öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentisi üzerindeki aile etkisinin rolünü incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Meram Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9, 10 ve 11. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kariyer kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği, bu evrenden tarafsız olarak seçilen gönüllü 602 öğrenciye uygulanmıştır. Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ölçeği alt boyutlarıyla (Kendini Doğru Bir Şekilde Değerlendirme, Mesleklerle İlgili Bilgi Toplama, Hedef Belirleme, Plan Yapma ve Problem Çözme), kariyer gelişiminde aile etkisi ölçeği alt boyutları (Bilgisel Destek, Ailenin Beklentileri, Maddi Destek ve Değerler-İnançlar) arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla SPSS paket programı ile korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgulara göre kariyer kararı yetkinlik beklentisinin, Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği alt boyutlarından Bilgisel Destek ile orta düzeyde pozitif, Ailenin Beklentileri ile negatif ve Maddi Destek ve Değerler-İnançlar ile düşük düzeyde pozitif, ilişkili olduğu gözlenmiştir. Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği alt boyutlarının, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinin tüm boyutlarını anlamlı olarak %9 - %16 arasında yordadığı görülmüştür. Anlamlı yordayıcı alt boyutlar Bilgisel Destek ve Ailenin Beklentileri iken, bunu sırasıyla Maddi Destek ve Değerler-İnançlar takip etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada kız meslek lisesi öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentisi üzerindeki aile etkisinin rolü incelenerek, kızlarının kariyer kararı yetkinlik düzeylerinin arttırılması konusunda, ailelerin neler yapabileceğine dair katkı getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın, sonuçları ile kariyer danışmanlığı alanında, lise öğrencileriyle ilgili bulgulara eklemeler yaptığı düşünülmektedir. Kadının kariyer kararı yetkinliğinin arttırılması çalışmalarına ise, ayrıca önemli bir katkı getirmesi umulmaktadır. Bu bağlamda genelde lise öğrencilerinin özelde meslek lisesine devam eden kız öğrencilerin kariyer yetkinlik beklentilerini arttırıcı çalışmalar gerekmektedir. Ortaöğretim kurumlarında ve üniversitelerin mili eğitim ve aile bakanlıkları ile ortak çalışmalarında "aile ve kariyer kararı adı altında" aile etkinliğini arttırıcı aile grup rehberliği, aile psikolojik danışmanlığı, aile bilgilendirme seminerleri ve iletişim araçları yoluyla konuyla ilgili farkındalık çalışmaları gerçekleştirilebilir. Alan araştırmacılarının çalışmalarında ise mesleki seçim hedefleri, kariyer kararsızlığı, kariyer güçlüğü, kariyer engelleri mesleki sonuç beklentisi, meslek kararı verme gibi konular üzerindeki aile etkisine bakılabilir.

Kaynakça

Alliman-Brissett, A.E., Turner, S.L. & Skovholt, T. M. (2004). Parent support and African American Adolecents' career self-efficacy. *Professional School Counseling, 7,* 124-132.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psycho- lo*gical Review, 84,* 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Bandura, A. (1989), Human agency in social cognitive theory, *American Psychologist, 44, 9,* 1175-1184.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psy chology, 28,* 399-410.

Crites, J. O. (1976). A comprehensive model of career development in early adulthood. *Journal of Vocational Behavior, 9,* 105-118.

Feldman, D. C.(2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review, 13,* 499-531.

Gibbons, M. M. (2005). College-going beliefs of prospective first- generation college students: Perceived barriers, social supports, self-efficacy, and outcome expectations. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina, Greensboro.

Ginzberg, E. (1984). Career Development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior, 18,* 326-339.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1991). *Self-efficacy expectations in the career choices of college students. For D. Schunk & J. Meese (Eds.), Student perceptions in the classroom: Causes and consequences.* Erlbaum (pp. 229-246).

Hamamcı, Z., & Hamurlu, M. K. (2005). Relationship between level of knowledge and at- titudes of parents about helping their children for career development and career indeci- sion of their children. *İnönü University Education Faculty Journal*, *6* (10), 55-69.

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior,* 66, 385-419.

Kenny, M. E., Blustein, D., Chaves, A., Grossman, J., & Gallagher, L. A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology, 20,* 142-155.

Khasmohammadi, M., Noah, S. M., Kadir, R. A., Baba, M., Bakhash, K. F., & Keshavarz, H. (2010). Manifestation of parental perfectionism on career indecision. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5,* 1200–1204.

Lauver, P. J., & Jones, R. M. (1991). Factors associated with perceived career options in American Indian, White, and Hispanic rural high school students. *Journal of Counseling Psychology. 38, 159-166.*

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relations of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology. 31, 356-362.*

Lent, W. R., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. (Monografil). *Journal of Vocational Behavior. 30,* 347-382. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social Cognitive theory of career and academic interest, choice, and Performance. Journal *of Vocational Behavior, 45,* 79-122.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and bariers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47,* 36-49.

Mau, W. (2000). Cultural differences in career decision-making styles and self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 57,* 365-278.

Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K., & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: The views of high students. *Journal of Vocational Behavior, 61, 202-216.* Post-Kammer.

Super, D.E. (1990). A life span, life space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., 197-261). San Fransico: Jossey-Bass.

ÇOCUK KİTAPLARINDA İHMAL VE İSTİSMAR OLGUSUNUN ELE ALINIŞ BİÇİMLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Mustafa ŞAHİN[1]
İsmail BALCI[2]

Kuramsal Çerçeve ve Problem Durumu

Çocuk istismarı ve ihmali, genel olarak ana baba ya da bakıcı gibi bir yetişkin tarafından çocuğa yöneltilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Taner & Gökler, 2004). İhmali fiziksel ve duygusal olmak üzere iki grupta toplayan Polat (2007), ihmal bulgularını ise dolaylı ve dolaysız belirtiler olarak ikiye ayırmıştır. Büyüme geriliği, antisosyal davranışlar ve gelişimsel gerilik temel dolaylı belirtiler olarak tanımlanırken; kirli, uygunsuz kıyafetler, temizlik eksikliği gibi belirtiler ise dolaysız belirtiler olarak tanımlanmıştır.

İstismar ise genel olarak fiziksel, duygusal ve cinsel olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Fiziksel istismar Polat (2007) tarafından "çocuğun sağlığını olumsuz etkileyen ve vücutta iz bırakan lezyonların ve yaralanmaların bulunması"(sf. 59) olarak tanımlanırken; duygusal istismar ise genel olarak çocuğun ihtiyaç duyduğu ilgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılması ve olumsuz etkileneceği tutumlara maruz kalması olarak tanımlanmaktadır. Cinsel istismar, toplumsal olarak uygun görülmeyen şehvet duygularının etkisiyle, cinsel doyum elde etmek için yapılan tek taraflı ve çarpık davranışları içermektedir (Topçu,2009) ve Erol (2007) tarafından yetişkinin kendi cinsel ihtiyaçlarını karşılamak için, çocuğa yönelik rızası olmadan, cinsel içerikli dokunma ve izleme, tecavüz, fuhuşa zorlama ya da pornografiye kadar farklılaşan her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır.

İstismar ve ihmali önleme ve başa çıkma konusunda çocukların erken yaşlarda eğitilmesi önemlidir. Çocukların eğitimlerinde en fazla etkili olan araçlardan biri de çocuk kitaplarıdır. Çocuk kitaplarındaki olaylar ve olgular dolaylı öğrenme yoluyla çocuklar üzerinde kalıcı etkiler bırakır. Bu nedenle çocuk kitaplarının tasarlanmasında içerisindeki öğelerin pedagojik açıdan uygunluğu ve öğreticiliği özel olarak dikkate alınır. İstismar ve ihmalin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri göz önüne alındığında çocuk kitaplarının eğitim aracı olarak kullanılmasının faydalı olduğu düşünülmektedir. Uygun kitap içerikleriyle öğrencilerin istismar ve ihmal hakkında farkındalık kazanması ve başa çıkma yollarını öğrenmesi söz konusu olabilir.

Bu çalışmanın amacı çocuklara yönelik roman ve hikâyelerde yer alan istismar ve ihmal olgularının incelenmesi ve bu konuda yapılacak çalışmalara katkıda bulunmaktır.

Yöntem

Araştırma kapsamında çocuk edebiyatında yer alan 9 eser incelenmiş ve nitel araştırma desenine uygun olarak elde edilen veriler nitel araştırmalarda sıkça kullanılan içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması

[1] Doç. Dr, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, mustafa61@ktu.edu.tr
[2] Arş. Gör., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ibalci@ktu.edu.tr

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 temalar: ihmal, fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve çocuğun istismarla baş etme yöntemleri şeklinde oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve uygun olduğu durumlarda veriler tablo şekline getirilerek araştırmada belirtilmiştir. Bu tema ve tablolar, bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda çocuk kitaplarında istismar olgusunun en çok fiziksel ve duygusal boyutta işlendiği görülmüştür. Kitaplarda cinsel istismar olgusuna sadece bir kez yer verilirken, ihmal olgusunun da istismar olgusuyla birlikte hareket ettiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, istismar türlerinin yanında başa çıkma yöntemlerinin de ele alındığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada incelenen kitaplarda istismar türlerinden daha çok fiziksel istismara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer istismar türlerinin de ülkemizde görülme sıklığının oldukça fazla olduğu bilinmektedir (Oral, Engin, Büyükyazıcı, 2010) .

Bununla birlikte başa çıkma ile ilgili içeriğinde yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Çocuk kitaplarının bu alandaki eğitimlerde kullanılması ile ilgili yurt içi literatürde önemli bir boşluğun olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda çocukların gelişim basamakları dikkate alınarak, yaş grubunun ihtiyaçlarına uygun ve ilgi çekici kitapların hazırlanması önemli görülmüştür. Bu bağlamda çocuk kitaplarının istismar ve ihmali önleme ve başa çıkma aracı olarak kullanılmasında uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Kaynaklar

Erol, D. (2007). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardaki Fiziksel İstismar Belirtilerine İlişkin Farkındalıkları (Eskişehir İl Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Oral, Engin, Büyükyazıcı. (2010). Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması.UNICEF.www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf

Polat, O. (2007a). Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1. *Ankara: Seçkin Yayınevi*.

Topçu, S. (2009). *Cinsel istismar*. Phoenix Yayınevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE PSİKOLOJİK SIKINTININ YORDAYICILARI OLARAK BİLİNÇLİ FARKINDALIK, AFFETME VE DUYGUSAL BAŞA ÇIKMA

S. Gülfem ÇAKIR[1]

Problem Durumu

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlığı birçok araştırmacının dikkatini çeken konular arasında yer almıştır. Araştırmalarda sıklıkla öğrencilerde olumlu ya da olumsuz psikolojik işlevselliği yordayan değişkenlere odaklanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerinin, öğrencilik yılları boyunca yaşadığı sorunlar içinde duygusal problemler ilk sırada yer almaktadır (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012). Diğer yandan, son yıllarda psikolojik sağlığın iyileştirmesine yönelik çalışmalarda pozitif psikoloji kavramlarına odaklanan çalışmaların arttığı görülmektedir. Bu çalışmalarda önemle vurgulanan noktalardan bir tanesi psikolojik sağlığın, psikolojik bir bozukluğun olmamasının ötesinde bir duruma karşılık geldiğidir. İlgili alan yazınındaki araştırmalarda psikolojik sağlığın göstergelerinden biri olarak psikolojik iyi oluş sıklıkla yer almıştır. Psikolojik iyi oluşun farklı tanımları bulunmakla birlikte, Ryff and Keyes (1995) psikolojik iyi oluşu çok boyutlu bir yapı olarak tam bir olumlu psikolojik işlevselliğin bulunması olarak tanımlamaktadır. Psikolojik sağlığın yordayıcıları olarak birçok etken bulunmakla birlikte, son yıllarda bilinçli farkındalık, affetme ve duygusal başa çıkma öne çıkan etkenler arasında yerini almıştır. Bu çalışmada bilinçli farkındalık, affetme ve duygusal başa çıkmanın üniversite öğrencilerinin olumlu psikolojik işlevselliğindeki rolüne odaklanılmıştır. Psikolojik yardım hizmetlerinde psikolojik sağlığı destekleyici hizmetlerin yanı sıra öğrencilerin psikolojik sıkıntılarını azaltmaya dönük hizmetler de yer almaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ayrıca bilinçli farkındalık, affetme ve duygusal başa çıkmanın olumsuz bir psikolojik işlevselliğin göstergesi olarak nitelendirilebilecek olan psikolojik sıkıntıdaki rolü de incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bilinçli farkındalık, affetme (kendini, başkalarını ve durumu affetme) ve duygusal başa çıkmanın (duyguları ifade etme ve duyguları işleme) üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve psikolojik sıkıntı düzeylerindeki yordayıcı rolünü incelemektir.

Yöntem

Araştırmaya Akdeniz Üniversitesinde eğitim fakültesi (%45.1), edebiyat fakültesi (%32.6) ve iktisadi ve idari bilimler fakültesine (%12.3) devam eden, 215'i kadın (%66.2) ve 110'u erkek (%33.8) toplam 325 öğrenci katılmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin yaşları 17 ile 27 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 20.96'dır (ss= 1.53). Çalışma grubundaki öğrencilerin %29.2'si birinci sınıfa, %21.2'si ikinci sınıfa, % 27.1'i üçüncü sınıfa ve %22.5'i dördüncü sınıfa devam etmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Çoklu Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Genel Sağlık Anketi, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Heartland Affetme Ölçeği ve Duygusal Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğrencilere ders saatlerinde uygulanmıştır.

[1] Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, glfmcakir@gmail.com

Bulgular

Korelasyon analizi sonuçları psikolojik iyi oluşun bilinçli farkındalık, kendini affetme, durumu affetme, duyguları ifade etme ve duyguları işleme ile olumlu yönde bir ilişki içinde olduğunu gösterirken, psikolojik sıkıntının bilinçli farkındalık, kendini affetme, durumu affetme, duyguları ifade etme ve duyguları işleme ile olumsuz yönde bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Psikolojik iyi oluşun yordayıcılarını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık, affetme ve duygusal başa çıkmadan oluşan modelin psikolojik iyi oluş puanlarında gözlenen varyansın %17.3'ünü açıkladığı görülmüştür. Ancak model içersinde, sadece bilinçli farkındalık, kendini affetme, durumu affetme ve duygularını ifade etmenin psikolojik iyi oluş puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Psikolojik sıkıntının yordayıcılarını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise bilinçli farkındalık, affetme ve duygusal başa çıkmadan oluşan modelin psikolojik sıkıntı puanlarında gözlenen varyansın %37.9'unu açıkladığı görülmüştür. Model içersinde her bir değişkenin yordayıcı rolü incelendiğinde, bilinçli farkındalık, kendini affetme, durumu affetme, duyguları ifade etmenin ve duyguları işlemenin psikolojik sıkıntı puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları, bilinçli farkındalığın, kendini ve durumu affetmenin ve duyguları ifade etmenin psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Psikolojik iyi oluş düzeyinin en önemli yordayıcısı bilinçli farkındalık olarak ortaya çıkmıştır ve onu sırasıyla kendini affetme, durumu affetme ve duyguları ifade etme izlemiştir. Çalışmanın sonuçları ayrıca, bilinçli farkındalık, affetme ve duygusal başa çıkmanın psikolojik sıkıntıyı anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Psikolojik sıkıntı düzeyinin en önemli yordayıcıları bilinçli farkındalık ve kendini affetme olarak ortaya çıkmıştır ve bu değişkenleri sırasıyla durumu affetme, başkalarını affetme, duyguları ifade etme ve duyguları işleme izlemiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin bilinçli farkındalık, kendilerini ve durumu affetme ve duygularını ifade etme düzeyleri arttıkça olumlu psikolojik işlevsellik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Diğer yandan, öğrencilerin bilinçli farkındalık, kendilerini ve durumu affetme ve duygularını ifade etme ve işleme düzeyleri arttıkça ve başkalarını affetme düzeyi düştükçe psikolojik sıkıntı düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Bu bulgular ayrıca, bilinçli farkındalık, affetme ve duygusal başa çıkmanın psikolojik sıkıntıdaki rolünün psikolojik iyi oluştaki rolüne nazaran daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, ileriki araştırmalarda psikolojik sıkıntı yaşayan öğrencilere yönelik planlanacak psikolojik danışma uygulamalarında bilinçli farkındalık, affetme ve duygusal başa çıkmayı içeren uygulamaların deneysel çalışmalarla etkililiğinin incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

Ryff, C. D. ve Keyes, L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727.

Erkan, S., Özbay, Y., Üniversitesi, S. Ü. G., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 94-107.

ERGENLERİN YAŞAM DOYUMLARININ YORDAYICILARI OLARAK ANNE-BABA TUTUMU VE DUYGUSAL ZEKA*

Sümbül YALNIZCA YILDIRIM[1]
Fulya CENKSEVEN ÖNDER[2]

Problem Durumu

Yaşam doyumu, pozitif psikolojinin önemli temalarından biridir. Huebner (2004) yaşam doyumunu, bireyin yaşamının farklı boyutlarından (aile, arkadaş, çevre, okul ve benlik) aldığı doyumun etkileşimi olarak tanımlamış ve ergenlerde yaşam doyumu üzerine çalışmanın çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Yapılan araştırmalar yüksek yaşam doyumunun ergenleri riskli davranışlardan koruyan önemli bir faktör olduğunu ve yaşam doyumunu etkileyen psiko-sosyal, kültürel ve bireysel birçok etmenin olduğunu ortaya koymaktadır. Anne-baba tutumu ve duygusal zeka da bu etmenlerdendir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda ergenlerde anne-baba tutumu ve duygusal zekanın yaşam doyumu ile ilişkisini inceleyen araştırmaların çoğunun yaşam doyumunun global yaşam doyumu olarak ele alındığı görülmektedir. Ancak ergenlerde anne-baba tutumu ve duygusal zekanın çok boyutlu yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada ergenlerin yaşamın farklı alanlarından aldıkları doyumunun ve genel yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak anne-baba tutumları ve duygusal zeka düzeyi incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının, algılanan anne-baba tutumu ve duygusal zeka düzeyleri tarafından ne oranda yordandığını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri genel yaşam doyumu, aile doyumu, arkadaş doyumu, okul doyumu, çevre doyumu ve benlik doyumudur. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise anne-babadan algılanan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetim ve duygusal zekanın kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, stres yönetimi, uyum, olumlu etki ve genel ruh hali boyutlarıdır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Çukurova, Yüreğir, Sarıçam ve Seyhan) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dokuz lisede 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören 855 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 14-19 olup, 476'sı (%55.70) kız, 379'u (%44.30) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 16.25, standart sapması, 1.16'dır.

---

* Bu bildiri ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[1] Arş. Gör. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, syalnizca@cu.edu.tr
[2] Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, fulyac@cu.edu.tr

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Anne-Baba Tutum Ölçeği", Huebner (1994) tarafından geliştirilen ve Çivitçi (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çok Boyutlu Yaşam Doyum Ölçeği" ve Bar-on ve Parker (2000) tarafından geliştirilen ve Köksal (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği-Çocuk ve Ergen Formu" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi: Araştırmada çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Toplanan veriler SPSS-WİNDOWS 22 paket programıyla çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda genel yaşam doyumu ile anne-babadan algılanan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetim arasında pozitif yönde (sırayla r=.56, r=.26, r=.22); genel yaşam doyumu ile duygusal zeka toplam puanı arasında pozitif yönde (r=.57); anne-babadan algılanan kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve kontrol/denetim ile duygusal zeka toplam puanı arasında pozitif yönde (sırasıyla r=.32, r=.15, r=.16) anlamlı korelasyon olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda anne-babadan algılanan kabul/ilgi (t=15.03, p<.001), psikolojik özerklik (t=8.00, p<.001), kontrol/denetim (t=1.97, p<.05) boyutlarının ve duygusal zekanın kişilerarası beceriler (t=4.71, p<.001), stres yönetimi (t=2.40, p<.05), olumlu etki (t=3.68, p<.001), genel ruh hali (t=8.62, p<.001), uyum (t=-2.26, p<.05) boyutlarının genel yaşam doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Aileden algılanan doyumun yordayıcılarının; anne-babadan algılanan kabul/ilgi (t=19.64, p<.001), anne-babadan algılanan psikolojik özerklik (t=7.05, p<.001), duygusal zekanın genel ruh hali boyutu (t=3.86, p<.001), anne-babadan algılanan kontrol/denetim (t=3.48, p<.01) duygusal zekanın olumlu etki boyutu (t=3.42, p<.05), duygusal zekanın stres yönetimi boyutu (t=2.00, p<.05) olduğu görülmüştür. Arkadaştan algılanan doyumun yordayıcılarının; duygusal zekanın kişilerarası beceriler boyutu (t=8.27, p<.001), duygusal zekanın genel ruh hali boyutu, (t=4.09, p<.001), anne-babadan algılanan psikolojik özerklik (t=3.76, p<.001), anne-babadan algılanan kabul/ilgi (t=3.12, p<.01) ve duygusal zekanın uyum boyutu (t=-2.96, p<.01) olduğu belirlenmiştir. Anne-babadan algılanan kabul/ilgi (t=15.74, p<.001), psikolojik özerklik (t=7.65, p<.001), kontrol/denetim (t=-6.44, p<.001) ve duygusal zekanın kişilerarası beceriler boyutunun (t=3.98, p<.001) okuldan algılanan doyumun anlamlı yordayıcıları olduğu bulgulanmıştır.

Araştırma sonucunda anne-babadan algılanan kabul/ilgi (t=5.77, p<.001), duygusal zekanın stres yönetimi boyutu (t=4.28, p<.001), anne-babadan algılanan psikolojik özerklik (t=3.67, p<.001), duygusal zekanın olumlu etki boyutu (t=3.52, p<.001), anne-babadan algılanan kontrol/denetim (t=3.18, p<.01) ve duygusal zekanın kişisel beceriler boyutunun (t=2.49, p<.05) çevreden algılanan doyumun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin benliklerinden algıladıkları doyumun sadece duygusal zekanın genel ruh hali boyutu (t=17.47, p<.001) tarafından yordandığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada anne-babadan algılanan kabul/ilgi ve psikolojik özerkliğin aileden, arkadaştan, okuldan, çevreden algılanan doyumu ve genel yaşam doyumunu; anne-babadan algılanan kontrol/denetimin ise aile, okul, çevreden algılanan doyumu ve genel yaşam doyumunu pozitif yönde an-

lamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Duygusal zekanın kişilerarası boyutunun, arkadaştan, okuldan algılanan doyumu ve genel yaşam doyumunu; duygusal zekanın genel ruh hali boyutunun ise aile, arkadaş, benlikten algılanan doyumu ve genel ruh halini pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Duygusal zekanın stres yönetimi ve olumlu etki boyutlarının aileden, çevreden algılanan doyumu ve genel yaşam doyumu; kişisel beceriler boyutunun ise çevreden algılanan doyumu pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Duygusal zekanın uyum boyutunun arkadaştan algılanan doyum ve genel yaşam doyumu üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda uygulamalar ve bu konuda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır.

1. Yüksek yaşam doyumu ergenleri risk faktörlerinden koruyan bir değişken olduğu için ergenlerin yaşam doyumlarının arttırılmasına önem verilmelidir. Bunun için okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu düşük öğrencileri tespit ederek bu öğrencilerin yaşam doyumlarını arttırmaya yönelik çalışmalar planlamalarının faydalı olacaktır.
2. Anne-baba tutumları ergenlerin yaşam doyumlarında etkili bir faktördür. Bu nedenle ailelere ergenlerin yaşam doyumlarını arttırmak için uygun ebeveyn tutumları hakkında bilgi verilmesinin faydalı olacağı söylenebilir.
3. Ergenlerin duygusal zekalarının yaşam doyumları üzerinde etkili bir faktör olduğu bulgusundan hareketle, okul psikolojik danışmanları tarafından ergenlerin duygusal zeka düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalar planlanmasının faydalı olacağı söylenebilir.
4. Bu çalışmada yaşam doyumu, duygusal zekanın boyutları açısından incelenmiştir. Yaşam doyumunun ergenlerin sahip olduğu başka özelliklerle (benlik saygısı, öz-yeterlilik algısı, psikolojik sağlamlık v.b.) ilişkisi araştırılabilir.
5. Bu çalışmada yaşam doyumu ergenlerin algıladıkları anne-baba stilleri açısından incelenmiştir. Ergenlerin yaşam doyumunun ailelerinin sahip olduğu başka özelliklerle (anne ve babanın yaşam doyumu, anne-baba arasındaki ilişkinin kalitesi v.b.) ilişkisi araştırılabilir.
6. Yaşam doyumu düşük öğrencilerin yaşam doyumlarını arttırmak amacıyla programlar geliştirilebilir. Geliştirilen bu programlarda ergenlerin duygusal zeka düzeylerini geliştirecek etkinliklere yer verilebilir.
7. Ergenlerin yaşam doyumlarını arttırmak için uygun ebeveyn tutumlarıyla ilgili programlar geliştirilebilir.

Kaynaklar:

Huebner, E. S. (2004). Research on asssessment of life satisfactionof children and adolescents. *Social Indicators Research,* 66, 3-33.

Çivitçi, A. (2007), Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 7(26), 51-60.

Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, A. (2000). Anne-baba tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 7(3),* 160-172.

EYLEM KİMLİKLEME ETKİLEŞİM ALGISI VE DUYGU İHTİYACI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Ramin ALİYEV[1]
Mehmet Ertuğrul UÇAR[2]

Problem Durumu

Eylem kimlikleme kişinin kendi eylemini kimliklemesidir. Vallacher ve Wegner'e göre (1985) günün herhangi bir anında bir etkinlik sırasında bir kişiye "ne yaptığı sorulduğunda kişinin yaptığı ya da yapmakta olduğu şeyi betimleyen bir yanıt verdiği görülür. Kişinin ne yapıyorsun sorusuna verdiği yanıt o andaki eylemini kimliklemektedir (Öğülmüş, 1992). Eylem Kimlikleme Kuramı'na göre belli bir davranış çeşitli şekillerde kimliklenebilir ve betimlenebilir. Yine bu kurama göre eylemler ve eylemlerin kimlikleri arasında sıkı bir bağ vardır. Bu nedenle; eylemin kendisi, bir kişinin o eylemini nasıl kimlikleyeceğini etkileyebildiği gibi, eylemin kimlikleniş biçimi de o eylemin yönünü değiştirmesinde ya da aynı yönde devam etmesinde etkili olabilmektedir (Öğülmüş, 1992). İnsanlar eylemlerini farklı şekillerde kimlikleyebilirler. Örneğin bir ölçme aracı uygulanan bir öğrenci yaptığı eylemi "sorulara cevap verme", "öğretmenin istediğini yerine getirme", "bir araştırmaya katıma" ya da "bilimin ilerlemesine katkıda bulunma" şeklinde kimlikleyebilir. Eylem kimlikleme kuramına göre bu kimlikler hiyerarşik yapı oluştururlar. Alt düzeyde yer alan kimlikler o eylemin nasıl yapıldığını ya da o eylemi yapan kişinin beden hareketlerini içerir. Üst düzeyde yer alan kimlikler ise, o eylemin sonuçlarını hangi etki ile yapıldığını, eylemi yapan kişinin amacını ya da iyi niyetini içerir. Yani Eylem kimlikleri basit ya da karmaşık olabilmektedir. Vallacher ve Wegner'e göre (1989) eylem kimlikleme düzeyleri açısından bireyler arasında gözlenen bu farklılıkların nedeni bireylerin çeşitli eylem alanlarındaki deneyimlerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Öğülmüş, 1991).

Etkileşim algısı ya da iletişim algılamaları, iletişimde bulunan bireylerin iletişimleri sırasında kurdukları etkileşimi nasıl algıladıklarını ifade etmektedir. "İlk etkileşim algılamaları, uyum ve güçlük faktörlerini kapsamaktadır" (Aliyev, 2011). Uyum (synchorny), etkileşimin ılımlı koordine edildiği anlamına gelmekte olup, bu da genellikle katılımcıların birbirlerinin kültürleriyle ilgili bilgilerine karşılıklı olarak aşina olmalarının bir sonucudur. Birbirleriyle daha önce etkileşimde bulunan veya benzer sosyokültürel zeminden gelen kişiler, aralarındaki iletişimde daha yüksek derecede bir uyum algılamaktadırlar. Güçlük (difficulty), iletişimde algılanan engellerle ilgilidir. Bir etkileşimde uyum eksikliği olması, her zaman için bir etkileşimin güç olduğu şeklinde bir algılamaya yol açmayacağından, güçlüğün sadece uyum eksikliğinden ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır (Aliyev, 2011).

Duyguların bilişsel bir sürecin uzantısı mı olduğu yoksa ayrı bir süreç mi olduğu araştırmacılar tarafından hala tartışılmaktadır. Maio ve Esses (2001)'e Duygular sıklıkla bazı özel biliş durumlarını takip etmektedir ve bilişsel görevler sıklıkla de bir miktar duygu içermektedir İnsanlar duygu yoğunluklu aktivitelere katılma ve kaçınma yönünde farklılıklar sergilerler. Bu onların doğrudan

[1] Yrd. Doç. Dr. aliyevus@gmail.com, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
[2] Yrd. Doç. Dr. Aksaray üniversitesi, ertugrulucar@gmail.com

duygu gereksinimi ile ilgili bir durumdur. Duygu gereksinimi insanların kendileri ve diğerleri için duygu içeren durumlar ya da aktivitelere yaklaşmak ya da kaçınmak için genel güdülenme düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Maio ve Esses 2001). Duygular insanların yargılarını ve davranışlarını şekillendirmede etkilidir. İnsanlar duyguları rahatsız edici bulurlarsa onu yaşamak ve diğerlerinin duygularını anlama girişiminde bulunmayacaktır. Ayrıca insanlar duyguları üretici olarak görmezlerse onlara yaklaşmaktan kaçınabilirler. Dolayısıyla insanlar duygu yoğunluklu aktivitelere katılma ve kaçınma yönünde farklılıklar sergilerler. Duygu gereksinimindeki bireysel farklılıklar, uç düzeydeki tutumlar gibi diğer önemli psikolojik değişkenleri tahmin edebilirler. Örneğin, duygusal deneyimleri yaşamaktan hoşlanan kişiler, tartışmalı konularla ilişkili uç fikirlere sahip olmaya daha fazla eğilimlidirler. Çünkü uç fikirler insanlara güçlü duyguları tecrübe etme fırsatı verir. Kring ve Gordon (1998)'un yaptığı çalışma incelendiğinde erkeklerin duygusal durumlardan kaçınma davranışı gösterirken, kadınların böyle durumlara yaklaşmaya daha istekli oldukları gözlenmiştir. Bu durum bireylerin davranışlarını kimliklemelerini de etkileyebilir.

Bu araştırmanın temel amacı duygu gereksinimi ve etkileşim algısının eylem kimliklemeyi yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Bu bağlamda, bu araştırmada kuramsal açıklamalar dikkate alınarak bu değişkenleri içeren bir regresyon modeli kurulmuş ve test edilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, mevcut durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır. Türkiye'de lise döneminde duygu gereksinimi ve etkileşim algısının eylem kimlikleme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeline dayanarak araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Gaziantep ilinde öğrenim görmekte lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları 358 katılımcıya uygulanmıştır. Uç değerler temizlendikten sonra Gaziantep ilindeki liselerde öğrenim görmekte olan 292 katılımcı üzerinde analizler yapılmıştır. Katılımcıların %50,3 erkek %49,7 kızdır. Çalışma grubundaki katılımcıların yaşları 15-19 arasında değişmektedir ($\overline{X}$ yaş=16.89; Sd: 1,05).

Eylem kimlikleme düzeylerini ölçmek için Öğülmüş (1991) tarafından adaptasyonu yapılmış Eylem kimlikleme ölçeği kullanılmıştır.

Etkileşim ağlılarını ölçmek için Aliyev (2011) tarafından uyarlaması yapılan Etkileşim algısı ölçeği uygulanmıştır.

Duygu gereksinimlerini ölçmek için Maio ve Esses (2001) tarafından geliştirilen Uçar ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Duygu Gereksinimi Ölçeği kullanılmıştır.

Bulgular

Duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma, etkileşim algısı sırasında uyum ve güçlük yaşamanın Eylem Kimlikleme'yi yordayıp yordamadığını araştırmak için adımsal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon sonuçlarına göre Duygulara yaklaşma etkileşim algısı sırasında yaşanan Uyum'un Eylem Kimlikleme'yi anlamlı bir şekilde yordamadığı, duygulardan kaçınma ve etkileşim algısı sırasında güçlük yaşamanın Eylem Kimlikleme'yi anlamlı 0,05 düzeyinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($R=0,207$, $R^2=0,043$, $F=5,300$, $P<0,05$).

Yapılan t testi sonucuna göre, cinsiyetler arasında, duygulardan kaçınma, etkileşim algısı sırasında uyum ve güçlük yaşamanın ve Eylem Kimlikleme düzeyleri arasında fark çıkmamıştır. Duygulara yaklaşma açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=3,550$, $F=,171$, $P<0,05$).

Kızların Duygulara yaklaşma ortalama puanları erkelerden daha yüksektir ($\overline{X}$ kız=47,26 $\overline{X}$ erkek=43,44).

Duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma etkileşim algısı sırasında uyum ve güçlük yaşama ve Eylem Kimlikleme düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı fark olup olmadığını araştırmak için varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre Duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma etkileşim algısı sırasında uyum ve güçlük yaşama düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir farlılık bulunmamıştır. Eylem Kimlikleme düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=3,758$. $P<0,05$). Yapılan Scheffe testi sonucuna göre 15 yaşındakiler ve 16,117,18,19 yaşında olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 16,17,18,19 yaşlar arasında olanlarda anlamlı fark bulunmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Duygulardan kaçınma ve etkileşim algısı sırasında güçlük yaşayanlar eylemlerini alt düzeyde kimliklemektedirler. Yani duygulardan kaçınan bireyler eylemin nasıl yapıldığını ya da o eylemi yapan kişinin beden hareketlerini dikkate alarak kimliklemeler yapmaktadırlar.

Kızların Duygulara yaklaşma ortalama puanları erkelerden daha yüksektir. Lisede erkelerin duygularda kaçındıkları bunun da kendini ifade sorunlarına yol açabileceği için rehber öğretmenleri erkeklere yönelik çalışma yapmaları gerekir.

15 yaşında yani orta ergenlikte olanların eylem kimlikleme düzeyleri üst düzey iken bu durum diğer yaşlarda düşüktür. Ergenliğin başında soyut düşünme ile beraber bireyler eylemlerini karmaşık bir biçimde kimlikleme yapıyor olabilirler. Bu dönem karmaşık ilişkilerin düşünüldüğü (Piaget, 1951) hipotezli ve çok boyutlu olarak değerlendirmelerin yapıldığı dönemdir. Bunun 16,17,18,19 yaşlarında düşmesi öğrencilerin sınav ve sınava yönelik çalışmalarından kaynaklanabilir.

Bu araştırma kesitseldir. Bireylerden kimlikleme düzeylerinde bir dönüşüm olup olmadığının belirlenmesi için araştırma boylamsal olarak tekrar edilmelidir.

Mesleki rehberlik ve üniversitede bölüm tercihi açısından bu durum olumsuz sonuçlara yol açabilir. Eylem kimlikleme ve duygu ihtiyacının mesleki rehberlikle ilişkisi araştırılmalıdır.

Kaynakça

Aliyev, R. (2011). Farklı Kültürlerden Gelen Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Eğitim Ortamlarındaki İlk Etkileşim Algılarının ve Kültürlenme Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kring, A. M. ve Gordon, A. H. (1998). Sex Differences in Emotion: Expression, Experience and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(3), 686-703.

Maio G.R. ve Esses V.M. (2001). The Need for Affect: Individual Differences in The Motivation to Approach or Avoid Emotions. *Journal of Personality, 69* (4) 583-615.

Öğülmüş, S. (1991). Eylem kimlikleme düzeyine yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul türünün etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

Öğülmüş, S. (1992). Eylem kimlikleme düzeyine; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul türünün etkisi, *A. Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25*(2), 497- 520.

Uçar, E., Kalafat, T., & Duyan, V. (2010). Duygu İhtiyacı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 36,* 161, 116-131

Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality & Social Psychology*, 57(4), 660-671. doi: 10.1037/0022-3514.57.4.660

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZGECİLİK VE OTANTİKLİK SEVİYELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Halil EKŞİ[1]
Mine SAYIN[2]
Çiğdem DEMİR ÇELEBİ[3]

Problem Durumu

Karşılık beklemeden başkalarına gönüllü olarak yardım etme anlamını karşılayan özgecilik kavramı son 30 yıldır pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Özgecilik kavramı ilk kez on dokuzuncu yüzyılda Fransız sosyolog ve filozof Auguste Comte tarafından 'başkaları için yaşama eğilimi ve arzusu' olarak tanımlanmıştır (Karadağ ve Mutafçılar, 2009). Erkuş (1994), psikoloji terimleri sözlüğünde özgeciliği; *'Gereksinimi olan bir kimseye gönüllü olarak ve ödül beklemeksizin yapılan yarar sağlayıcı davranış'* olarak tanımlamaktadır. Batson ve Shaw (1991) ise özgeciliği *nihai amacın bir başkasının refahını artırmak olduğu güdüsel bir durum* olarak tanımlamaktadır. Genel olarak bu tanımlarda kilit nokta, özgeci davranışta bulunan kişinin herhangi bir ödül beklentisi olmaksızın yardım etmeye güdülenmiş olmasıdır (Blagg, 2011). Bireyin kendi değerleri, tercihleri ve ihtiyaçlarıyla uyumlu bir biçimde kendine özgü davranışlar sergilemesi ya da gerçek benlik olarak tanımlanan otantiklik ise son yıllarda ele alınan önemli kavramlar arasında yerini almıştır. Wood, Linley, Maltby, Baliousis ve Joseph (2008)'in otantiklik kavramını üç boyuttan oluşan bir yapıda inceledikleri görülmektedir. Buna göre, kendine yabancılaşma, otantik yaşam ve dış etkileri kabul etme alt boyutlarından oluşan otantiklik kişinin gerçek benliğinin engellenmediği bir yapı olarak ifade edilmektedir (Goldman ve Kernis, 2002). Özgecilik ve otantiklik kavramları bir arada incelendiğinde pek çok soru ortaya çıkabilir. Başkasının iyiliği için hareket eden ve kendini başkalarının salahiyetine adamış biri ne kadar özerktir? Özgeci ve otantik olmak birbirine engel teşkil eder mi, yoksa birbiriyle olumlu yönde mi bir ilişki taşır? Yukarıda sıralanan ve bu iki kavram arasındaki ilişkiye ilişkin sorular bu araştırmanın temel problemini oluşturmakta, araştırmada üniversite öğrencilerinin özerklik ve otantiklik seviyeleri arasındaki ilişki incelenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bireyin kendine has davranışlar sergilemesi ile başka bireylerin ihtiyaçlarıyla içten bir biçimde ilgilenmesi ilk bakışta birbiriyle çelişen iki kavram gibi görünse de bu iki kavramın iyi bir ruh sağlığına sahip bireylerde var olan değişkenler olduğu düşünüldüğünde soru işaretleri azalmaktadır. Bu noktada Maslow'un tanımladığı kendini gerçekleştiren insanın özelliklerine bakıldığında da gerçeği olduğu gibi algılayabilme, içten geldiği gibi davranabilme, insanlığın sorunlarıyla ilgilenme, kendine yeterli olma, çevreden bağımsız olma, takdir edebilme, insanlıkla özdeşleşme, demokratik bir karakter yapısına sahip olma, nüktedanlık, yaratıcılık ve sosyal kalıplaşmaya karşı direniş, düşünce davranışlarında spontan olma, özgür ve özerk olma, bireyselliği ve biricikliği

[1] Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul, E-Posta: halileksi@marmara.edu.tr
[2] Araş. Gör., Marmara Üniversitesi, İstanbul, E-Posta: minesayin0332@gmail.com
[3] Araş. Gör., Marmara Üniversitesi, İstanbul, E-Posta: cigdem.demircelebi@gmail.com

koruma gibi özelliklerin (Kuzgun, 1972; Kuzgun, 2000) hem özgeci, hem de otantik bireyin özellikleriyle örtüştüğü söylenebilir. Bu nedenle, özgecilik ve otantiklik arasında ilişki olabileceği düşünülerek üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasında ilişki olup olmadığını araştırmak amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem tesadüfî oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve 314 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan ayıklama işleminden sonra bunlardan 291'inin işleme alındığı örneklemde 221 kız, 70 erkek öğrenci bulunmaktadır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Özgecilik Ölçeği ve Otantiklik Ölçeği'dir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, gruplar arasındaki farklılıklar fark testleri ile incelenmiş; özgecilik ile otantiklik arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucundan elde edilen bilgilere göre, özgecilik ve otantiklik arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda özgecilik ve otantiklik arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Bunun yanısıra araştırma sonuçlarına göre, özgecilik puanları sivil toplum kuruluşuna katılım değişkenine göre farklılık gösterirken otantiklik puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre, sivil toplum kuruluşuna katılan öğrencilerin özgecilik ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucu hem özgeciliğin hem de otantikliğin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını ve farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğunu göstermektedir. Özgecilik ve otantiklik ölçeği puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda ise farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. Yaş değişkeninin özgecilik ve otantiklik üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, yaşları 21 ve üzerinde olan öğrencilerin özgecilik ve otantiklik seviyeleri ile yaşları 21'in altında olan öğrencilerin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç literatürde otantiklik ile özgecilik arasında ilişki olduğuna dair varsayımı destekleyen araştırmalara uygunluk göstermemektedir. Ancak, özgecilik ve otantiklik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların kesin bir sonuca varmak için yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmanın literatürle uyumlu olmayan bir sonuç vermesinin ileride özgecilik ve otantiklikle ilgili yapılacak olan çalışmalara farklı bir bakış sunması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ancak, sadece üniversite öğrencilerine ve sınırlı bir örnekleme uygulandığı için bu araştırmanın eksik kaldığı noktalar olabilir. Bu nedenle bu konuda kesin sonuçlara ulaşabilmek için ileri araştırmalarda bu konu üzerine tekrar çalışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. İleride yapılacak benzer çalışmaların daha büyük ve çeşitlilik gösteren örneklemlere uygulanmasının konu hakkında daha fazla bilgi edinmek açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Batson, D. & Shaw, L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry, 2,* 107-122.

Blagg, R. D. (2011). *Exploring religiousness, community, & altruism: Implications for health,* The Claremont Graduate University. (UMI No. 3456235).

Erkuş, A. (1994). *Psikoloji Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Doruk Yayınları.

Goldman, B. M. & Kernis, M. H. (2002). The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well-being. *Annals of the American Psychotherapy Association, 5*(6), 18–20.

Karadağ, E., & Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 8,* 41-69.

Wood, A. M., Linley, P., Maltby, J., Baliousis, M. & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale. *Journal of Counseling Psychology, 55*,385–399.

DUYGUSAL ZEKÂ VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÜSTÜN ZEKÂLI OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLER ARASINDA KARŞILAŞTIRILMASI

Polat KANIK[1],
Serdar ALKIN[2]
Fatih KAYA[3]

Problem Durumu

İlk kez Mayer ve Salovey (1990) tarafından ortaya konan duygusal zekâ kavramı, bireyin kendisi ve karşısındakinin duygularını gözlemleme, duygular arasında ayrım yapma ve düşünce ve davranışlarına yön vermede duyguları kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Duygusal zekâ, bilişsel zekânın tersi bir kavram değildir (Goleman, 1995). Duygusal zekâ, bilişsel zekâ gibi insan yeterliliklerini açıklayan bir başka boyuttur.

Araştırmalar duygusal ve zihinsel süreçlerin birlikte hareket eden süreçler olduğu sonucuna varmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004). Örneğin, Bar-On (2007) duygusal zekâ ve bilişsel zekâ arasında pozitif ve yüksek bir ilişki (r = .44) olduğu sonucuna ulaşmıştır (n = 3086). Duygusal zekâ ile üstün zekâlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, üstün zekâlı bireylerin sadece akademik olarak değil aynı zamanda sosyal ve duygusal olarak da akranlarından daha ileri gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur (Neihart, 1999). Çeşitli öğrenci grupları ile yapılan araştırmalarda üstün zekâlı öğrencilerin üstün zekâlı olmayan akranlarına göre daha yüksek duygusal aşırı uyarılmışlık puanı aldıkları bulunmuştur (Ackerman, 1997; Gallagher, 1986; Miller, Silverman ve Falk, 1994; Piechowski ve Colangelo, 1984).

Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin iletişim becerileri çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Ergin (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, zekâ düzeyi ile iletişim becerileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Granvold (1994) iletişim becerilerini bir sosyal beceri olarak ele almış ve bu becerilerin kişilerarası ilişkilerde bireylerin başarılı olmasına katkı sağladığını belirtmiştir. İletişim becerilerinin gelişimi, sözel becerilerin gelişimi, dil gelişimi ve zihinsel gelişim alanları birbiri ile ilişkili alanlardır. Üstün bilişsel potansiyele ve özel yeteneklere sahip çocukların akranlarına göre daha erken ve daha ileri düzeyde gelişmiş dil becerilerine sahip oldukları pek çok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Clark, 2002; Ruf, 2009; Sternberg, 1997, 2004). Bu çocukların dil gelişimlerine bağlı olarak da sözel becerileri gelişmekte ve dolayısıyla iletişim becerilerinin gelişimi desteklenmektedir.

Etkili bir iletişim için ise bireyin kendi algılarının ve duygularının farkında olması ve onları yönetebilmesi gerekmektedir (Özer, 2000). Dolayısıyla duygusal zekâ, etkili bir iletişimi kolaylaştırmaktadır. Duygusal zekâ, bireyin kişilerarası iletişimde etkinlik sağlamasında duygulardan bir rehber olarak yararlanma yeteneğidir. Kendi duygularının farkında olan ve duygu ve düşüncelerini

[1] Yüksek lisans öğrencisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, e-posta: polatkanik@gmail.com
[2] Yüksek lisans öğrencisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, e-posta: pdserdar@gmail.com
[3] Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, e-posta: fatih.kaya@gop.edu.tr

rahatlıkla yönlendirebilen bireyler sosyal ilişkilerinde de başarılı ve yapıcı olabilirler (Çetinkaya ve Alparslan, 2011).

Araştırmanın Amacı

Duygusal zekâ ve iletişim becerilerini ele alan araştırmalara bakıldığında, bu iki özellik arasında genelde olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır. Bunun yanında duygusal zekânın, üstün zekânın bir boyutu veya çeşidi olarak görüldüğü ve bilişsel ve duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki olduğu sonucuna da varılmaktadır. Benzer şekilde üstün zekâ ve etkili iletişim becerileri arasındaki ilişki ile ilgili bulgular da literatürde yer almaktadır. Literatürdeki bu bulgular ışığında bu araştırma; duygusal zekâ, iletişim becerileri ve üstün zekâlı olma arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanı almış ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim beceri düzeyleri incelenmiş ve üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almamış kendi yaşıtları ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki yordayıcı ilişki düzeyi araştırılmış ve bu ilişkinin üstün zekâlı ve yetenekli olma ve cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel ve nedensel karşılaştırma modellerinde gerçekleştirilen nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan iki farklı ildeki iki farklı ortaokuldan ve yine aynı illerdeki iki farklı Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'nden 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan 291 öğrencinin 181'i üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanılanmış ve 110'u ise tanı almamış öğrencilerdir. Bu araştırmada verileri toplamak için Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği gözden geçirilmiş versiyonu (Austin, Saklofese, Huang ve McKenney, 2004) ve İletişim Becerileri Envanteri (Ersanlı ve Balcı, 1998) kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alan öğrencilerin duygusal zekâ toplam puanı ile *duyguların düzenlenmesi, duyguların kullanımı* ve *duyguların değerlendirilmesi* alt boyutlarına ait puan ortalamaları, üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almamış akranlarının puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Aradaki fark *duyguların düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi* ve toplam duygusal zekâ puanları için istatiksel olarak anlamlı farklardır ($p < 0.005$).Ayrıca iletişim becerileri ve duygusal zekâ toplam puanları arasında pozitif ve yüksek bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = .605$). Dolayısıyla iletişim becerileri ve duygusal zekâ birbirlerindeki varyansın %36,6'sını açıklamaktadır.

Öğrencilerin iletişim becerileri ve duygusal zekâ alt boyutlarına ait puanları, üstün zekâlı tanısı alma durumları ve cinsiyet değişkeni arasındaki yordayıcı ilişkileri incelemek için dört farklı doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Her bir modelde değişkenler arasındaki çeşitli ilişkiler incelenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha ileri düzeyde gelişmiş iletişim becerilerine sahip olduklarını belirten araştırmalar ve fikirler ağırlıkta olmasına rağmen (Clark, 2002; Ergin, 2003; Ruf, 2009; Silverman, 1997, 2004), bu araştırmada iki öğrenci grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ortaya koyduğu bu sonuç ile daha önce yapılmış pek çok araştırma (Ackerman, 1997; Bar-On, 2007; Gallagher, 1986; Miller, Silverman ve Falk, 1994; Neihart, 1999; Piechowski ve Colangelo, 1984) ile benzer sonuçlar bulmuştur. İletişim becerileri ve duygusal zekâ arasında pozitif ve yüksek ilişki, duygusal zekâ ile iletişim becerilerinin karşılıklı olarak birbirlerini destekleyen bir özellikte oldukları sonucunu doğurmaktadır. Bu bulgular Özdemir (2006) ve Schutte ve diğerleri (2001)'nin ulaştığı sonuçlar ile benzerdir.

Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin cinsiyeti, duygusal zekâ düzeyleri için anlamlı bir yordayıcı değilken, iletişim becerileri için anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Son olarak, öğrencilerin üstün zekâlı ve yetenekli olması hem öğrencilerin iletişim becerilerini hem de duygusal zekâ düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu üçlü ilişkide neden sonuç ilişkisi kurmak mümkün olmasa bile zihinsel yetenekler, duygusal zekâ düzeyi ve iletişim becerileri arasında bir ilişkinin varlığı bu araştırma tarafından ortaya konulmuştur.

Elde edilen bu bulgular okullardaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesinde rehber ve psikolojik danışmanlar için yol gösterici olacaktır. Okulların genellikle akademik başarıyı birinci hedef olarak belirlediği günümüz eğitim sistemlerinde, öğrencilerin özellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin, psiko-sosyal gereksinimlerinden iletişim becerileri ve duygusal zekâlarının gelişiminin desteklenmesinin önemi bu araştırma ile vurgulanmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâlarının ve iletişim becerilerinin rehberlik hizmetleri ile geliştirilmesi ve bu alanlarda ortaya çıkabilecek sorunların giderilmeye çalışılması öğrencilerin akademik başarılarına olumlu olarak yansıyabilecektir.

Kaynakça

Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, *19*, 229-236.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality Individual Differences*, *36*(3), 555-562.

Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, *23*, 122-137.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (5th ed.) Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(3), 23-48.

Çetinkaya, Ö. ve Alparslan, M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 363-377.

Ergin, H. (2004, Eylül). *Zekâ düzeyinin iletişim becerileri eğitim programından yararlanma düzeyine etkisi*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nde sunulmuştur. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *10*(2), 7-12.

Gallagher, S. A. (1986). A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth-grade students. *Roeper Review*, *8*, 115-119.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Granvold, D. K. (1994). *Cognitive and behavioral treatment*. California: Brooks-Cole Company.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. Imagination, *Cognition, and Personality*, *9*, 185-211.

Miller, N. B., Silverman, L. K., & Falk, R. E (1994). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Journal for the Education of the Gifted*, *18*, 20-38.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological wellbeing: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17.

Özdemir, A. (2006). *Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özer, K. (2000). *İletişimsizlik becerisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Piechowski, M. M., & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, *28*, 80-88.

Ruf, D. (2009). *Five levels of gifted: School issues and educational options*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., … Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, *141*(4), 523-36.

Silverman, L. K. (1997-2004). Characteristics of giftedness scale: A review of the literature. Retrieved August 13, 2015 from https://deltalearns.ca/gifted/files/2015/04/Gifted-ID-checklist-2.pdf

ÖĞRENME İKLİMİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI ÇALIŞMASI

Duygu KANDEMİRCİ[1]
Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA[2]

Problem Durumu

Öz-Belirleme kuramının amacı, bireylerin, grupların, toplumların sağlıklı biçimde gelişmesini sağlayan koşulları belirleyerek, büyüme, bütünleşme ve iyi olmada etkin olan faktörleri net biçimde tanımlamaktır (Ryan ve Deci, 2000). Kuramın temel kavramlarından biri olan *Özerklik desteği,* otorite konumundaki kişinin saygı, ifade ve eylem özgürlüğü tanıma, astların katılımını teşvik, kabul; içsel durumlarına, tercihlerine ve isteklerine değer verme gibi davranışları ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1987). Eğitim alanında özerkliği destekleyici davranış örnekleri arasında; öğretmenlerin seçenekler ve anlamlı gerekçeler sunması, öğrencinin gönüllülüğünü desteklemesi ve öğrencinin bakış açısını anlamaya çalışması sayılabilir (Deci, Eghrari ve Leone, 1994). Özerklik desteğinin karşıtı zorlamadır. Öğretmenlerin zorlayıcı, baskıcı ya da kontrolcü şekilde davranması (komutlar ya da teslim tarihleri dayatmak gibi) öğrencilerin özerklik ihtiyacını tehdit etmekte, bu durumlarda öğrenciler kendilerini öğretmenlerin elindeki piyonlar gibi hissedebilmektedir (Skinner ve Edge, 2002).

Öz Belirleme Kuramı'na göre özerkliği destekleyici sosyal çevre kişiye seçim yapma fırsatı sağlayan ve özerk iradesiyle davranmasına izin veren; bu yolla değerleri içselleştirmeyi ve içsel bir motivasyonla hareket etmeyi kolaylaştıran çevredir (Kındap, 2011). Özerkliği destekleyici sosyal çevrenin özellikleri arasında, bireyin seçimlerinin sayısını arttırma, birey seçim yapmada zorlandığında seçeneklerle ilgili açık bir rasyonel sağlama ve seçimleri konusunda bireyin bakış açısını alabilme sayılmaktadır (Deci, Eghrari ve Leone, 1994).

Anahtar Sözcükler: Öğrenme iklimi, özerklik desteği, uyarlama, güvenirlik, geçerlik.

Araştırmanın Amacı

Kuramın temel kavramlarından biri olan öğretmen özerklik desteği algısının ölçülebilmesi için alanda ilkokul düzeyinde bir ölçme aracının bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, Öğrenme İklimi Ölçeği'nin (Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996) Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin ilkokul düzeyi için gerçekleştirilmesidir.

Yöntem

[1] Uzm. Psk. Duygu Kandemirci, Ege Üniversitesi SKSDB Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Birimi. duygukandemirci@gmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD. zeynep.cihangir.cankaya@ege.edu.tr

ARAÇ

Öğrenme İklimi Ölçeği (Learning Climate Questionnaire): Learning Climate Questionnaire (LCQ), Williams ve Deci'nin (1996) Sağlık İklimi Ölçeği'nden uyarlanmıştır (Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996). Bu 15 maddelik ölçekte öğrencilere öğreticilerinden algıladıkları özerklik desteğinin düzeyini belirlemeye yönelik sorular sorulmaktadır. Ölçek 7'li likert tipinde düzenlenmiş olup, 5'li likert tipinde kullanıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (örn: Williams, Saizow, Ross ve Deci, 1997). LCQ yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip tek bir boyuttan oluşmaktadır (alpha .96) (Williams & Deci, 1996) ve özerklik desteği puanı, tüm maddelerden alınan puanların toplanmasıyla elde edilmektedir. Ölçeğin 15 maddesi olan uzun formu ile 6 maddesi olan kısa formu bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında 6 maddelik kısa formun çevirisi yapılmıştır. Bu ölçek genellikle belirli bir sınıf; lise ya da üniversite düzeyindeki belirli öğrenme ortamlarına ilişkin kullanılmaktadır. Eldeki çalışmada ölçek maddelerinin ilkokul 4. Sınıf düzeyine uyarlanması amaçlanmıştır.

Örneklem

Çalışma grubu, İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullardan, ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan ilkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Etik kurul izni alındıktan sonra okullarla temasa geçilerek, uygulamaya izin veren okullarda uygulama yapılmıştır. Toplamda 6 ilkokuldan 643 öğrenciden veri toplanmıştır. Geçerli 640 verinin cinsiyetlere göre dağılımı 320 (%50) kız ve320 (%50) erkek olarak tespit edilmiştir.

İşlem

LCQ'in Türkçe'ye ve ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine uyarlanmak istenmesi, hem dilsel hem de gelişimsel açıdan bir çalışma yapılmasını gerektirmiştir. Öncelikle ölçeği eğitim iklimi ölçeği olarak geliştiren Geoffrey Williams ile iletişim kurularak görüş istenmiş, girişim desteklenmiştir. İlk aşamada araştırmacı tarafından bir ön çeviri yapılarak 10 ilkokul 4. Sınıf öğrencisiyle kavramların anlaşılırlığını gözlemlemek amacıyla yüz yüze bir ön uygulama yapılmıştır. Kavramların anlaşılır olduğu görüldükten sonra asıl çeviri işlemine geçilmiş, her biri en az yüksek lisans mezunu olan ve ileri düzeyde İngilizce bilen dört psikolog tarafından ilk çeviriler yapılmıştır. Bu çeviriler, ilk aşamada dört bağımsız öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş, her bir madde için seçenekler 2'ye indirildikten sonra ikinci aşamada yine 2 bağımsız öğretim üyesi tarafından en uygun maddeler seçilmiştir. Son olarak oluşturulan form, bir uzman tarafından da dil uygunluğu açısından değerlendirilmiş ve form son haline getirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapı geçerliği için açımlayıcı (exploratory) faktör analizi, elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için ise doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analiz yöntemi, doğrulayıcı faktör analizinde ise maksimum olabilirlik yöntemi esas olarak alınmıştır. Ölçeğin içgüvenirliği için de iç tutarlılık katsayısını elde etmeyi hedefleyen Cronbach alfa değeri ölçüt olarak değerlendirilmiştir.

Örneklem uygunluğunun belirleyicisi olan KMO değeri .90 ve benzer şekilde Barlett Küresellik (Sphericity) testine ilişkin değer de anlamlı bulunmuştur (=1812.182; p .000). Açımlayıcı faktör analizi amacıyla uygulanan temel bileşenler faktör analizinde, öz değeri 1'in üzerinde bir tek faktör olduğu görülmüştür. Bu durum, ölçeğin orijinalinde (Williams, Grow, Freedman, Ryan, &

Deci, 1996) önerilen faktör yapısı ile de tutarlılık göstermektedir. Tek faktörlü çözüm, toplam varyansın %63.33'ünü açıklamıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde, altı maddenin de .75'in üzerinde yük aldığı görülmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinal formda olduğu gibi tek boyutta uyum verdiği görülmüştür ($\chi 2$=18.80, sd=9, RMSEA=.041, NFI=.99, NNFI=.99, CFI=1.00, GFI=0.99, RFI=0.99, IFI=1.00 ve AGFI=0.98) Ölçeğin içtutarlılık analizinde ise, Cronbach alpha değeri .88 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkçe formunun ilkokul öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında, Öz-Belirleme Kuramı içinde yer alan önemli bir kavram olan özerklik desteğinin ilkokul öğrencileri tarafından nasıl algılandığının ölçülebilmesi için alana güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı sağlanmıştır. İlkokul eğitimi alanında öğretmen özerklik desteği konusunda yapılacak çalışmalar için ihtiyacı karşılayacağı ümit edilmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda bu ölçeğin daha geniş yaş grupları ile çalışılarak diğer yaş grupları için de güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması alana katkı sağlayacaktır. Diğer yandan, daha ileri yaş grupları için kullanılmak üzere ölçeğin 15 maddelik uzun formunun da uyarlama çalışmasının yapılması planlanmaktadır.

Kaynakça

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62,* 119-142.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 1024-1037.

Kındap, Y. (2011). Kendini belirleme kuramı temelinde ergenlikte destekleyici ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsicmotivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* , 68–78.

Skinner, E. A., & Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of coping. İçinde: L. J. Crockett (Ed.), *The Nebraska Symposium on Motivation: Motivation, agency, and the life course* (pp. 77-143). Lincoln NB: University of Nebraska Press.

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., R. ve Deci, E. L. (1996). Journal of Personality and Social Psychology, 70, 115-126.

Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. Social Science and Medicine, 45, 1705-1713.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLER İLE SAĞLIKLI ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK, İYİLİK HALİ VE MUTLULUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksel EROĞLU[1]
Neslihan ARICI ÖZCAN[2]
Adem PEKER[3]

Problem Durumu

Psikolojik sağlamlık (dayanıklılık) zorluklar karşısında direnmek ve toparlanmak olarak ifade edilmekte ve pozitif uyumu içeren dinamik bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Bu bağlamda Psikolojik sağlamlık (dayanıklılık) hem her türlü olumsuz koşulu ve stresli yaşam olaylarını hem de davranışsal ve sosyal becerileri içeren pozitif uyumu içermektedir (Luthar ve Zigler, 1991). İyi olma bireyin optimal işlevle yaşarken erdemli, üretken, büyüyen ve dayanıklı olması anlamına gelmektedir ve temelinde iki alt boyut yer almaktadır. İlki mutluluk, ikincisi de bireyin işlevini veya potansiyelini etkin kullanmasıdır (Huppert 2009). Ayrıca iyilik hali yüksek düzeyde mutlu olma hali ile de eşanlamlı olarak da ifade edilmektedir. Bu bağlamda iyilik hali mutlulukla da ilgilidir (Diener, 1984). Bireyin yaşamına ilişkin bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerine dayanan mutluluk ise bireyin olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları az deneyimlemesi ve yaşamdan yüksek doyum alması şeklinde tanımlanmaktadır. Mutluluğun duyuşsal boyutunda olumlu veya olumsuz olayı deneyimleme sıklığı var iken bilişsel boyutunda yaşamla ve yaşantı ilgili değerlendirmeler yer almaktadır (Diener, 1984; Myers ve Diener, 1995).

Yukarıda bahsedilen pozitif psikolojiye ait bu üç kavramın ortak özelliği çok boyutlu, karmaşık birbirleri içine geçmiş kavramlar olması ve çoğunlukla zorluklar yaşayan dezavantajlı gruplarda test edilmesidir. Literatürde özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler sağlıklı çocuğa sahip ebeveynlerin göre daha çok ruhsal sorunlarla karşılaştığı ancak iyilik hallerinin ve Psikolojik sağlamlık (dayanıklılık) düzeylerinin ebeveynden ebeveyne değiştiği ifade edilmektedir (Kronenbeger ve Thompson, 1992). Bazı çalışmalarda çocuklarında engelli olan ebeveynler çocuklarına engeli olmayan ebeveynlere göre daha çok stres altında olduklarını ve ruhsal problemler (Helff ve Glidden 1998; Macias ve diğerleri, 2003) yaşadıkları belirtilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler ile sağlıklı çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik sağlamlık, iyilik hali ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

[1] Yrd. Doç. Dr. Bayburt Üniversitesi, yeroglu45@gmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. İstanbul Medipol Üniversitesi, neslihanozcan@medipol.edu.tr
[3] Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, *adem.peker@atauni.edu.tr*

Çalışma Grubu

Araştırma 86 tanesi özel gereksinimli çocuğa, 86 tanesi ise sağlıklı çocuğa sahip toplam 172 ebeveynle yürütülmüştür. Katılımcılar 26 ile 53 yaş arasında yer almaktadır ve yaş ortalaması 32±4.12 yıldır.

Veri Toplama Araçları

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği: Bireylerin psikolojik sağlamlıklarını ölçmek amacıyla Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Doğan (2015) tarafından uyarlanmıştır. Doğan (2015)'ın çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Oxford Mutluluk Ölçeği: Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (Hills ve Argyle, 2002) bireylerin mutluluk düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Doğan ve Çötok (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısını .74 olarak belirlemiştir. İyilik Hali Ölçeği: Diener ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş olan İyilik Hali Ölçeği Türkçeye Akın ve Fidan (2012) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun güvenirliği .83 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada sağlıklı çocuğa sahip ve özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik sağlamlık, iyilik hali ve mutlulukla ilişkili ölçeklerden aldıkları puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklemlerde t testi kullanılarak incelenmiş ve t-testi sonuçlarına ilişkin etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Analizler PASW Statistics 18 programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonuçları sağlıklı çocuğa sahip ebeveynler ile özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik sağlamlık ($t_{(170)}$=-2.66, sd=170, p=.009), mutluluk ($t_{(170)}$=-8.11, sd=170, p=.00) ve iyilik hali ($t_{(170)}$=-8.09, sd=170, p=.00) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Bu sonuçlara göre özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik sağlamlık ($\bar{x}$ =15.47, SS=6.001), mutluluk ($\bar{x}$ =26.46, SS=3.70) ve iyilik hali ($\bar{x}$ =26.70, SS=4.18) puanlarının, sağlıklı çocuğa ebeveynlerin psikolojik sağlamlık ($\bar{x}$ =17.41, SS=3.15), mutluluk ($\bar{x}$ =32.85, SS=6.30) ve iyilik hali ($\bar{x}$ =33.48, SS=6.54) puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumunun psikolojik sağlamlık, mutluluk ve iyilik hali değişkenlerinin her üçü üzerinde de yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler ile sağlıklı çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik sağlamlık, iyilik hali ve mutluluk puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin stresle uyumlu şekilde başa çıkmalarını ve bu yolla psikolojik sağlamlıklarını ve iyi oluş düzeylerini arttırmayı amaçlayan programlar geliştirmeye odaklanması önerilebilir.

Kaynakça

Akın, A. ve Fidan, M. (2012, April). *The validity and reliability of the Turkish version of the Flourishing Scale*. Paper presented at the 3rd Internatıonal Conference on New Trends in Education and their Implications (ICONTE-2012), April, 26-28, Antalya, Turkey.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bülletin,* 95, 542-575.

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin türkçeye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 93-102.

Doğan, T. ve Çötok, N. A. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(36), 165-172.

Helff C.M. ve Glidden L.M. (1998). More positive or less negative? Trends in research on adjustment of families rearing children with developmental disabilities. *Mental Retardation, 36,* 457–464.

Huppert, F. A. (2009). *A new approach to reducing disorder and improving well-being*. In E. Diener (Ed.) Perspectives on psychological science, 4, 108–111.

Kronenbeger, W.G. ve Thompson, R. J. Jr. (1992). Psychological adaptation of mothers of children with spina bifida: Association with dimensions of social relationships. *Journal of Pediatric Psychology, 17,* 1-14.

Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). Research on Resilience: Response to Commentaries. *Child Development, 71*(3), 573-575.

Luthar, S. S. ve Zigler, E. (1991). Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood. *American Journal of Orthopsychiatry, 61,* 6-22.

Macias, M.M, Saylor, C.F, Rowe, B.P. ve diğerleri (2003). Age-related parenting stress differences in mothers of children with spina bifida. *Psychological Reports, 93*, 1223-1232.

Myers, D.G. ve Diener, E. (1995).Who is happy? *Psychological Science, 6,* l0-17.

ORTAOKUL 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MESLEK TERCİHİ YETKİNLİKLERİNİN DÜZEYİ VE BUNU YORDAYAN FAKTÖRLER*

Mehmet MURAT[1]
Feyzullah SEVİM[2]

Problem Durumu

Meslek, mesleğe uyumu, meslekteki başarı ve meslektaşlarla geçim gibi konular kişinin yaşamı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle mesleğini sevmeyen ve mesleğinde başarılı olamayan bir kişinin yaşamında gerçek mutluluğa ulaşması güç olarak görülmektedir. Bununla beraber meslek seçimiyle ilgili verilecek olan karar, yaşam içerisinde verilen en önemli kararlardandır (Kılıççı, 1992). Özgüven'e (2003) göre kişinin kendine olan güveni, kendini kabul, benlik tasarımı, içsel denetiminin gelişmesi gibi kişilik boyutları ilköğretim döneminde gelişir. Bireylerin mesleki gelişimleri açısından bakıldığında da özellikle ergenlik döneminin başlangıcına denk düşen ilköğretimin son yılları hayati bir öneme sahiptir. Hackett ve Betz (1981), yetkinlik algısının meslek seçiminde önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedirler. Meslek kararı verme yetkinliği, kişinin meslek kararı verme sürecinde mesleki görevlerini yerine getirebileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Betz, Klein&Taylor, 1996). Yetkinlik inancı bireyin davranışlarının seçimini, performansını ve davranışını sürdürüp sürdürmeyeceğini etkiler. Meslek kararı verme yetkinliğine ulaşan öğrenci daha sağlıklı kararlar verecek ve bu konuda ilerde yaşayabileceği kararsızlıkları giderecektir. Bu da işinde daha mutlu çalışan ve daha çok verim ortaya koyacak olan bir nesil yetişmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle bireylerin mesleki karar verme yetkinlik düzeylerinin henüz ergenlik döneminin başlarındayken belirlenmesi, bu konuda yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler için hangi adımların atılacağının belirlenmesini sağlar.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliğinin yaş, cinsiyet, okul türü, algılanan sosyo-ekonomik durum, algılanan akademik başarı, anne-babanın öğrenim düzeyi ve meslek seçimindeki tutumu açısından incelenmesidir. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır.

7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliği ölçeğinde aldıkları puan;

1. Cinsiyete,
2. Öğrencinin okuduğu sınıf düzeyine,
3. Öğrencinin okuduğu okul türüne,
4. Öğrencinin ders başarısına,
5. Ailenin sosyo-ekonomik durumuna,

---

* **Not:** Bu çalışma uzmanlık tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

[1] Psk. Dan. mmurat@gantep.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr. feyzullahsevim@hotmail.com

6. Annenin öğrenim düzeyine,
7. Babanın öğrenim düzeyine,
8. Anne meslek seçimindeki tutumuna,
9. Babanın meslek seçimindeki tutumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma betimsel yöntemle yapılmış bir çalışmadır. Bu çalışmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı Nilgün İsmet Akınal Ortaokulu, Azize Abdulkadir Hamamcıoğlu Ortaokulu ve Erdem Kolejinde öğrenim görmekte olan 7. ve 8.sınıf seviyesinden öğrenciler olmak üzere toplam 550 öğrenci oluşturmuştur. Böylece araştırma kapsamına alınan öğrenci sayısı 550 (284 kız; 266 erkek) olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine ve kişisel bilgilerine ilişkin veriler, "Meslek Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Bu araştırmanın verileri SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada iki gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında "İlişkisiz Örneklemler t-Testi", ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunan durumları yordamak için çoklu regresyon yapılmıştır. ANOVA'da fark çıkan durumlarda da farkın hangi gruplardan kaynaklandığı anlamak amacıyla tamamlayıcı hesaplama tekniklerinden "Scheffe " testi kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin Meslek Kararı Verme Yetkinlik düzeyleri ile algılanan akademik başarısı ve anne ile babanın meslek seçimi sırasındaki tutumu arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Meslek kararı verme yetkinliği ders başarısı yüksek öğrencilerde düşük olanlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Anne ve babanın meslek seçimi sırasında çocuğun kararına önem vermesi de meslek kararı verme yetkinlik düzeyini olumlu şekilde etkilemiştir. Anlamlı ilişki bulunan durumları yordamak için yapılan çoklu regresyon sonucunda anne ve babanın meslek seçimi sırasındaki olumlu tutumunun öğrencinin başarısına göre şekillendiği saptanmıştır. Akademik başarı durumunu yüksek olarak belirten öğrencilerin anne ve babalarının meslek seçimi sırasındaki tutumu öğrencinin kararına önem vermek iken, başarısını düşük olarak belirten öğrencilerin anne ve babaların tutumu baskı yapıyor olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin meslek kararı verme yetkinlik düzeyleri öğrencinin akademik başarısı ve anne ile babasının meslek seçimi sırasındaki tutumundan pozitif yönde etkilenmekte olup, anne ve babanın meslek seçimi sırasında öğrencinin kararına önem vermesinin öğrencinin başarısıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLLERİ VE ZORBALIK- MAĞDURİYET KATEGORİLERİNE GÖRE OKUL REDDİ VE OKUL TERKİ RİSKLERİNİN İNCELENMESİ*

Melike ÖZGÜ TEKİN[1]
Arif ÖZER[2]

Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde, "……taraf devletler okula düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar" açıklaması yer almasına karşın, Çocuk Savunma Fonu (2002) verilerine göre sekiz öğrenciden biri liseyi tamamlayamamakta, her dokuz saniyede bir lise öğrencisi okulu terk etmektedir. Amerikan hapishanelerindeki mahkûmların % 82'sini liseden terk edenler oluşturmaktadır (Eğitim ve Adalet Bakanlıkları Raporu, 1996). OECD (2011-2015) ve Dünya Bankası (1995-2014) raporlarına göre hemen ülkede her eğitim düzeyinde öğrenciler okulu terk etmektedirler.

Maddi zorluklar içinde, devamsızlığı fazla, sınıf tekrarı yapan, başarısız, madde kullanan ve çoğunlukla sorunlu, fakir ailelerden gelen öğrenciler okul terki açısından risk grubunu oluşturmaktadırlar (AÇEV, 2006; Bergeson ve Heuschel, 2003; Jerald, 2006; Heyne ve dig., 2002; Kearney, 2007; Neild ve Balfanz, 2006; Suh, 2001; White ve Kelly, 2010). Okulu terk etmenin diğer nedenleri arasında şiddete/zorbalığa karışma ve okulu reddetme yer almaktadır (Elliott ve Voss, 1974; Fagan ve Jones, 1984; Thornberry, Lizotte, Krohn, Farnworth, ve Jang, 1994).

Zorbalık saldırganlığın bir türü olup tekrarlayan, zorba ile kurban arasında güç dengesizliğinin bulunduğu sözel, duygusal ya da fiziksel şiddet içeren davranışlar olarak tanımlanırken (Olweus, 1993, 1994, 1999); okul reddi, okulu sevmeme, devam etmede isteksizlik ve uzun süreli devam etmeme şeklinde gözlenen bir sorun olarak ele alınmaktadır (Heyne vd., 2002; Kearney, 2007).

Okul reddinin nedenlerinden birinin zorbalık olduğu ileri sürülmektedir (Heyne vd. 2002; Lyon ve Cotler 2007; Nuttall, 2013). Zorbalığa uğrayan çocukların okula gitmek ve gelmekten korkar hale geldikleri, her gün okula gitmeye direnç gösterdikleri, okuldan kaçtıkları, okul çalışmalarından ıstırap duydukları ve okula gitmek istemedikleri belirtilmektedir (Alper, 2008; Besag, 1989; Dölek, 2002; Olweus, 1995; Pişkin, 2002). Önceki çalışmalar, zorbalığın hem terki hem de reddi etkilediği; red ve zorbalığın aynı zamanda terkin de nedenleri arasında yer aldığını göstermektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada zorbalık ile okul terki arasındaki ilişkide okul reddinin aracı rolü incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

---

* Bu çalışmanın veri ve bulguları Melike Özgü Tekin tarafından Doç. Dr. Arif ÖZER danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans çalışmasından alınmıştır.

[1] Uzm. Psk. Dan. MEB, melikeozgu@gmail.com
[2] Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi PDR anabilim dalı. arifozer@hacettepe.edu.tr

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki risklerinin cinsiyet, sınıf, başarı, devam, aylık gelir, ebeveyn eğitimi ve zorbalık durumlarına bağlı olarak incelemektir.

Yöntem

İlişkisel tarama modeline dayalı yapılan bu araştırmanın katılımcılarını 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Beypazarı ve Kızılcahamam ilçelerinde bulunan altı resmi ortaokuldaki 388 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 148'si kız, 240'ı erkektir. Ayrıca 78'i altıncı sınıf; 157'si yedinci sınıf ve 153'ü de sekizinci sınıfa devam etmektedir. Katılımcılara kişisel bilgi formuna ek olarak, Okul Terk Riski Ölçeği **(**Sütçü, 2015), Okul Reddetme Ölçeği (Seçer, 2013) Okul Yaşantılarım Ölçeği (Atik ve Güneri, 2012) ders saatlerinde ilk araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS ve Amos paket programlarında Çoklu Doğrusal Regresyon, Manova testleri kullanılmış; dolaylı etkiler için Sobel testle incelenmiştir (Baron ve Kenny, 1986). I. Tip hataya karşı Bonferroni düzeltmesi yapılmış; analizler öncesi sayıltılar gözden geçirilmiştir

Bulgular

1. Cinsiyetin erkek olması, okul reddi üzerinde istatistiksel bakımdan önemli bir etkiye sahip değil iken ($F_{(1,388)}$= .74, p= .39); okul terk riskini artırmaktadır (başarısızlık için $F_{(1, 386)}$=21.85, p= .00, η^2= .05; sessiz davranma için $F_{(1, 386)}$=4.31, p= .04, η^2= .01 ve antisosyal davranma için $F_{(1, 386)}$=28.52, p= .00, η^2= .07).
2. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre, okul reddi ve okul terk riski puanları arasındaki fark istatistiksel bakımdan önemsizdir (Wilks' λ= .96; $F_{(8,764)}$= 1.94; p> .05; η^2= .02).
3. Akademik başarının yükselmesi, okul reddi puanlarında önemli bir değişime yol açmazken (B= .02; β= .01, CR= .29, p= .77; R^2= .00); okul terk risk puanlarını düşürmektedir (başarısızlık için B= -.20; β= .46, CR= 10.11, p= .00; R^2= .21; sessiz davranma için B= -.14; β= .22, CR= -4.39, p= .00 ve antisosyal davranma için B= -.25; β= .31, CR= -6.52, p= .00; R^2= .10). Ayrıca başarı ile ret arasındaki ilişki önemsiz bulunduğundan, ret ile terk ilişkisinde başarının aracı rolü olup olmadığı konusunda yorum yapılamamıştır.
4. Okul reddi özürsüz okula devam etmemeyi etkilemezken (B= .03; β= .09, CR= 1.68, p= .09; R^2= .09); okul terki riskini artırmaktadır (başarısızlık için B= .05; β= .11, CR= 2.26, p= .02; R^2= .06; sessiz davranma için B= .11; β= .18, CR= 3.75, p= .00; R^2= .04 ve antisosyal davranma için B= .15; β= .19, CR= 3.91, p= .00; R^2= .06). Benzer şekilde, devamsızlık okul terk riskini artırmaktadır (başarısızlık için B= .31; β= .24, CR= 4.77, p= .00; sessiz davranma için B= .18; β= .09, CR= 3.70, p= .00; antisosyal davranma için B= .58; β= .23, CR= 4.69, p= .00). Ayrıca ret ile devamsızlık arasındaki ilişki önemsiz bulunduğundan, ret ile terk riski arasındaki ilişkide devamsızlığın aracı rolü incelenememiştir.
5. Ailenin aylık gelir seviyesinin yükselmesi okul reddi ve antisosyal davranma yüzünden okul terk riski üzerinde önemli bir değişmeye yol açmazken; başarısızlık (B= -.01; β= -.27, CR= -5.57, p= .00) ve sessiz davranma (B= -.01; β= -.17, CR= -3.41, p= .00) yüzünden terk riskini azaltmaktadır.
6. Annenin eğitim düzeyi okul reddi, başarısızlık ve antisosyal davranma nedeniyle terk riski üzerinde önemli bir değişime yol açmazken; ilkokul mezunu anneye sahip öğrencilerin sessiz davranma puanları lise mezunu annelerin öğrencilerinden daha yüksektir ($F_{(5, 382)}$=3.96, p=.00; η^2~ .06).

7. Babanın eğitim düzeyi okul reddi, sessiz ve antisosyal davranma yüzünden terk riski üzerinde önemli bir farklılığa yol açmamaktadır. Bununla birlikte, babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olanların üniversite ve yüksekokul mezunlarına göre başarısızlık nedeniyle terk riski puanları daha yüksektir ($F_{(4, 383)}$=4.64, p=.00; η^2= .05).
8. Zorba mağduru olanların okul reddi ($F_{(2, 385)}$=8.53, p=.00; η^2= .04) ve antisosyal davranmaya ($F_{(2, 385)}$= 6.82, p=.00; η^2= .03) bağlı terk riskleri, mağduriyet yaşamayanlardan daha yüksek bulunmuştur. Mağduriyet tipi, başarısızlık ve sessiz davranma nedenleriyle terk risklerinde ise önemli bir farklılığa yol açmamaktadır.
9. Kendilerini zorba olarak tanımlayanların hem ret hem de terk riski puanları, zorba olarak kendilerini değerlendirmeyenlerden daha yüksektir (Pillai Trace= .16; $F_{(4,383)}$= 17.97; p=.00; η^2= .16).
10. Esas zorbaların (kendinden küçük/zayıflara zorbalık yapan) ve akran zorbaların zorbalık yapmayanlara göre okul ret ve terk riski puanları daha yüksektir (Pillai Trace= .15; $F_{(8, 766)}$= 7.78; p=.00; η^2= .18). Ayrıca esas zorba mağduru olanların antisosyal davranma nedeniyle terk riski mağduriyet yaşamayanlardan daha yüksektir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, akademik başarıdaki, özürsüz devamsızlıktaki, ailenin aylık gelir seviyesindeki ve ebeveynin eğitim düzeyindeki artışlar okul reddi puanlarında önemli bir değişmeye yol açmazken; zorbaların ve mağdurların ret puanları katılmayanlardan daha yüksektir. Sınıf düzeyi ise beklenenin aksine ret ve terk riskini değiştirmemektedir. Ayrıca cinsiyetin erkek olması, akademik açıdan düşük başarı, özürsüz devamsızlık ve zorbalık tüm terk tiplerinde riski artırırken; sınıf, gelir ve annenin eğitim seviyesinin düşüklüğü sessiz davranma nedeniyle okul terkini artırmaktadır. Mağduriyet yaşama ise antisosyal davranma nedeniyle terk riskini yükseltmektedir.

Bu sonuçlar ışığında, istatistiksel bakımdan önemli demografik özellikler dikkate alınarak ret ve terk riski yüksek olan öğrenciler önceden belirlenmeye çalışılmalı, okulda erken uyarı sistemi kurulmalıdır. Ayrıca önleyici eğitsel rehberlik çalışmalarıyla riskli öğrenciler ve ailelerine yönelik çalışmalar planlanmalıdır. Devamsızlık yanında, okul faaliyetlerine etkin katılmama (sessiz davranma) önemli bir terk riski oluşturduğu konusunda okul yöneticileri ve branş öğretmenleri bilgilendirilmelidir. Aileler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler zorba davranma ve biçimleri hakkında bilgilendirilmeli, zorbalıkla topyekün mücadele edilmesi gerektiği konusunda okullarda ortak bir inanç geliştirilmelidir.

Kaynakça

Alper, S. (2008). *İlköğretimde zorbalık*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

AÇEV (2006). Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar.

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986) The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations, *Journal of personality and Social psychology*, Vol. 51, No: 6 1173-1182

Bergeson, T. & Heuschel, M. A. (2003). *Helping students finish school. Why students dropout and how to help them graduate.* Olympia: Office of Superintendent of Public Instruction.

Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management.* Philadelphia: Open University

Elliot, D. & Voss, H. (1974). *Delinquency and dropout*, Lexington, Mass. DC Health.

Fagan, J & Jones, J. (1984). *Toward a theoretical model for intervention with violent juvenile offenders: an Anthology*. San Francisco CA: National Council Crime on Delinquency.

Heyne, D.; King, N. J.; Tonge, B. J.; Rollings, S.; Young, D.; Pritchard, M. & Ollendick, T. H. (2002). Evaluation of child therapy and caregiver training in the treatment of school refusal. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(6), 687-695.

Jerald, C. D. (2006*). Identifying potential dropouts: Key lessons for building an early warning data system*. New York: American Diploma Project Network.

Kearney, C. A. (2007). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.

Lyon, A. R. & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, Vol. 44(6), 551-565.

Nield, R. C. & Balfanz, R. (2006). An extreme degree of difficulty: the educational demographics of urban neighborhood high schools, *Journal of Education for Students Placed at Risk* 11, 123-141

Nuttall, C. & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behavior. *Educational psychology in practice*, 29 (4), 347-366.

OECD Araştırma Raporu, 2011. *Education at a Glance 2011*. 09.04.2013 tarihinde http://www.oecd.org/education/skills-beyo

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford and Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. Journal of Child Psychology and Psychiatry, *35(7), 1171 -1190.*

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and ıntervention. *Psychological Science*, 4(6), 196-200.

Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 7-27). London and New York: Routledge.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.

Suh, S. P. (2001). *Korean American Adolescents perceptions of contributors to school dropout* (doctoral dissertation), Villanova Üniversitesi Kütüphanesi web sayfasından 24/9/2013'te indirildi.

Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Farnworth, M. & Jang, S. (1994). Delinquent peers, beliefs, and delinquent behavior: A longitudinal test of interactional theory, *Criminology*, 82, 47-83

White, S. W. & Kelly, F. D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling & Development*, 88.

Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

YARATICI DRAMA TEMELLİ TERAPÖTİK BECERİLER EĞİTİM PROGRAMININ PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN EMPATİK BECERİLERİNE ETKİSİ

Mehmet Şirin AKÇA[1]
Mahmut IŞIK[2]
Feyyaz ASLAN[3]

Problem Durumu

Yaratıcı drama kavramı iki temel sözcükten oluşur: yaratıcılık ve drama. Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurarak yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme yetisi, bireyler için anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katma olarak ifade edilir (San, 2006a, s. 3). Drama sözcüğü Yunanca "Dran" sözcüğünden türetilmiş ve "yapmak etmek, eylemek, uğraşmak" anlamını taşımaktadır (San, 1990, s. 573-582). "Drama sözcüğü bugünkü anlamına yakın biçimde yunanca Dromenon"daki „seyirlik olarak benzetme" anlamına daha yakındır ve "eylem" anlamını taşır (Adıgüzel, 2006b, s. 18).

Tülay Üstündağ (1998), Yaratıcı Drama'nın amaçlarını şu özetlemiştir: *i*) Yaratıcılık ve estetik gelişim sağlama, *ii*) eleştirel düşünme becerisi kazandırma, *iii*) sosyal gelişim ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırma, *iv*) kendine güven duyma ve karar verme becerilerini kazandırma, *v*) dil ve iletişim becerilerini kazandırma, *vi*) imgelem gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme, *vii*) başkalarını anlama ve hissetme becerilerini geliştirme, *viii*) farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazandırma, *ix*) manevi değerlerin gelişimine olanak sağlama, *x*) problem çözme becerilerini geliştirme, *xi*) kazanılan, değiştirilen ve düzeltilen davranışlar hakkında bilgi verme, *xii*) hoşlanılmayan durum, olay ya da olgularla nasıl basa çıkacağını gösterme, *xiii*) içinde yaşadığımız dünyayı daha somut bir şekilde görmeyi sağlama, *xiv*) soyut kavramları, olguları ya da yaşantıları somutlaştırma, *xv*) Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörüyle bakabilmeyi sağlamaktır.

Sosyal çevresiyle iç dünyası arasındaki dengede ortaya çıkan sorunlar bireyleri sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirebilmek için çevresiyle bir yardım ilişkisi içinde olmaya yöneltir. Pek çok yardım etme mesleği vardır (Egan, 1975: 5) ve bunlardan bir tanesi de psikolojik danışmanlık mesleğidir. Psikolojik danışma hizmetinin genel olarak gelişimsel, önleyici, eğitici ve ruh sağlığını koruyucu terapötik amaçları bulunmaktadır. Psikolojik danışma süreci psikolojik danışman tarafından yapılandırılır. Terapötik işbirliği olarak ifade edilen bu ilişkiler bütünlüğü ekseninde ortaya çıkan her türlü etkileşimi ise "Terapötik iletişim" olarak nitelemek mümkündür. Psikolojik danışma sürecinin başarısı, danışman ile danışan arasında yer alan ilişkinin etkililiğine dayanmaktadır (Kuzgun,1991: 18).

Araştırmanın Amacı

[1] Uzm. Psk. Dan. *mhmt_47@hotmail.com*
[2] Psk. Dan. mahmutt.isik@gmail.com
[3] Psk. Dan. *feyyazas.65@hotmail.com*

Bu araştırmanın amacı, araştırmacılar tarafından hazırlanan yaratıcı drama temelli terapötik beceriler eğitim programının alanda çalışan psikolojik danışmanların empatik becerilerine etkisini incelemektir. Yaratıcı Drama Temelli Terapötik Beceriler Eğitim Programının temel amacı çalışmaya katılan psikolojik danışmanların iletişim, işbirliği, güven, grup bağlılığı, etkin ve edilgin dinleme, geri bildirim, iletişimde temel faktörler, iletişim kazaları ve engelleri, olumlu ve olumsuz duyguların ifade edilmesi, kendini açma, çatışma, çatışma çözme yolları gibi terapötik süreçte olması gereken konuları yaratıcı drama yoluyla deneyimlemesi ve farkındalık yaşamasıdır. Böylece çalışmaya katılan psikolojik danışmanların yaratıcı drama yoluyla empatik becerilerinin arttığı amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul kartal ilçesinde MEB'de görev yapan psikolojik danışmanlara duyuru yapılarak çalışmaya katılmak isteyenlerden oluşturulmuştur. Araştırmada ön test-son test 15 kişilik deney ve 11 kişilik kontrol grubundan oluşan deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma süreci 8 Nisan 2014 ve 20 Mayıs 2014 tarihleri arasında deney grubundaki 15 psikolojik danışmana 6 günlük yaratıcı drama çalışmaları yapılmıştır. Çalışmalar iki haftada bir gün saat 09.00-15.00 saatleri arasında yapılarak toplamda 36 saatlik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler Dökmen tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada ilk olarak verilerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları incelenmiştir. Bunun için verilerin her bir grupta normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiş, deney ve kontrol grubundaki psikolojik danışmanların empatik beceri ön ölçüm puanlarının normallik testi (Shapiro-Wilk) sonuçları anlamlı çıkmıştır ($p<.05$). Grupların normal dağılım göstermemesi nedeniyle elde edilen verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Veriler ilişkisiz ölçümler için Kruskal-Wallis H testi, ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2006). Deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümünden elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programıyla analiz edilerek, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularını incelediğimizde;

Deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları (Deney grubu: 185, Kontrol grubu: 200) ile son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları (Deney grubu: 195, Kontrol grubu: 200) incelendiğinde deney grubunun ortalama puanlarının yükselmiş olduğu görülmektedir. Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına göre empatik beceri ölçeği ön ölçüm puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (*p*: ,082). Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların deney öncesi ve sonrası empatik beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre deney grubundaki katılımcıların empatik beceri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z= -2.219$, $p< .05$). Fark puanlarının sıra toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Ancak kontrol grubundaki katılımcıların empatik beceri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=-.051$, $p>.05$).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda deney grubunun çalışma sonunda Empatik Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlarının yükseldiği gözlenirken kontrol grubunun Empatik Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanların neredeyse hiç değişmediği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların deney öncesi ve sonrası empatik beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre deney grubundaki katılımcıların empatik beceri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z= -2.219$, $p< .05$). Fark puanlarının sıra toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar yaratıcı drama temelli empatik beceri programına katılan psikolojik danışmanların empatik becerisinin artmasında etkili olduğu söylenebilir. Ancak kontrol grubundaki katılımcıların empatik beceri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=-.051$, $p>.05$). Kontrol grubundaki katılımcıların empatik beceri düzeylerinde bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre "Yaratıcı Drama Temelli Terapötik Beceriler eğitim programının psikolojik danışmanların empatik becerilerine etkisi olduğu (empatik becerilerinin arttırdığı) söylenebilir.

Psikolojik danışma sürecinde yardım eden (danışman) ve yardım alan (danışan) arasında sistematik bir ilişki gelişir. Bu ilişki bir işbirliği içinde yardım alanın, (danışan ya da hasta) mevcut sorunları üzerine, sağaltım işini yürütmek üzere yardım eden (psikoterapist ya da psikolojik danışman) tarafından yapılandırılır. Terapötik işbirliği olarak ifade edilen bu ilişkiler bütünlüğü ekseninde ortaya çıkan her türlü etkileşimi ise "Terapötik iletişim" olarak nitelemek mümkündür. Psikolojik danışma sürecinin başarısı, danışman ile danışan arasında yer alan ilişkinin etkililiğine dayanmaktadır (Kuzgun,1991: 18). Psikolojik danışmanların görevlerini yaparken empatik becerilerin gerekliliği yadsınamaz. Bu yüzden hem yükseköğrenim kurumlarına devam eden psikolojik danışman adaylarına hem de alanda çalışan psikolojik danışmanlara terapötik becerilerini arttırıcı çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Ayrıca elde edilen bulguların genellenebilmesi için farklı örneklem grupları ile bu çalışmaların genişletilmesi yararlı olabilir.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı Drama, Psikolojik Danışmanlar, Empatik Beceri, Yaratıcı Drama Temelli Terapötik Beceriler

Kaynakça

Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi.* 1(1), 17 – 30.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni ve SPSS Uygulamaları ve Yorumu* (6. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Egan, G. (1975). *The Skilled Helper: A model for systematic helping and interpersonal relating*. Monterey, CA: Books/Cole-Thompson.

Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* İkinci Baskı. Ankara: ÖSYM Yayınları.

San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2).

San. İ. (2006). Tiyatroya Rağmen Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi.* 1(1), 5 – 12.

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22 (107), 30-37

ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİNE ETKİSİ

Feyyaz ASLAN[1]
Mehmet Şirin AKÇA[2]

Problem Durumu

Çatışma günlük yaşamımızda kaçınılmaz durumlardan biridir. Çatışmayı genel olarak tanımlamak gerekirse, ihtiyaçlarımızın, güdülerimizin, dileklerimizin ya da isteklerimizin uyuşmaması olarak ifade edebiliriz(Bodine ve Crawford 1998). Çocuklar gelişimsel olarak duygularını ifade edemedikleri bir dönemde olduklarından ve duygularını uygun ifade edebilmek için gerekli sosyal becerilere sahip değillerdir. Hayatlarının daha çok erken dönemlerinde olan bu yaş grubu öğrencilerin karşılaşacakları problemleri yapıcı yollarla çözebilme bakış açılarına sahip olmaları oldukça önemlidir. Öğrencilerin dış denetimli kontrol mekanizmalarına girmeden çatışma çözme basamaklarını içselleştirmeleri hem kişilerarası ilişkilerinde hem de toplum içinde birer başarılı bireyler olmalarını sağlayacaktır. Bu çalışmada "Çatışma Çözme Eğitim Programının" hazırlanarak ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin çatışma ve problem çözme stratejileri üzerine etkisi incelenecektir. Okullarda uygulanan çatışma çözme programlarının amacı öğrencilere yapıcı çatışma çözme stratejileri için gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmaktır. Etkili çatışma çözme basamaklarını kısaca şöyle sıralayabiliriz: Ortak sorunun müzakere edilerek çözümünün istenmesi, istek ve nedenlerinin belirlenmesi, kişiler isteklerinin ve duygularının nedenlerini söylenmesi ve tanımlanması, diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin empati ve etkin dinleme teknikleri yoluyla anlaşıldığının gösterilmesi, karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması, el sıkışarak ortak anlaşmanın yapılandırılması ve uygulanmasına yönelik akılcı eylem planının seçimi.

Türnüklü ve ark. (2002) yaptığı çalışmada öğretmenler, öğrencilerin akranları ile yaşadıkları çatışmaları genellikle kaba kuvvet kullanma, dövüşme, sataşma, küfür etme, çeteleşme gibi şiddet içeren yollarla ya da öğretmene şikayet ederek çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fiziksel şiddet, sözel şiddet, yetişkine şikayet gibi yıkıcı ya da yararsız çatışma çözme stratejilerini yapıcı çatışma çözme yollarından daha çok tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir (Türnüklü ve Şahin 2004).Sonuç olarak çatışmaların ve anlaşmazlıkların kaçınılmaz olduğu okul ortamında 2. sınıf gibi erken bir dönemde çocuklara öğretilecek çatışma çözme stratejileri uzun yıllar okullarda karşılaşacakları çatışmaları çözmeleri açısından oldukça önemlidir. Özellikle iletişimin güçlü yönünün ortaya konulması ve çalışmaya katılacak öğrencilerin iletişim becerileriyle karşı karşıya kalacakları problemleri çözmesi önem taşımaktadır.

[1] Psk. Dan. *feyyazas.65@hotmail.com*
[2] Uzm. Psk. Dan. *mhmt_47@hotmail.com*

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı "Çatışma Çözme Eğitim Programının" ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin çatışma ve problem çözme stratejileri üzerine etkisini araştırmaktır. "Çatışma Çözme Eğitim Programı" nın genel amacı; 2. sınıf öğrencilerinde her şeyden önce hayatlarında karşılaşacakları örnek çatışma senaryoları üzerinde uygulamalar yaparak çatışmanın anlamını kavratmaktır. Ayrıca karşılaştıkları çatışmaları şiddete başvurmadan istek, güdü ve dileklerini ifade ederek çatışma çözme becerilerini geliştirmektir. Bunun için başkalarının duygularını anlama, ben dilini kullanmayı öğrenme, etkili iletişim yöntemlerini öğrenme ve problem çözme basamaklarını öğrencilerin bilmesi gerekmektedir. Bu amaçla bu programın sonunda öğrencilerin etkili çatışma çözme basamaklarını hayatlarında iyice oturtmaları amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu Kartal Hasanpaşa ilkokulunun 2. sınıfında okuyan 20 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırmada ön test, son test, 10 kişilik deney ve 10 kişilik kontrol grubundan oluşan deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler Hasanpaşa İlkokulu 2. Sınıfta okuyan ve Çatışma senaryosu ölçeğinde düşük alan öğrenciler arasında rastgele seçilmişlerdir. Araştırma süreci 28 Mart 2015 ve 15 Mayıs 2015 tarihleri arasında deney grubundaki 10 öğrenciyle 8 haftalık grup oturumları yapılmıştır. Oturumlar her hafta 1 kez yapılmış ve her bir oturum yaklaşık 60-75 dk. sürmüştür. Veriler Çatışma Senaryosu Yazılı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U testiyle, deney grubu ön test-son test ile kontrol grubu ön test-son test puan ortalamaları arasındaki fark Wilcoxson İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulgularını incelediğimizde;

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejileri eğitimi görmeden önce Çatışma Çözme Stratejileri ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucu Z değeri -.281 olarak ($p= 0.779$) $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejileri eğitimi görmeden önce Çatışma Çözme Stratejileri ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 8 iken, bu değer son testte 13,50 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 8,10 son testte ise 8,20 olarak saptanmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejileri puan ortalamaları, kontrol grubuyla kıyaslandığında bir artışın olduğu söylenebilir.

Deney grubuna Çatışma Çözme Stratejileri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejileri son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucu Z değeri -3.819 olarak ($p=.000$) $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejileri son test puanları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Willcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin Çatışma Senaryosu Yazılı Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($z = -3.084$, $p<0.05$). Bu sonuca göre, Çatışma Çözme Stratejileri grup eğitiminin öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerini artırmada anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Senaryosu Yazılı Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z = 0.000$, $p>0.05$). Bu sonuca göre, herhangi bir uygulama yapılmamış kontrol grubu öğrencilerinin Çatışma Çözme Stratejilerinde anlamlı bir değişim olmadığı söylenebilir. Bu durum, uygulanan deneysel işlemin (Çatışma Çözme Stratejileri Eğitimi Programı), deney grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejileri artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejileri ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, deney grubundaki öğrencilerin Çatışma Senaryosu Yazılı Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($z = -3.084$, $p<0.05$), kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Senaryosu Yazılı Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($z = 0.000$, $p>0.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, Çatışma Çözme Eğitim Programının grup eğitiminin öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerini artırmada anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Çocukların çatışma ve problem çözme stratejilerini küçük yaşta öğrenmeleri için çatışmaların nasıl çözüleceği konusunda onlara model olunması, bunun üzerinde konuşulması önemlidir. Çatışma çözme beceri puanları düşük öğrencilerle okullarda uzman kişiler tarafından çatışma ve problem çözme becerilerinin öğretilmesi yararlı olacaktır. Ayrıca elde edilen bulguların genellenebilmesi için farklı örneklem grupları ve bağımsız değişkenlerle bu çalışmaların genişletilmesi yararlı olacaktır.

Anahtar kelimeler: Çatışma, Çatışma Çözme Stratejileri, İlkokul Öğrencileri

Kaynakça

Bodine, R. J. & Crawford, D. K. (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education*. Jossey Bass Publishers, San Francisco.

Türnüklü, A., Öztürk, N., Şahin, İ. (2002). İlköğretim Okullarında, Öğrencilerin, Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejilerinin İncelenmesi. XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı, ODTÜ, Ankara.

Türnüklü, A., Şahin İ. (2004). 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi. Türk Psikoloji Yazıları 7, 45-61.

OKULLARDA ŞİDDETE YÖNELDİKLERİ İÇİN DİSİPLİN CEZASI ALAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ömer KARAMAN[1]
Hasam TOMAKİN[2]
İsmet KILIÇ[3]
Erkan YILMAZ[4]

Problem Durumu

İnsanlar, yaşamlarının önemli bir kısmını okullarda geçirmektedirler. Bu nedenle, okul insanın yaşam serüveninde ve sosyalleşme sürecinde çok önemli bir aşamadır. Diğer bir ifade ile okul, aile kurumundan sonra, bireylerin toplumsal beklentilere uygun kabul edilebilir sosyal davranış kazanmalarında önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Şiddet olgusu, günümüz toplumunun önde gelen sorunlarından birisidir. Ergil (2001) şiddeti, bir kişi veya topluluğun, fiziksel ve ahlaki bütünlüğüne, mülkiyetine, kültürel değerlerine karşı birey yahut gruplar tarafından verilen zarar, fiziksel veya psikolojik acı olarak tanımlamıştır.

Şiddet, genel olarak incitme ya da taciz etmek amaçlı olarak fiziksel gücün kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, "hiddetli duygu ya da onu ifade etme ya da yoğun kavgacı ya da kızgın ve sıklıkla yıkıcı hareket ya da güç" ya da "çarpıtma, ihlal etme ya da önemli konulara saygısızlık etme yoluyla incitme" biçiminde de tanımlanmaktadır (Korkut, 2004, s.327). Şiddet, en kısa anlamıyla, insanların bedensel bütünlüğüne karşı dışarıdan yöneltilen sert ve acı verici bir davranışı ifade eder (Ünsal, 1996, s.30). Şiddet, insanda doğal olarak var olduğu kabul edilen saldırganlık eğiliminin bireysel ya da toplumsal boyutta diğerine zarar verecek biçimde dışa vurulması, yansıtılması olarak da tanımlanır (Ayan, 2006, s.193). Çatışmayı çözmenin bilinen başka bir biçimi olmadığı durumda şiddet, bir kendini ifade biçimi olarak ortaya çıkabilir. Toplumun bütün gruplarını etkileyen karmaşık bir sorun olan şiddet açısından daha fazla risk altında olan bazı gruplar tanımlanmıştır. Bu gruplardan birisi çocuklardır. Çocuklar şiddetin tanığı da kurbanı da olabilirler.

Okullarda şiddet olayları ise her geçen gün artmakta ve daha da önemli bir sorun haline gelmektedir. Okulda şiddet, okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar doğuran, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyen, onların gelişimlerini engelleyen, saldırganlık ve suç benzeri davranışları tanımlamayan ve sosyoloji, psikoloji disiplinleri içerisinde ele alınan önemli konulardan biridir.

Okulda şiddet kavramı ise, okul ortamı üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışlardır

[1] Yrd. Doç. Dr. Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR ABD, okaraman44@hotmail.com
[2] Uzm. Psk. Dan. Altınordu Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Ordu, hasantomakin@gmail.com
[3] Uzm. Psk. Dan. Altınordu Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Ordu, kilic-52@hotmail.com
[4] Psk. Dan. Altınordu Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Ordu, yilmazerkan_9@hotmail.com

(Furlong ve Morrison, 2000). Genel olarak okuldaki şiddet, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile öğretmenler veya okul yöneticileri/okul personeli arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırıyı içermektedir.

Okullarda eğitim öğretim sürecinde gerek bilgi aktarımı gerek olumlu davranışların kazandırılması açısından, kişilerarası etkileşim ve iletişim büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle okullarda görülen şiddet davranışları çok dikkatli bir biçimde incelenmelidir. Okullarda öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda performanslarını en üst düzeyde kullanabilmeleri için her geçen gün artış gösteren, şiddet içeren zorba davranışların önüne geçilmesi gerekmektedir.

Bu nedenle araştırmada Altınordu Rehberlik ve Araştırma Merkezi bölgesindeki lise ve dengi okullarda, şiddete başvuran ve/veya şiddet uyguladığı için disiplin cezası almış öğrencilerde şiddet olgusu incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Geçmişten günümüze eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en değerli vazgeçilmezi olan öğrencilere, eğitim örgütlerinin ve ailelerin güvenli bir eğitim öğretim ortamı sunmaları gerekir. Okul iklimi analizlerinde genelde "güvenli bir okul" tanımına gönderme yapılmaktadır. Etkili ve güvenli okulların özellikleri arasında; yöneticilerin öğrenci problemlerine ilgi duyan bir yapıya sahip olması, ebeveynler ile okul yönetimi arasında işbirliğinin sağlanması, öğrencilerin okul etkinliklerine katılım düzeyinin yüksek olması ve okulun fiziksel çevresinin güvenli olması gibi hususlar belirtilmektedir. Welsh (2000) okullarında insanlar gibi, kendilerine özgü kişilikleri ve iklimleri olduğunu ileri sürmektedir. Bir okulun iklimi; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında bir etkileşim biçimi haline gelen yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumları kapsar (Kızmaz, 2006, s.58).

Günümüzde okullar, artan şiddet olaylarından dolayı, çocukların güvenli bir biçimde eğitim ve sosyal bakımdan gelişebildikleri yerler olmaktan çıkmıştır. Bugün öğrencilerin çoğu, okulda fiziksel güvenlikleri ile ilgili kaygı duymaktadır (Walkerand Walker, 2000, s.34). Öğretmenin dayağın etkin bir disiplin yöntemi olduğuna ilişkin inancı, çocuğun evde olduğu kadar okulda da fiziksel istismarla karşılaşmasına yol açmaktadır. Fiziksel istismar okullarda cezalandırma yöntemi olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Fiziksel istismar tanımının içine dayağa ek olarak, sarsma, çimdikleme, kulak çekme, iğne batırma, rahatsızlık verecek pozisyonda uzun süre durmaya zorlama, ceza olarak aşırı egzersiz yaptırma vb. davranışlar da girmektedir. Fiziksel istismara erkek çocuklar daha fazla maruz kalmaktadırlar. Erkek öğretmenlerin de fiziksel cezalandırmaya daha sık başvurduğu görülmektedir. Bu, geleneksel kültürde babanın evdeki otoriter tutumunun okula taşınması olarak yorumlanabilir (Beyazova ve Şahin, 2001, s.52).

Okullarda şiddeti önlemek amacıyla en sık olarak sergilenen çalışmalar şiddet eylem planları, aile eğitimleri ve bireysel psikolojik danışma çalışmalarıdır. Okul psikolojik danışmanları ile yapılan bir araştırma da Uzbaş (2009), psikolojik danışmanların % 40'ının kendilerini okulda şiddet sorununu önlemede mesleki olarak yetersiz algıladıklarını, % 70'inin ise bu konuda hizmet-içi eğitime gereksinim duyduklarını belirlemiştir. Ayrıca, psikolojik danışmanların hizmet içi eğitim çalışmalarından en önemli beklentileri çözüme yönelik, uygulanabilir eğitimlerin verilmesidir.

Dünyada ve ülkemizde şiddet olayları okullarda giderek artmakta ve alınan önlemlere rağmen ülkemiz de disiplin kurallarının dışına çıkamamaktadır. Okullarda yaşanan şiddetin, öğrencinin yaşam kalitesini ve başarı düzeyini etkilediği gerçeği göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Bu nedenle, okullar da şiddete başvuran veya şiddet uyguladığı için disiplin cezası almış öğrencilerin,

şiddet eğilimlerine yönelik, öğrencilerin kendi ifadeleri ile derinlemesine bir araştırma hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmada, Ordu ili Altınordu ilçesinde yer alan çeşitli türde orta öğretim kurumlarında ve farklı sınıf düzeyinde öğrenim görüp, şiddet uyguladıkları için disiplin cezası alan öğrencilerin, görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya 35 erkek 10 kız olmak üzere 45 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Bulgular

Sonuçlar, öğrencilerin şiddet uygulama nedenleri olarak öfke kontrolü yetersizliklerini, çatışma çözme beceri eksikliklerini, haz öteleme ve akran dayanışması zorunluluğu problemlerini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı durumlarının düşük olduğu, sınıf tekrarı sorunu yaşadıkları, okula devamsızlık yaptıkları ve aileleri ile problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrenciler disiplin cezası aldıkları olaylar ile ilgili değerlendirmelerde, benzer durumlarda yine aynı problemleri yaşayacaklarına yönelik ifadelerde bulunmuşlar ya da olay mahallinden hızla uzaklaşma çözümünü belirtmişlerdir. Okulun destek hizmetleri olarak ise rehberlik servisinin yardım ettiği fakat etkisiz olduğu, yönetim ve öğretmenlerin yeterli ilgiyi göstermedikleri vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin bir kısmının tıbbi tedavi görmesine rağmen problemlerinin devam ettiği gözlemlenmiştir. Bu durum, sorunun çözümünde ekip çalışmasının zorunlu olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, öğrencilerin karşıt gelme bozukluğu ve davranım bozukluğu yönünden tıbbi değerlendirmelerinin yapılmasının yanı sıra aile eğitimi, öfke kontrolü çalışmaları, çatışma çözme becerileri ve akran arabuluculuğu eğitiminin yer aldığı ve sosyal hizmetlerin desteklediği bütüncül bir yaklaşım ile bir proje yürütülmesinin gerektiği önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, ortaöğretim, disiplin

Kaynaklar

Ayan, S. (2006). Şiddet ve Fanatizm. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt. 7 No.2, 191-209.

Beyazova, U. ve Şahin, F. (2001). Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Cilt:28, Sayı:1.

Ergil, D. (2001). Şiddetin Kültürel Kökenleri. *Bilim ve Teknik*, sayı 399, s.40-41.

FURLONG, Michael ve Gale Morrison, (2000), "The School in School Violence: Definitions and Facts", Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8(2), p.71-81.

Kızmaz Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışlarının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt.30 No.1, 47-70.

Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışıma.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Uzbaş Aslı. "Okul Psikolojik Danışmalarının Okulda Saldırganlık ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi."Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl:9 Sayı:18 Aralık 2009 ss.90-110.

Ünsal, A. (1996). Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi, *Şiddet,* Cogito, Sayı:6-7,Kış-Bahar, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 29-36.

Walker, H. M. andWalker, J, E. (2000). KeyQuestionsAbout School Safety Critical IssuesandRecommended Solutions, *Preventing School Violence*, NASSP Bulletin/March, pp. 46-55.

Welsh, W. N., (2003). IndividualandInstitutionalPredictors of School Disorder, *YouthViolenceandJuvenileJustice*, Volume: 1, Pages: 346-364.

ERGEN BİREYLERİN BENLİK SAYGISI KONTROL EDİLDİĞİNDE BEDEN KİTLE İNDEKSİ VE YAŞAM KALİTESİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Suat KILIÇARSLAN[1]
İsmail SANBERK[2]

Problem Durumu

Obezite ile ilgili pek çok tanım bulunmakla birlikte, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından obezite, sağlığı bozacak ölçüde vücutta anormal veya aşırı yağ birikmesi olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2006). Dünyada özellikle gelişmiş ülkelerin en önemli sağlık sorunu olan obezite, ülkemizde de önemli sağlık sorunları arasında yer almaktadır. Ülkemizde son yıllarda birey ve toplum sağlığı açısından önemli bir risk faktörü olarak görülen obezite sorununa dikkat çekmek, çocuk ve ergen sağlığının korunması, sağlıklı bir şekilde bireylerin gelişimlerinin sürdürülmesi için çok önemlidir. Çocuk ve ergenlerin yetişkinlik yıllarında kronik hale gelebilecek kilo kontrolü ve ilişkili problemlere dair bireylerin ve toplumun bilgilendirilmesi ihtiyacı giderek önem kazanmaktadır.

Obezite veya beden kitle indeksinin ilişkili olduğu değişkenlerin belirlenmesine dönük gerek yurt içinde gerekse yurtdışında birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiye bakılırken yöntemsel olarak iki ve çok değişkenli ilişkisel araştırma desenlerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği görülmektedir. Oysa bazen iki değişken arasındaki ilişki, üçüncü bir değişkene bağlılık gösterebilmektedir; bir diğer ifadeyle iki değişken arasındaki ilişki, esasında yapay veya sahte bir ilişki olabilmektedir. Bunun test edilebilmesi için kısmi korelasyon (partial correlation) çalışma deseni önerilmektedir. Bu çalışma, bu desene uygun olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında ilk olarak beden kitle indeksi, benlik saygısı ve yaşam kalitesi değişkenleri arasında ilişkiye bakılmış; ikinci olarak benlik saygısı kontrol edildikten sonra beden kitle indeksi ve yaşam kalitesi değişkenleri arasındaki ilişkiye tekrar bakılması amaçlanmıştır.

Yöntem

İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmada Ekim-Aralık 2013 tarihleri arasında Adana'da öğrenimlerine devam eden 722 lise öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışma kapsamında ulaşılan tüm öğrencilerin boy ve kiloları o anda alınarak beden kitle indeksleri hesaplanmıştır. Araştırmada benlik saygısı puanlarını belirlemek için Kendine Saygı Ölçeği (Bogenç, 1998), yaşam kalitesi algıları için Kiddo-Kindl-Ergen Formu (Eser, Yüksel ve Baydur, 2004) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17 paket programı kullanılmıştır ve örneklem grubundan

[1] Uzm. Psk. Dan. MEB, suatkilicarslan@hotmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. Çukurova üniversitesi, sanberk@cu.edu.tr

elde edilen veriler normal dağılım özelliği göstermediğinden değişkenler arası ilişkilere Spearman Sıra Farkları Korelasyonu analizi ile bakılmıştır.

Bulgular

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin 327'si (%45,3) kız ve 395'i (%54) erkeklerden oluşmuştur ve yaş ortalaması 15,2'dir. Beden kitle indeksleri bakımından incelendiğinde öğrencilerin %16,8'inin düşük kilolu, % 70,9'unun orta ve %12,2' sinin yüksek kilolu olduğu bulunmuştur.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, zihinsel, fiziksel ve psiko-sosyal açıdan yoğun bir gelişim içersinde bulunan ergenlerin beden kitle indeksi (BKİ) değerleri ile benlik saygısı (rho =.80; p< .001) ve yaşam kalitesi (rho=.32; p<.001) ve benlik saygısı ile yaşam kalitesi (rho =.40; p< .001) arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ancak, araştırma kapsamında ergen bireylerin benlik saygısı değerleri dışta tutulduğunda, daha önce anlamlı düzeyde olumlu ilişki gösteren BKİ ve yaşam kalitesi puanları arasındaki ilişki neredeyse ortadan kalkmaktadır (rho=.033; p>.05). Elde edilen bu veriye göre ergen obez, ancak eğer benlik saygısı yüksekse, bu onun yaşam kalitesini etkilememektedir (Bu denence, kısmi korelasyon katsayısı ile sınanmıştır). O halde BKİ ve yaşam kalitesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu yönündeki önceki bulgunun geçerliliği tartışmalı hale gelmektedir. Bu da iki değişken arasındaki önceki bu ilişkinin yapay olabileceğini (spurious correlation) akla getirmektedir. Benlik saygısı değerleri dışta tutularak determinasyon katsayısına bakıldığında ise beden kitle indeksi değerleri yaşam kalitesinin sadece % .001' ini açıkladığı görülmektedir (R^2 = 0,001089).

Sonuç ve Öneriler

Alan yazın incelendiğinde, ergenlerde ortaya çıkan obezitenin ve yüksek oranlarda seyreden beden kitle endeksinin yaşam kalitesini düşürdüğünü (Telch & Agras, 1994; Ogden & Evans, 1996; Pierce ve Wardle, 1997; Kodama & Nada, 2001; Schwimmer, Burwinkle ve Varni, 2003; Erkol & Khorshid, 2004; Dallar Erdeve, Çakır, Köstü, 2006; Huang, Norman, Zabinski, Calfas, Patrick, 2007; Yücel, 2008; Tezcan, 2009; Kaya, Ergun ve Şişman, 2014; Hamurcu, 2014) ve obez ergenlerin öz algılarında (benlik saygısı, vücuda dair benlik algısı, bilişsel yeterlilik ve sosyal uyum açısından) olumsuz etki yarattığını (Cole, Freeman ve Preece, 1990; Kliewer ve Sandler, 1992; Friedlander, Larkin, Rosen, Palermo ve Redline, 2003; Kernis, 2005) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Nitekim bu çalışma ile elde edilen bulgular literatürdeki mevcut bulgularla paralellik göstermektedir. Buna göre BKİ, hem yaşam kalitesi hem de benlik saygısı ile ilişkililik göstermiştir. Benzer bir şekilde Işıklar (2012), beden ağırlıkları normal olan ergenlerin yaşam kalitesi ve benlik saygısı düzeylerinin obez ergenlerinkilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Literatürde ağırlıklı olarak ileri sürülen fikir yaşam kalitesi ile BKİ arasında doğrusal bir ilişkinin olduğudur. Ancak 34 çalışmanın incelendiği bir meta-analitik çalışmada, üç çalışmanın yaygın kanının aksine bir bulgu ortaya koymuşlardır; buna göre BKİ ile yaşam kalitesi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur (Buttitta, Iliescu, Rousseau & Guerrien, 2013). Nitekim bu çalışmanın bulguları BKİ değerleri ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin gerçek bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Aslında her iki değişken arasındaki ilişki, benlik saygısına göre farklılaşmaktadır. Daha açık bir ifadeyle BKİ değeri yüksek, aynı zamanda benlik saygısı yüksek olan birinin yaşam kalitesi bu durumdan etkilenmeyebilmektedir.

Ülkemizde ve dünyada çocuk ve ergenlerde görülen obezite oranlarının gittikçe artmakta olduğu görülmektedir (WHO, 2009; TÜİK, 2012). Sonuçlar kapsamında önleyici ve çözüm odaklı tedavi

programlarında, ergenlik dönemindeki bireylerin içinde bulunduğu aile yapısının ve sosyo-kültürel yapının kilolu olma ya da zayıf olmaya yönelik tepkileri, onların kilo durumlarına ilişkin kendi bedenlerine yönelik algılarını, sosyal, duygusal yapılarını etkileyebileceği düşüncesinden hareketle, kilo ile ilgili önerilen tedavi programlarına bireylerin benlik saygılarını gerçekçi ve sağlıklı bir şekilde değerlendirmelerine yönelik kapsamlı bir terapötik sürecin de gerekli olduğu söylenebilir.

Obezitenin önlenmesi için bireysel çabaların yanı sıra toplum, yasa yapıcılar, medya ve gıda endüstrisinin kilo artışını azaltabilecek şekilde işbirliği içinde olması, özellikle çocuklar ve ergenleri de içeren bütün yaş gruplarında sağlıklı yaşam tarzlarını teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bireylerin kendi benlik imajlarına yönelik algıları üzerinde farkındalık yaratmak ve ihtiyaçları doğrultusunda psikolojik destek sağlamak yaşam kalitesi üzerinde önemli katkılar sağlayabilir. Özellikle ergenlik dönemi içersinde olan ve beden algıları üzerinde son derece hassas olan bireylerin ve ailelerinin psikolojik açıdan ayrıntılı olarak değerlendirilmeleri ve kilo kontrolü ile ilgili tedaviye ek olarak, psiko-sosyal bir destek almaları önerilebilir. Bu kapsamda, okullarda çalışan psikolojik danışmanların ve eğitimcilerin yapacağı bilgilendirme ve yönlendirme hizmetlerinin çok önemli olabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak obezite, benlik saygısı ve yaşam kalitesi arasındaki karşılıklı etkileşimi ortaya çıkarabilmek için farklı gelişim aşamasındaki popülasyonlara yönelik kesitsel ve boylamsal çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Obezite, Yaşam Kalitesi, Benlik Saygısı ve Beden Kitle İndeksi.

KAYNAKÇA

Başbakkal, Z., Karayağız Muslu, G., Akçay, N. ve Bolışık B. (2007).Obezite çocuklarda düşük benlik saygısına neden oluyor mu? *Ege Pediatri Bülteni,* 14 (3), 151-156.

Bogenç A (1997) Kendine Saygı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Yayınlanmamış Araştırma Raporu*

Eser E, Yüksel H, Baydur H. KIDDO KINDL (KINDL ergen formu) yaşam kalitesi ölçeği Türkçe sürümü geçerlilik ve güvenirlik sonuçları. 1. Sağlıkta Yaşam Kalitesi Sempozyumu Program ve Özet Kitabı, İzmir, 2004, s.78.

Dallar Y, Erdeve SŞ, Çakır İ, Köstü M. Obezite, çocuklarda depresyon ve özgüven eksikliğine neden oluyor mu?. Gülhane Tıp Dergisi 2006;48:-3.

Işıklar, A. Ergenlerde Yaşam Kalitesi ve Benlik Saygısı Düzeyinin Cinsiyet ve Obezite Değişkenleri Açısından İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi; 2012: 2(22); 84-92

Pınar, R. (2002). Obezlerde Depresyon, Benlik Saygısı ve Beden İmajı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,* 6 (1), 30-41.

Ogden J, Evans C The problem with weighting: effects on mood, self-esteem and body image, Int J Obes Relat Metab Disord 1996;20(3):272-277.

The WHOQOL Group. (1998). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): Development and general psychometric properties. *Social Science & Medicine,* 46, 1569-1585.

TÜİK. Türkiye İstatistik Kurumu. Türkiye Sağlık Araştırması, 2012. Haber Bülteni, 2013; Sayı: 13490. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13490 (Erişim Tarihi: 05.06.2015)

World Health Organisation Quality of Life Group (1995) The World Health Organisation quality of life assessment (WHOQoL): position paper from the WHO. *Soc Sci Med,* 41, 347-352.

Telch CF, Agras WS. Obesity, binge eating and psychopathology: Are they related? İnt J Eat Disord 1994;15:53-61.

Tezcan B. Obez bireylerde benlik saygısı, beden algısı ve travmatik geçmiş yaşantılar Uzmanlık Tezi, İstanbul 2009.

WHO. World Health Organization. Obesity and Overweight Fact Sheet No:311. 2013, http://who.int/mediacentre/factsheets/fs3117en/print.html (Erişim Tarihi: 17.04.2015).

TÜRKİYE'DE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ALANINDA SON BEŞ YILDA YAPILAN (2010-2015) LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMALARININ EĞİLİMLERİ: BİR LİTERATÜR ÇALIŞMASI

Erdal HAMARTA[1]
Veysi BAŞ[2]
Mehmet PALANCI[3]

Problem Durumu

Rehberlik ve psikolojik danışma ülkemizde de diğer ülkelerdeki çalışmalara benzer olarak sadece okullarda yürütülen bir hizmet olmaktan çıkarak farklı alanlarda toplumun farklı kesimlerine hizmet veren bir alan haline dönüşmektedir. Günümüzde eğitim dışında birçok alanda varlığını ve gelişimini sürdüren rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında akademik çevrelerde yapılmakta olan bilimsel çalışmaların analiz edilerek, bu alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi, alanın gelişimine ışık tutması ve akademik çevrelerde bulunan bilim insanlarına bilimsel araştırmalar noktasında veri sağlaması açısından önemli görülmektedir (Seçer ve diğerleri, 2014).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında son 5 yılda (2010-2015) yapılan, yüksek lisans ve doktora tezlerini, araştırmacılar tarafından geliştirilen tez sınıflama formu (araştırma yılı, yöntem, kullanılan veri toplama araçları, örneklem büyüklüğü, çalışılan gruplar, kullanılan istatistikler) ve XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde belirlenen alt temalara göre analiz etmektir.

Yöntem

Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 2010-2015 yılları arasında yayınlanmış olan Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim dalı kriteri ile erişilen 128 yüksek lisans ve 44 doktora tezi içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Tezlerden elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemleri (frekans, yüzde) kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Elde edilen sonuçlara göre 2010 yılından 2015 yılına doğru yüksek lisans ve doktora tezlerinin yayınlanması görece düşmektedir. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri büyük oranda nicel ve betimsel çalışmalardan (yüksek lisans %96.1, doktora 86.4) oluşmaktadır. Tezlerde çalışılan örneklem sayıları ise yüksek lisans tezlerinde en çok (%39.8) 250 ile 500 denek arasında değişen örneklemden oluşurken, doktora tezlerinde (%40.9) ise daha çok 500'den fazla olan örneklemle çalışma yapılmıştır. Tezlerin neredeyse tamamında (yüksek lisans %98.4, doktora %97.7) veri toplama aracı olarak kişisel

[1] Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Meram/Konya, erdalhamarta@konya.edu.tr
[2] Arş. Gör. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Meram/Konya, veysibas@hotmail.com
[3] Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, mpalanci@gmail.com

bilgi formu ve ölçekler kullanılmıştır. Hem yüksek lisans (%35,9) hem de doktora (%52,2) tezlerinde üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Tezlerde kullanılan istatistik yöntemleri ise hem yüksek lisans (%46) hem de doktora (%52.3) tezlerinde en çok t-Testi, Anova ve Regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Nitel ve karma araştırmaların ve nitel veri analiz tekniklerinin ise oldukça az kullanıldığı görülmüştür (yüksek lisans %3.9, doktora %13.6). Ayrıca XIII. Ulusal psikolojik danışma ve rehberlik kongresinde belirlenen alt temalara göre tezlerin analizine bakıldığında çalışmaların en çok okul (ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim) danışmanlığı (yüksek lisans %53.9, doktora %50), ruh sağlığı ve sağlık danışmanlığı (yüksek lisans %41.4, doktora %31.8), aile ve çift danışmanlığı (yüksek lisans %16,4, doktora %9) ve danışmanlık müdahaleleri ve becerileri (yüksek lisans % 10.9, doktora %20.4) alt temalarında yapıldığı tespit edilmiştir. Buradaki önemli bir bulgu da toplum merkezli müdahaleler ve savunuculuk ile danışmanlıkta etik ve yasal konular ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamış olmasıdır.

Sonuç ve Öneriler

2010 yılından 2015 yılına doğru yüksek lisans ve doktora tezlerinin yayınlanması görece düşmektedir. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri büyük oranda nicel ve betimsel çalışmalardan oluşmaktadır. Tezlerde çalışılan örneklem sayıları ise yüksek lisans tezlerinde en çok 250 ile 500 denek arasında değişen örneklemden oluşurken, doktora tezlerinde ise daha çok 500'den fazla olan örneklemle çalışma yapılmıştır. Tezlerin neredeyse tamamında veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, anket ve ölçekler kullanılmıştır. Hem yüksek lisans hem de tezlerinde en çok lise ve üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Tezlerde kullanılan istatistik yöntemleri ise hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde en çok t-Testi, Anova ve Regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Nitel ve karma araştırmaların ve nitel veri analiz tekniklerinin ise oldukça az kullanıldığı görülmüştür. XIII. Ulusal psikolojik danışma ve rehberlik kongresinde belirlenen alt temalara göre tezlerin analizine bakıldığında; Çalışmaların en çok okul (ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim) danışmanlığı, ruh sağlığı ve sağlık danışmanlığı, aile ve çift danışmanlığı ve danışmanlık müdahaleleri ve becerileri alt temalarında yapıldığı tespit edilmiştir. Buradaki önemli bir sonuç da toplum merkezli müdahaleler ve savunuculuk ile danışmanlıkta etik ve yasal konular ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamış olmasıdır.

Bu alanda ileriye dönük yapılacak çalışmalar için aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Tezlerin büyük bir kısmında lise ve üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Diğer yaş dilimleri ile ilgili çalışmaların sayısı arttırılabilir. Özellikle okul öncesi çocuklar ve ilköğretim öğrencileri. Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanının sosyal bilim olması nedeniyle nitel ve karma araştırmaların ve nitel veri analiz tekniklerinin kullanılması arttırılabilir. Ayrıca toplum merkezli müdahaleler ve savunuculuk ile danışmanlıkta etik ve yasal konular ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., Yılmaz, B. Y. (2014) *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanındaki Araştırma Eğilimleri: Bir İçerik Analizi* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi / 2014, 5 (41).

DANIŞAN KOLTUĞUNDA PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ DENEYİMLERİ

Fatma İŞLEYEN[1]
Melike KOÇYİĞİT[2]

Problem Durumu

Psikolojik danışma, bireyin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılayarak gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle yüz yüze kurulan psikolojik yardım ilişkisidir (Kepçeoğlu, 2001). Alan yazın incelendiğinde psikolojik danışma sürecinin, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin merkezinde yer aldığı görülmektedir.

Psikolojik danışman adaylarının eğitimi süresince, teorik ve uygulamalı derslere yer verilerek, adayların bu yardım hizmetini sunmaya en iyi şekilde hazırlanmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Yurtdışındaki uygulamalar incelendiğinde psikolojik danışmanların psikolojik yardım hizmetini verebilmeleri için belirli standartların oluşturulduğu görülmektedir. Yasal olarak psikolojik yardım hizmeti verebilmek için terapötik eğitimin pek çok biçiminde bireysel terapi almanın zorunlu tutulduğu belirtilmiştir (Grimmer ve Tribe, 2001). İngiliz Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Derneği (BACP), psikolojik danışman olmak isteyen uygulayıcılar için 40 saatlik psikoterapi alma sürecini zorunlu hale getirmiştir (BACP, 2002; Akt. Kumari, 2011). Macaskill ve Macaskill (1992) yaptıkları bir araştırmada örneklemlerindeki psikoterapistlerin %78'inin eğitim süreçlerinde bireysel terapi almalarının zorunlu olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir.

Woolfe (2006), psikolojik danışmanların kendilerini bir araç olarak kullanmalarının ve kişilerarası becerilerin, psikolojik yardım sürecinin esas parçalarından olduğunu belirtmiştir. Psikolojik yardım sürecinde kendilerine ilişkin farkındalıklarının artması, psikolojik danışmanlar için kritik bir öneme sahiptir. Kişisel gelişim ve kişisel yardım alma süreci bu nedenle önemli kabul edilmektedir (Kumari, 2011). Macran ve Shapiro'a (1998) göre bireysel terapiden geçmek terapistlerin etkililiğini arttırmakta ve terapistlerin iyilik hallerini devam ettirmelerine yardımcı olmaktadır. Macran, Stiles ve Smith (1999), özellikle danışanlarına bilişsel ve davranışsal değişim süreçlerinde yardım etmeyi amaçlayan terapistler için, artan kendine ilişkin farkındalığın psikoterapinin esaslı parçalarından biri olduğunu söylemektedir.

Ülkemizde ise psikolojik danışmanların psikolojik yardım vererek ruh sağlığı alanında çalışmalarının kriteri olarak belirli bir saat psikolojik yardım almış olmak koşulu bulunmamaktadır. Ayrıca yurtiçi literatürde psikolojik yardım alan ruh sağlığı çalışanlarıyla ilgili sadece bir araştırmaya rastlanmıştır (Tanikyan, 2008). Psikolojik yardım alan ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik yardımı nasıl deneyimlediğine ilişkin daha derin bilgi sağlayacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

[1] Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, fatmaisleyen@gmail.com,
[2] Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, melike.kocyigit@ege.edu.tr

Bu araştırma psikolojik yardım alan psikolojik danışman adaylarının yardım alma sürecinde neler yaşadıklarını ve bu sürecin kişisel ve mesleki gelişimleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Psikolojik danışmanların psikolojik yardım alma sürecinde yaşadıklarının, yardım alma sürecinin kişisel ve mesleki gelişimlerine etkisinin bilinmesi; psikolojik danışmanların yardım verme sürecinde olup bitenlerle ilgili daha derin bir farkındalık sağlamaları noktasında aydınlatıcı olabilir. Ayrıca araştırma sonuçları Türkiye'de de psikolojik danışmanların eğitim süreçlerinde, mesleki yeterliliklerine ilişkin standartların geliştirilmesi noktasında katkı sağlayabilir.

Araştırma Sorusu:

Psikolojik danışman adayları psikolojik yardım alma sürecini nasıl deneyimlerler?

Alt Sorular:

Psikolojik yardım alan psikolojik danışman adayları psikolojik danışma sürecinde neler yaşamaktadır?

Psikolojik yardım alma psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişimini nasıl etkilemektedir?

Psikolojik yardım alma psikolojik danışman adaylarının kişisel gelişimini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik yardım alma sürecini nasıl deneyimledikleri araştırılmaktadır. Zaman zaman alanyazında karşılaşılan, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız, 'psikolojik danışmanın psikolojik yardım alması' olgusuna odaklandığı için bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları psikolojik yardım alan psikolojik danışman adayları arasından seçilmiştir. Kişisel ve mesleki gelişimi daha belirgin bir şekilde görebilmek için uygulama aşamasına geçmiş olan dördüncü sınıf öğrencileri içerisinden psikolojik yardım alan adayların seçilmesinin daha uygun olduğu düşünülmektedir. Dördüncü sınıf psikolojik danışman adaylarından, psikolojik yardım alan sekiz öğrenciyle çalışma yürütülmüştür.

Altısı kız, ikisi erkek olan sekiz öğrencinin altısı Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma Biriminden psikolojik yardım aldıklarını, ikisi ise özel psikolojik danışma merkezinde psikolojik yardım aldığını ifade etmiştir. Yaşları 22 veya 23 olan öğrencilerin hepsi son bir yıl içinde psikolojik yardım almıştır. Ayrıca katılımcıların hepsi güz döneminde yer alan Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Dersini alarak, kendi uygulamaları çerçevesinde süpervizyon gözetiminde en az bir danışan görmüşlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik yardım alma sürecindeki deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek için görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya ait veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Görüşme formu hazırlanırken alanyazından yararlanılmıştır. Hazırlanan görüşme sorularının kapsam geçerliliği, alanda çalışan biri öğretim üyesi olmak üzere iki psikolojik danışmanın ve Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olup, Nitel Araştırma dersleri yürüten bir uzmanın görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ilgili görüşme formu kullanılarak bir psikolojik danışman adayı ile pilot uygulama yapılmış, soruların işlerliği ve anlaşılırlığı gözlemlenmiş, yaklaşık görüşme süresi belirlenmiştir. Görüşme formunun son halinde toplam 16 soru yer almıştır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Öncelikle sekiz katılımcının görüşmeleri yazılı dökümler haline getirilmiş, daha sonra bu deşifreler tekrarlarla okunmuştur. Daha sonra deşifreler kodlanmış ve bu kodlardan temalar ve kategoriler elde edilmiştir. Temalar ve kategorilerin isimlendirilmesi ve yapılandırılmasında literatürden faydalanılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler psikolojik danışman adaylarının psikolojik yardım sürecine ilişkin deneyimlerinin yedi tema altında toplandığını göstermiştir. Bu temalar ise "psikolojik yardım almaya karar verme", "danışan olma yaşantısı", "kazanımlar" olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

"Psikolojik yardım almaya karar verme" kategorisi altında "problemin farkına varma" ve "psikolojik yardıma yönelten kaynaklar" temaları, "danışan olma yaşantısı" kategorisi altında "duygusal yaşantılar", "rol karmaşası" ve "psikolojik danışma sürecini bilmenin etkileri" temaları, "kazanımlar" kategorisi altında "mesleki kazanımlar" ve "kişisel kazanımlar" temaları yer almıştır. Mesleki kazanımlar teması, 'danışana yönelik farkındalıklar', 'psikolojik danışmaya ilişkin değişen algılar', 'teknikler ve becerilere ilişkin kazanımlar' alt temalarından oluşurken; "kişisel kazanımlar" teması, 'kendini tanıma' ve 'duygu, düşünce, davranış değişimi' alt temalarından oluşmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları psikolojik danışman adaylarının psikolojik yardımı başta bir bocalama süreci yaşasalar da oldukça destekleyici bulduklarını ve önemli kişisel ve mesleki kazanımlar edindiklerini ortaya koymuştur. Yurtiçinde bu konuda yapılan çalışmaya rastlanamamakla beraber bulguların yurtdışı literatürle uyumlu olduğu görülmektedir. Adayların olumlu deneyimlerinden yola çıkılarak psikolojik danışman eğitiminde öğrencilerin gerçek danışan olarak o koltuğa oturmalarının deneyimlenmesinin sağlanması öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça

Grimmer, A., ve Tribe, R. (2001). Counselling psychologists' perceptions of the impact of mandatory personal therapy on professional development-an exploratory study. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(4), 287-301.

Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Kumari, N. (2011). Personal therapy as a mandatory requirement for counselling psychologists in training: A qualitative study of theimpact of therapy on trainees' personal and Professional development. *Counselling Psychology Quarterly*, 24,3: 211–232.

Macaskill, N. D. ve Macaskill, A. (1992). Psychotherapists-in-training evaluate their personal therapy: Results of a UK survey. *British Journal of Psyrhotherapy*, 9, 133-138.

Macran, S., Shapiro, D.A. (1998). The role of personal therapy for therapists: A review. *British Journal of MedicalPsycbology*, 71: 13-25.

Macran, S., Stiles, W.B., ve Smith, J. A.(1999). How does personel therapy affect therapists' practice? *Journal of Counseling Psychology*, 46,4: 419-431.

Tanikyan, A. (2008). Ruh sağlığı alanında hizmet verenlerin çalışma ortamlarındaki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ERGENLER İÇİN OKULDA ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Yalçın ÖZDEMİR[1]
Ali Serdar SAĞKAL[2]

Problem Durumu

Alanyazında ergenlik döneminde öznel iyi oluşu ele alan çalışmaların sayısının arttığı gözlenmektedir (Bradshaw, Keung, Rees ve Goswami. 2011; Proctor, Linley ve Maltby, 2009; Saha, Huebner, Suldo ve Valois, 2010; Suldo vd., 2009). Ancak bu çalışmalarda öznel iyi oluş genel anlamda değerlendirilmekte olup, örneğin okul gibi daha özel alanlarda ergenlerin öznel iyi oluşunu inceleyen çalışmalara ve ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Tian, Wang ve Huebner, 2015). Okul gibi özel bir alan için öznel iyi oluşu ölçmeye yönelik ölçme araçlarının gerekliliği öğrencilerin okuldaki doyumları ve mutluluklarının genel yaşam doyumlarından ve genel öznel iyi oluş değerlendirmelerinden farklılık gösterdiğine yönelik bulgulara (Huebner, Drane ve Valois, 2000; Huebner, Valois, Paxton ve Drane, 2005) dayandırılmaktadır. Alanyazında belirtilen bu gereksinimleri gidermek için Tian vd. (2015), Tian'ın (2008) okulda öznel iyi oluş kuramsal modeline dayalı olarak Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek, 8 maddeden ve okul doyumu ve okulda duygu olmak üzere iki boyuttan oluşmuştur. Yapı geçerliği çalışması, ölçeğin iki faktörlü yapısına ilişkin psikometrik kanıtlar sunmuş; güvenirlik çalışmalarında ise okul doyumu alt ölçeği için Cronbach alfa katsayısı .82, beş hafta arayla gerçekleştirilen test tekrar test güvenirliğinde ilişki katsayısı orta düzeyde saptanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Tian vd. (2015) tarafından geliştirilen Ergenler için Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin (Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale) Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirliğinin araştırılmasıdır.

Yöntem

Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmasında çeviri işlemi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çeviri işleminde, iki uzman ölçeğin maddelerini ve yönergelerini hedef dile çevirmişler, çevirileri sentezlemişler ve hedef dile çevrilen maddelerin Türkçe dil alanında ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında uzman birer öğretim üyesi tarafından kontrol edilmesini sağlamışlardır. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için Aydın ili merkez okul bölgesinde bulunan ortaokullardan seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 5-8. sınıflarda eğitim gören toplam 336 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışmaya katılan

[1] Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, yalcinozd@yahoo.com
[2] Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, aliserdarsagkal@gmail.com

öğrencilerin 182'sini (% 54.2) kız, 154'ünü (% 45.8) erkek öğrenciler oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları 10 ile 15 ($\bar{x}$= 12.36, *ss*= 1.11) arasında değişmiştir. Araştırmanın çalışma grubuyla ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışması da yürütülmüştür. Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmasında alanyazında geçerlik ve güvenirlikleri rapor edilmiş, araştırmacılar tarafından da sıklıkla kullanılan Yaşam Doyumu Ölçeği (Deiner, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; Köker, 1991), Olumlu ve Olumsuz Duygu Ölçeği (Gençöz, 2000; Watson, Clark ve Tellegen, 1988), Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nden (Hill, 2005; Savi, 2011) yararlanılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında Türkçe'ye uyarlanan ölçek bir hafta arayla 101 öğrenciden oluşan örneklem grubuna iki kez uygulanmış ve ölçeğin test tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır. Ölçek uygulama işlemleri ders saatinde, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği çalışması kapsamında öncelikle Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılarak ölçeğin orijinal faktör yapısına ait hipotez modelin hedef evrende doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmasında değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ile test tekrar test güvenirlik düzeyi hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, öncelikle analiz öncesi veri tarama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Kayıp değerlerin %5'in altında ve seçkisiz dağıldığının tespit edilmesinin ardından veri setinden toplam 14 katılımcıya ait veri silinmiştir. Katılımcılara ait toplam puanlara ilişkin tek değişkenli uç değerlerin ±3 aralığında olduğu belirlenmiş; mahalanobis uzaklığı hesaplandığında, .001 düzeyinde çok değişkenli uç değer olarak belirlenen 4 katılımcıya ait veriler silinmiş ve asıl analiz işlemlerinde toplam 318 katılımcıya ait veri seti kullanılmıştır. Tek değişkenli normallik sonuçları, maddelerin büyük bir bölümünün negatif yönde çarpık olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çok değişkenli normallik varsayımı ihlal edildiği için Satorra-Bentler ölçeklenmiş test istatistiği dikkate alınmıştır (Satorra ve Bentler, 1994). İki faktörlü model için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Modifikasyon önerileri incelendiğinde, Madde 2 ile Madde 3'ün hata kovaryansları arasında yapılacak ilişkilendirmenin modelin ki kare değerinde anlamlı azalma sağladığı ve bu iki madde arasında yapılacak ilişkilendirmenin kuramsal açıdan uygun olduğu belirlenmiştir. Modifikasyon sonrasında elde edilen analiz sonuçları, gizil değişkenin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının .34 ile .88; madde yük değerlerinin .35 ile .81 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hipotez modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin yeterli düzeye ulaştığı belirlenmiştir [S-B χ^2= 95.83, sd= 33, χ^2/sd= 2.90, RMSEA= .078, NFI= .96, NNFI= .97, CFI= .98, GFI= .94, AGFI= .90, SRMR= .045]. Sonuç olarak, tüm bu bulgular, Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin iki faktörlü yapısına yönelik hipotez modelin doğrulandığını göstermiştir. Ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışması sonucunda, Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği ile Yaşam Doyumu Ölçeği, Olumlu Duygu Alt Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği arasında .01 düzeyinde pozitif yönde orta düzey anlamlı ilişkiler; Olumsuz Duygu Alt Ölçeği ile .01 düzeyinde negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışması sonucunda, Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin Cronbach alfa katsayısının .87, test tekrar test düzeyinin ise .73 olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Türkçe'ye uyarlanan Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğini destekleyici nitelikte kanıtlar sunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin orijinal faktör yapısının hedef evrende de doğrulandığını göstermiştir. Ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmasında, hedef ölçek ile ölçüt ölçme araçları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışmasında, hedef ölçeğin iç tutarlık ve test tekrar test güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, Türkçe'ye uyarlanan Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak hem araştırmacılar hem de sahadaki uzmanlar tarafından kullanılabileceği söylenebilir. Bununla birlikte bu çalışmanın beraberinde getirdiği birtakım sınırlılıkların da altının çizilmesinde yarar görülmektedir. Örneklem grubunun sadece Aydın ili merkez okul bölgesinde ortaokullarda okuyan öğrencilerden oluşması ve çapraz geçerlik çalışmasının yürütülmemiş olması bu çalışmanın başlıca sınırlılıkları arasındadır. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda, öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulguların kararlılığı sınanabilir; daha özel bir alanı kapsayan okulda öznel iyi oluş ile öğrenci davranışları ve uyum sağlayıcı beceriler arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

Kaynakça

Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review, 33*(4), 548-556.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojisi Dergisi, 15*(46), 19-26.

Hill, L. G. (2005). Investigation of a brief measure of school attachment. Manuscript submitted for publication.

Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International, 21*(3), 281-292.

Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R., & Drane, W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies, 6*(1), 15-24.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yasam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies, 10*(5), 583-630.

Saha, R., Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2010). A longitudinal study of adolescent life satisfaction and parenting. *Child Indicators Research, 3*(2), 149-165.

Satorra, A. & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.

Savi, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 10*(1), 80-90.

Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., Michalowski, J., et al. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, *38*(1), 67-85.

Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychological Development and Education*, *24*(3), 100-106.

Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, *120*, 615-634.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1063-1070.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN BAŞA ÇIKMA YETERLİĞİ VE UMUT DÜZEYLERİNİN YILMAZLIĞI YORDAMADAKİ ROLÜ

Galibiye ÇETREZ İŞCAN[1]
Asude MALKOÇ[2]

Problem Durumu

Aile, toplumun en küçük birimidir ve ailede çocuğun varlığı önemli bir yere sahiptir. Her anne baba adayı doğacak çocuğunun sağlıklı, akıllı ve başarılı olmasını ister. Çocuğa ilişkin bu beklentiler, ana- babanın kendilerini ve çocuklarını nasıl algıladıklarına bağlı olarak şekillenir. Hiçbir anne baba farklı ya da özel gereksinimli bir çocuğa sahip olma duygusu ile anne baba olmaya hazırlanmaz, hatta bu düşüncenin ya da kaygının varlığı bile birçok anne baba adayını huzursuz eder (Metin, 2012).

Anne ve baba sağlıklı bir çocuğun doğumunu beklerken özel gereksinimli bir çocuğun doğumuyla büyük bir hayal kırıklığı yaşar. Böyle bir çocuğun doğumuyla anne baba karmaşık bir psikolojik durum içine girer, ne yapacağını, kimden yardım alacağını nereye başvuracağını ve en önemlisi, böyle bir çocukla nasıl yaşayacağını bilememektedir (Çiftçi Tekinarslan, 2010; Metin, 2012).

Özel gereksinimli bir çocuğun aileye katılımı ailenin yaşam tarzında değişikliklere ve anne babalarda duygusal karmaşaya neden olur, ebeveynlerde travmatik etki yapar ve aile düzenini olumsuz yönde değiştirir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların normal gelişim gösteren çocuğu olan anne babalara göre daha fazla stres altında olduklarını ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Metin, 2012). Harika çocuk beklentisinin yıkılması ve bunun sonucunda ailenin çocuğu kabul etmede ve duygusal bunalımı atlatmada çektiği zorluk, çocuğun durumuna ve özelliklerine ilişkin elde edilen bilginin yetersizliği ve tutarsızlığı, çocuğa karşı çevrenin gösterdiği olumsuz tutumlar ve yakın çevrenin aileden uzaklaşması stres yaratan en önemli etmenler arasındadır (Cavkaytar ve Özen, 2010).

Bazı aileler özel gereksinimli çocuğun neden olduğu bu durumlara uyum sağlayamazken; bazıları başarılı bir şekilde uyum sağlayabilirler. Uyum sağlayan anne babaların etkili başa çıkma yollarını kullanabilen ve denge durumunu yeniden oluşturup bir önceki iyi olma durumuna dönerek işlevlerini başarıyla yerine getirebilen kişiler olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle, yaşadıkları tüm zorluklara rağmen ayakta kalıp yetersizliğin yol açtığı bu zorlukların altından başarıyla kalkabilirler (Patterson, 2002).

Bazı ailelerin yaşadıkları bu zorlukların altından kalkabilmelerinde başa çıkma yollarını kullanmanın yanında diğer bir faktörün umut olduğu düşünülmektedir. Umut, ulaşılabilir ve önemli amaçlar için mücadele etmenin enerjisidir (Eryılmaz, 2014). Umut düzeyi yüksek bireyler istedikleri amaca ulaşmak için birçok yol bulabileceklerine inanırlar (Snyder, Ilardi, Cheavens, Michael, Yamhure ve Sympson, 2000). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarıyla

[1] Öğretim Görevlisi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, *galibiyecetis@hotmail.com*
[2] Yrd. Doç. Dr. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Anabilim Dalı, *asudemalkoc@trakya.edu.tr*

ilgili durumların yarattığı zorluklarla başa çıkarken geleceğe dair umutlu olmalarının karşılaştıkları diğer zorlukların da üstesinden gelmede de önemli bir rol oynayacağı tahmin edilmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin başa çıkma yeterliliklerinin ve umut düzeylerinin yılmazlıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin başa çıkma yeterlilikleri ve umut düzeylerinin yılmazlık düzeylerine etkisini incelemektir. Yılmazlık bireysel olduğu kadar ailesel ve toplumsal düzeyde de ortaya çıkan bir özelliktir. Stres ya da herhangi bir kriz durumunda bazı aileler dağılırken; bazıları bu durumla baş ederek, durumun daha güçlü bir şekilde üstesinden gelmektedir. Özel gereksinimli çocuk söz konusu olduğunda, anne-babanın yaşadığı sürece uyum sağlaması, sahip oldukları kaynaklar ve çocuğun gereksinimleri arasındaki dengeyi sağlayarak mümkün olabilmektedir. Bu durumda umut aileler için çok önemli bir faktör olarak rol oynayabilir.

Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma özel gereksinimli çocuğa (24 otistik, 53 hafif derecede zihinsel engelli ve 20 öğrenme güçlüğü) sahip 71 anne ve 70 baba olmak üzere toplam 141 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin yaşları 30 ile 57 arasında değişmekte olup yaş ortalaması (X=42.65; ss=6.20). Babaların yaşları 30 ile 66 arasında değişmekte olup yaş ortalaması (X=46.91; ss=7.44). Veri toplama araçları olarak, Kaner ve Bayraklı (2010) tarafından geliştirilen ve 37 maddeden oluşan Aile Yılmazlık Ölçeği (AYÖ), Akın, Karduz, Kaya, Padır, Ü. Akın, Yılmaz, Özbay ve Akkaya (2014) tarafından geliştirilen ve 12 maddeden oluşan Başa Çıkma Yeterliği Ölçeği ve Akman ve Korkut (1993) tarafından geliştirilen ve 12 maddeden oluşan Sürekli Umut Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara dair demografik bilgiler Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Veriler, SPSS 22 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada başa çıkma yeterliliği ve umut değişkenlerinin yılmazlığı yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre, ailelerin yılmazlık düzeyleri umut tarafından anlamlı düzeyde yordanmaktadır. (R^2=.431; F(1,132)=99,256; p< .001). Umut yılmazlık düzeyinin % 43'ünü açıklamaktadır. Yılmazlığın yordayıcısı olarak düşünülen bir diğer değişken başa çıkma yeterliliğine ilişkin regresyon analizi sonucuna göre, ailelerin yılmazlık düzeylerinin başa çıkma yeterliliği tarafından anlamlı düzeyde yordanmadığı görülmüştür (R^2= .003; F(1,132)=.441; p>.05).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada otistik, zihin engelli ve öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip ailelerin başa çıkma yeterliliği ve umut düzeylerinin yılmazlık düzeylerini yordamadaki rolü incelenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarında yılmazlık düzeylerinin umut tarafından yordandığı bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak; ailelerin umut düzeylerinin yılmazlıklarını etkilediği söylenebilir. Umut düzeyi yüksek olan bireyler, amaçlarına ulaşmak için birçok yol bulabileceklerine inanırlar ve bu inanç sistemi bu bireyler üzerinde olumlu etki yapar. Dolayısıyla özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin

umutlu olmaları ya da geleceğe dair umutlu bakmaları karşılaştıkları zorluklar karşısında onların özellikle psikolojik anlamda daha dayanıklı olmalarını sağlayabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu da, başa çıkma yeterliliğinin yılmazlığı yordamadığıdır. Bir başka deyişle, ailelerin başa çıkma yeterliliklerinin yılmazlık düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak anne-baba ve hatta kardeşlerin yaşamlarında değişikliğe neden olmakta, duygusal karmaşa yaşamlarına sebep olmakta ve dolayısıyla aile düzenini olumsuz etkilemektedir. Bu durumda bu ailelerin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerden daha çok stres, kaygı, ya da olumsuzluk yaşaması olağan bir durumdur. Nitekim yapılan araştırmalar bunu destekler niteliktedir (Duygun ve Sezgin, 2003; Kaner, Bayraklı ve Güzeller, 2011). Bu sonuçtan hareketle, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere özel gereksinimli bir çocuğun varlığında yaşadıkları zorluklarla nasıl başa çıkabilecekleri ve nasıl daha kendilerini daha yeterli hissedebilecekleri konusunda seminerler ya da konferanslar verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuk, yılmazlık, başa çıkma, umut

ÜSTÜN ZEKALI OLAN VE ÜSTÜN ZEKALI OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN BENLİK ALGISI VE EBEVEYNLERİNİN ÇOCUK YETİŞTİRME STİLLERİ ÜZERİNE BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ*

Bilge BAKIR AYĞAR[1]
Mehmet GÜNDOĞDU[2]

Problem Durumu

Zeka, psikoloji biliminde tartışma konusu olan önemli konulardan biridir. Zeka kavramı üzerinde 19. yy'dan beri birçok araştırma yapılmasına rağmen, zeka tanımı üzerine henüz kesin bir yargıya varılamamıştır. Bu sebeple zeka üzerine birçok farklı tanım yapılmıştır. Gardner (1993), zekayı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyma kapasitesi, çözüm aranan yeni problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamıştır. Wechsler (1981) ise zekayı, bir bütün olarak gayeli hareket etme, mantıki düşünme ve çevresine etki edebilme konularında bireyin genel bir kapasitesi olarak tanımlamıştır (Özgüven, 2011). Zeka kavramına ilişkin ortak bir yargının olmaması üstün zeka, üstün yetenek kavramları konusunda da kesin bir tanımın olmamasına yol açmıştır. 1972'deki Marland Raporu'nda yapılan üstün zekalı tanımı, birçok ülkede kaynak olarak kabul edilen ve üstün bireylere karşı farklı bir açıdan bakılmasını sağlayan bir tanım olarak ortaya çıkmıştır. Bu tanıma göre üstün zekalı; "Seçkin yeteneklerinden dolayı, yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olduğu, bu alanda profesyonel olarak bilinen kimseler tarafından belirlenmiş çocuk" tur (Marland, 1972).

Benlik algısı kavramı, insanın kendisini görüş ve algılayış biçimi olarak tanımlanır ve bir gelişim süreci içerisinde ele alınır. Cüceloğlu (2000), kişilik kavramının bir parçası olan benlik kavramını, başkalarının bireye yansıttığı özellikler, kendisi hakkında yaptığı gözlemler, çevreden elde ettiği bilgiler doğrultusunda bireyi diğerlerinden ayırt edici özellikler bütünüdür olarak ifade etmektedir. Bir başka tanıma göre benlik algısı; bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimleri, çevresel faktörler ve kişiliği etkileyen etmenler ile bunlara bağlı olarak kişinin kendisine karşı geliştirdiği olumlu ve olumsuz yargıların tümüdür (Demoulin, 1999). Üstün yetenekli çocuklarda benlik kavramına bakıldığında, üstün yetenekli olmayanlardan farklı olduğu göze çarpmaktadır. Bazı araştırmacılar üstün zekâlı ve yetenekli çocukların benlik saygısının daha erken geliştiğini öne sürmektedirler. Bu durum onların diğer çocuklardan farklı olduklarının farkına varmalarını hızlandırmaktadır.

Çocuk yetiştirme stilleri ise benlik kavramıyla yakından ilişkilidir. Ebeveynlerin benimsedikleri çocuk yetiştirme stillerinin, çocukların benlik algılarını etkilediği düşünülmektedir. Çocuk yetiştirme stillerine ilişkin birçok sınıflama bulunmaktadır fakat bu konuda yapılan sınıflamalardan, Maccoby ve Martin'in (1983), geliştirdiği iki boyut ve dörtlü tipolojisi yaygın olarak kabul gören sınıflandırmadır (Gracia ve Garcia, 2009).

* Bu çalışma, Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU danışmanlığında yüksek lisans tezi çalışması kapsamında üretilmiş olup Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projesi BAP-EBE RPDB (BB) 2014-4 YL protokol nolu yüksek lisans tezi araştırma projesi olarak desteklenmiştir.
1 Arş. Gör. Mersin Üniversitesi PDR Anabilim Dalı *bilgebakir23@gmail.com*
2 Doç. Dr. Mersin Üniversitesi PDR Anabilim Dalı, *mhgundogdu@gmail.com*

- Otoriter Tutum
- Demokratik Tutum
- İzin verici/şımartan Tutum
- İzin verici/ihmalkar Tutum

Bu sınıflamaya bakıldığında otoriter ebeveynler çocuklarına karşı bir yandan talep ve kontrol edici davranışlar sergilerken diğer taraftan duyarsız-ilgisiz ve reddedici davranmaktadırlar.

Demokratik ebeveynler, her iki boyut açısından da üst düzey özellik gösterirler, çocuklarına karşı hem talep ve kontrol edici, hem de duyarlı ve kabul edici davranışlar sergilerler.

İzin verici/şımartan ebeveynler üst düzeyde duyarlılık/kabul ilgi ve düşük düzeyde kontrol/talebe sahiptirler. Diğer taraftan izin verici/ihmalkâr ebeveynler her iki düzeyde de düşük düzeyde özellik gösterirler.

Çocukların benlik gelişimleri ve kendilerine ilişkin benlik algılarının oluşması aile ortamında başlar. Aile ortamı, çocukların gelişimleri açısından en önemli yerdir. Bu araştırmada da üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarına etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarına etkisinin ortay konması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin benlik algılarının öğrencilerin üstün zekalı olma ya da olmama durumu ile cinsiyete göre farklılaşma düzeyinin ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerinin çeşitli değişkenlere (eğitim düzeyi, çocuklarının üstün zekalı olup olmama durumu) göre farklılaşma düzeyinin saptanmasına odaklanılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları ve ailelerinin çocuk yetiştirme stillerinin betimlenerek çeşitli değişkenlere (zeka tanısı alma durumu, ailenin mesleği, eğitim durumu, vb.) göre farklılaşma durumunun saptanması ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarına etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bilimin amacı, tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmektir (Greenberg, 1986). Betimsel yöntemler ise belirli bir olgunun özelliklerini tanımlamada önemli bir rol oynar (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2013). Bu araştırmada ise betimsel yöntem olan nedensel karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle iki veya daha fazla grup arasında farklılık olup olmadığı, değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmaktadır. Nedensel yaklaşım betimleme ve tahmin etmeye dönük araştırma hedeflerine ulaşılmasında etkili bir yöntemdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Balcı, 2011).

Son yıllarda yaygın olarak kullanılan YEM, özellikle değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesinde, kuramsal modellerin geliştirilmesi ve sınanmasında kullanılır (Çelik ve Yılmaz,

2013). Araştırmada, YEM ile üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin ailelerinin sergilediği çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarını etkileyen bir modelin test edilmesi amaçlanmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, Mersin ilinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mersin Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı BİLSEM'de ve ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, BİLSEM'de yarı zamanlı öğrenim gören 5. ve 6. sınıf öğrencileri ve Aliye Pozcu Ortaokulu, Mezitli Belediyesi Ortaokulu, Çankaya Ortaokulu ve Namık Kemal Ortaokulu öğrencisi toplam 415 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler seçkisiz örnekleme yoluyla okullardan her şubeden iki sınıf alınarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerin 223'ü erkek (%53,7), 192'si kızdır (%46,3).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan Offer Benlik İmgesi Ölçeği(Kısa Formu), Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Anketi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda, üstün zekalı öğrenciler ile üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur (U= 13473,500, $p<0,05$). Üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları, üstün zekalı öğrencilerin benlik algılarından daha düşüktür. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=1618,500, $p>0,05$). Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin benimsedikleri çocuk yetiştirme stilleri ile eğitim durumu arasındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür {x^2(sd=18, n=415)=37,38, $p<0,05$}.Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının benimsedikleri çocuk yetiştirme stilleri ile eğitim durumu arasındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür {x^2(sd=18, n=415)=37,38, $p<0,05$}. Ancak farkın çok küçük düzeyde olduğu görülmektedir (p=0,043).Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin benimsedikleri çocuk yetiştirme stilleri ile eğitim durumu arasındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür {x^2(sd=18, n=415)=37,38, $p<0,05$). Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının benimsedikleri çocuk yetiştirme stilleri ile eğitim durumu arasındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür {x^2(sd=18, n=415)=37,38, $p<0,05$}. Ancak farkın çok küçük düzeyde olduğu görülmektedir (p=0,043).

Son olarak da kurulan YEM'de, üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin anne ve babaların benimsediği çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır (x^2=12497,78 sd=4274 p=0,00000, RMSEA=0,068, NFI=0,81, NNFI=0,88, RMR=0,18, CFI=0,88, GFI=0,61 ve AGFI=0,59). İki grup ayrı ayrı incelendiğinde, üstün zekalı öğrencilerin ebeveynlerinin benimsediği çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını anlamlı düzeyde açıklamamaktadır (x^2=7119,69 sd=4089 p=0,00000 RMSEA=0,078, GFI=0,44, AGFI=0,41, CFI=0,74, NNFI=0,74, NFI=0,61 ve RMR=0,24). Fakat üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin benimsediği çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır (x^2=9297,07 sd=4273 p=0,00000 RMSEA=0,063, NFI=0,74, NNFI=0,85, RMR=0,18, CFI=0,86, GFI=0,60 ve AGFI=0,58).

Sonuç

Araştırma sonucunda, genel olarak anne ve babanın benimsediği çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algıları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Benlik algısı yüksek olan üstün zekalı öğrencilerin annelerinin izin verici/şımartan stile sahip oldukları; benlik algısı düşük olan öğrencilerin annelerinin ise izin verici/ihmalkar stile sahip oldukları görülmüştür.

Yüksek benlik algısına sahip üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin ve babalarının izin verici/şımartan stil benimsedikleri görülmektedir. Düşük benlik algısına sahip olan öğrencilerin ise annelerinin izin verici/ihmalkar stil, babalarının otoriter stil benimsedikleri görülmüştür.

Üstün zekalı öğrencilerin benlik algılarının üstün zekalı olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üniversite mezunu anne ve babaların çoğu izin verici/şımartan stil benimsemişlerdir.

Öneriler

Anne baba eğitiminin ve tutumlarının çocukların kişilik gelişimlerindeki yeri düşünülecek olursa, anne baba olmadan önce çiftlere anne baba eğitimleri verilebilir.

Üstün zekalı çocukların büyük başarılar ortaya koyabilecek kapasitede oldukları düşünülürse, anne babaların çocukların ihtiyaçlarını, gelişimlerini ve akademik başarılarını destekleyici tutumlar sergilemeleri konusunda bilgilendirilebilirler.

Anne babalara, benlik (kendilik) gelişimi konusunda okullar tarafından eğitimler düzenlenebilir. Üstün zekalı bireylerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri ortamlar düzenlenebilir.

Öğretmenlere yönelik üstün zeka, üstün yetenek ve üstün zekalı öğrencilere yönelik yapılabilecek etkinlikler konusunda eğitimler verilebilir. Daha sonraki araştırmalarda, anne babalara yönelik eğitim programları düzenlenebilir. Çocukların benlik saygılarını, özgüvenlerini arttıracak çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma- Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (9. Basım) Ankara: Pegem Akademi.

Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz.* (Çev. A. AYPAY) Ankara: Anı Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelik, H.E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demoulin, D.F. (1999). A Personalized Development of Self-Concept for Beginning Readers. *Education, 120*(1).

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Garcia, F. ve Gracia E. (2009). Is Always Authoritative the Optimum Parenting Style? Evidence from Spanish Families. *Adolescence*, 44(173), p. 101-131.

Greenberg, L.S. (1986a). Change process research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 4-9.

Heppner, P.P., Wampold, B.E. ve Kivlighan, D.M. (2013). *Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri.* (Çev. D.M. SİYEZ) Ankara: Mentis Yayıncılık.

Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction, P.H.Mussen, ve E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Cil IV Socialization, Personality and Social Development, New York, Wiley, p. 1-101.

Marland, S. P. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Özgüven, İ.E. (2011). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.

Wechsler, D. (1981). Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale—Revised. New York: Psychological Corporation.

KİMLİK STİLLERİ, KİMLİK BOYUTLARI VE KİMLİK İŞLEVLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Ümit MORSÜNBÜL[1]
M. Ertuğrul UÇAR[2]

Problem Durumu

Sürekli ve tutarlı bir kimlik duygusu oluşturmak hem ergenlik hem de beliren yetişkinlik dönemlerinin önemli gelişimsel görevlerinden biridir. Bireyler aynılık ve süreklilik duygusunu hissettiklerinde psikolojik sağlık ve iyilik halini kazanmaktadırlar (Erikson, 1968). Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramına dayanarak pek çok kimlik gelişimi modeli önerilmiştir. Bunlardan en önemlisi kimlik gelişimi literatürüne büyük etkisi olan Marcia'nın Kimlik Statüleri Modelidir. Marcia (1966) Keşif (bireyin, samimi ve bilinçli olarak alternatif iş, inanç ve yönelimleri sorgulaması, deneyimlemesidir) ve bağlanma (bireyin, farklı alanlardaki alternatif seçenekleri seçmesi ve bu seçimler doğrultusunda davranışlar ortaya koymasıdır) süreçlerini kullanarak dört kimlik statüsü tanımlamıştır (Marcia, 1966). Bunlar sırasıyla başarılı, ipotekli, borç erteleme ve dağınık kimlik statüleridir. Marcia'nın modeline getirilen temel eleştirilerden biri bu modelin amacının kimlik sürecini göstermekten çok bireyleri sınıflandırması ya da statülere ayırmasıdır (Cote ve Levine, 1987). Bu eleştiriyi temel alarak son yıllarda kimlik gelişimini açıklamak için farklı modeller önerilmiştir. Bu çalışma kapsamında bireylerin benlikle ilgili konuları nasıl ele aldıklarını, kimlik konularını nasıl müzakere ettiklerini ve bunlarla ilgili olarak ne tür karar verme biçimlerini kullandıklarını göz önüne alarak ortaya konulan kimlik stilleri yaklaşımı (Berzonsky, 1992), kimlik gelişimindeki boyutlara odaklanan üç boyutlu kimlik gelişimi modeli (Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008) ve son olarak da kimliğin ne düzeyde iyi oluşturulduğuna odaklanan Kimlik İşlevleri Modeli (Adams & Marshall, 1996; Serafini & Adams, 2002) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Berzonsky (1992) Kimlik Stilleri yaklaşımında üç kimlik stili tanımlamıştır. Bunlar bilgi, norm ve kaçınma yönelimli kimlik stilleridir. Üç boyutlu kimlik gelişimi modelinde Marcia'nın kimlik statüleri modeli genişletilmiştir. Bu model de kimlik gelişiminde üç süreç (bağlanma yapma, derinlemesine keşif ve bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi) tanımlanmıştır (Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008). Kimlik İşlevleri modeli kimliğin beş işlevi (yapı, uyum, amaç, gelecek yönelimi ve bireysel kontrol olduğunu öne sürmektedir (Adams & Marshall, 1996; Serafini & Adams, 2002)

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı kimlik gelişiminin altında yatan süreçler ve kimliğin bireylere sağladığı işlevler arasındaki ilişkileri incelemektir.

Yöntem

[1] Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, morsunbulumit@gmail.com
[2] Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, ertugrulucar@gmail.com

Bu araştırma değişkenler arası ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama türünde araştırmadır. Araştırma grubu Aksaray üniversitesinde öğrenim görmekte olan 208 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubundaki katılımcıların yaşları 18-24 arasında değişmektedir (ortalama 20.22 Sd 1,63). Çalışma da kimlik stillerini ölçmek amacıyla Berzonsky (1992) tarafından geliştirilen ve Derelioğlu ve Demir (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kimlik Stili Envanteri, Kimlik gelişimindeki süreçlerini ölçmek amacıyla Crocetti ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ve Morsünbül ve arkadaşları tarafından Türkçe'ye uyarlanan Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği ve son olarak da kimlik işlevlerini ölçmek amacıyla Serafini ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen ve Demir (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kimlik İşlevleri Ölçeği kullanılmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde analizleri kullanılmıştır. Kimlik gelişiminin altında yatan süreçler ve kimliğin bireylere sağladığı işlevler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Kimlik stillerinin ve kimlik gelişimindeki süreçlerin kimlik işlevi boyutlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır.

Çalışma da ölçme araçlarının sınıflar da uygulanması için derse giren ilgili öğretim elemanlarından izin alınmıştır. Ölçme araçları doldurulmadan önce araştırma grubuna çalışma ve ölçme araçları ile ilgili kısa bilgiler aktarılmıştır. Katılımcıların çalışmaya katılımın da gönüllülük esas alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması araştırmacılar tarafından bir ders saatinde yapılmış olup yaklaşık olarak 40 dakika sürmüştür.

Bulgular

Araştırma sonuçlarına bakıldığında kimlik stillerinin ve kimlik gelişimindeki süreçlerin kimlik işlevi boyutlarını anlamlı olarak yordadığını göstermiştir. Bilgi ve norm yönelimli kimlik stilleri ile kimlik işlevi boyutları arasında pozitif, kaçınma yönelimli kimlik stili ile kimlik işlevi boyutları arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Kimlik gelişimi süreçlerinden bağlanma yapmanın ve derinlemesine keşfin kimlik işlevi boyutları ile pozitif, bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesinin ise negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma Erikson'un (1968) kimlik gelişimi kuramına dayalı olarak oluşturulan üç ayrı model arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçları sürekli kimlik duygusunun bireylerin yaşantılarını olumlu olarak etkilediğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Adams, G. R., & Marshall, S. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person in context. Journal of Adolescence, 19, 1–14.

Berzonsky, M. (1992). A Process Perspective on Identity and Stress Management. 2nd edition. (Ed: G.R. Adams, R.M. Montemarory), *Adolescent Identity Formation* (pp. 193-215) Newbury Park: Sage Publication.

Berzonsky MD. (1992). Identity style inventory (ISI3) revised version. Unpublished manuscript.

Coté, J. E. & Levine, C. (1987). A formulation of Erikson's theory of ego identity formation. *Developmental Review, 7*(3), 273-325.

Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. Journal of Youth and Adolescence, 37, 983–996.

Demir, İ. (2011). Kimlik İşlevleri Ölçeği: Türkçe geçerlilik ve güvenirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 571-586.

Derelioğlu, Y. & Demir, İ. (2007). Kimlik stili envanteri (Gözden geçirilmiş formu): Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *VI. Türk-Alman Psikiyatri Kongresi*, 12-15 Eylül, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5): 551-558.

Morsünbül, Ü., Crocetti, E., Cok, F., & Meeus, W. (2014). Brief report: The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Gender and age measurement invariance and convergent validity of the Turkish version. *Journal of Adolescence, 37*, 799-805.

Serafini, T. E., & Adams, G. R. (2002). Functions of identity: Scale construction and

validation. Identity: An International Journal of Theory and Research, 2, 361–389.

Serafini, T. E., Maitland, S. B, & Adams, G. R. (2006, March). The functions of identity scale: Revisions, validation and model testing. Poster session presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, San Francisco, California.

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE BENLİK SAYGISININ YORDAYICI OLARAK DEPRESYON, BAĞLANMA VE ŞİDDET EĞİLİMİ

Hülya ŞAHİN BALTACI[1]
Turnel TOPBAŞOĞLU[2]

Problem Durumu

Lise öğrenim çağındaki öğrenciler gelişim dönemi açısından ergenlik döneminde bulunmaktadır. Ergenlik dönemi yaşam süresince karşılaştığımız en karmaşık dönemlerden biri olmakla birlikte birçok sosyal biyolojik değişimin olduğu yetişkinliğe geçiş dönemidir (Smith ,Cowie ve Blades, 2003; akt.:Kaplan, 2012). Ergenlik dönemi bireyin sosyolojik, biyolojik ve fizyolojik gelişimi açısından birçok değişimin gerçekleştiği bir dönem olması itibariyle birçok araştırmacı tarafından 'fırtınalı geçen bir dönem' olarak tanımlanmaktadır. Bu değişimlerle birlikte ergenlik döneminde bireyler için 'benlik saygısı' kavramı önemli hale gelmektedir. Benlik saygısı, Rosenberg'e (1965) göre "bireyin genel olarak kendisine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumudur". Bireyin kendisine ilişkin değerlilik yargısıdır (akt.:Özel, 2013). Ergenlik dönemindeki fiziksel, sosyal ve biyolojik değişimlerin ergen tarafından nasıl karşılandığı benlik saygısı açısından önemlidir. Fırtınalı geçen bu dönem, arkadaş ve ebeveynle olan ilişkiler, depresyon ve şiddet içerikli davranışlar için de önemli bir dönemdir. Bağlanma, John Bowlby tarafından 'belli bir figüre karşı özellikle stresli durumlarda yakınlık arama ve sürdürme eğilimi tarafından nitelendirilmiş sürekli duygusal bağ' olarak tanımlanmıştır. Bowlby, bağlanmayı ' insanlar arasındaki uzun süreli bağlanma durumu' olarak nitelendirir (Bowlby, 1969). Şiddet, ergenlik ve gençlik döneminde önemli bir davranış sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgisiz ana baba tutumları, yetersiz sosyal çevre ve toplumda şiddete maruz kalma (Cillessen, 2002), okul başarısızlığı ve antisosyal arkadaş gruplarıyla yakınlık kurma (Herrenkohl, Maguin, Hill, Havvkins ve Abbott, 2000), başarısız kimlik gelişimi gibi etkenler sonucunda ergen şiddet davranışlarında bulunabilmekte ve şiddete eğilimli olabilmektedir (akt.:Norşenli, 2009). Bu çalışmada; özellikle liselerde yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları ve ebeveynlere yönelik konsültasyon hizmetlerine bir yön verebilmek için lise öğrencilerinde depresyon, şiddet eğilimi ve ebeveyn/arkadaşa bağlanmanın benlik saygısının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, depresyon, şiddet eğilimi ve ebeveyn/arkadaşa bağlanmanın lise öğrencilerinin benlik saygısını yormada gücünü inceleyen betimsel bir çalışmadır (Büyüköztürk ve ark., 2008). Çalışma grubunu Denizli ilinde Anadolu liselerine devam eden 178'i kız (% 62.9) ve 105'i erkek (% 37.1) 283 Öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 171'i (%60.4) 9.sınıfa ve 112'si (%39.6) 10.sınıfa devam etmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 15,39; yaşlarının standart sapma değeri ise 0,489'dur. Çalışma grubunda düşük sosyoekonomik düzeye sahip 88 (%31.1) , orta sosyoekonomik düzeye sahip 148 (%52.3) ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip 47 (%16.6) öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmada veriler; *'Kişisel Bilgi Formu'*, Beck (1961) tarafından geliştirilen *'Beck Depresyon Envanteri'* , Haskan (2012) tarafından geliştirilen *'Şiddet Eğilimi Ölçeği'*, Raja, McGee ve Stanton

[1] Pamukkale Üniversitesi, hulyasahin@gmail.com
[2] Denizli Rehberlik Araştırma Merkezi, turnel90@hotmail.com

(1992) tarafından geliştirilen Günaydın, Selçuk, Sümer ve Uysal Tarafından uyarlanan (2005) *'Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri'* nin kısa form, Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılan *'Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'* ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını belirlemek amacıyla değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir.

Bulgular

Analiz yapılmadan önce veri setinde; artık (sapma, residual) değerler üzerinden artı eksi ± 3 standart sapma dışında kalan uç değerlerin (outliers) olup olmadığına bakılmış ve uç değer olmadığı görülmüştür. Benlik saygısı, depresyon, şiddet eğilimi ve bağlanma puanlarına ilişkin Pearson Korelasyon katsayıları ve betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de, sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Benlik Saygısı	1											
2.Depresyon	-,532**	1										
3.Şiddet Eğilimi	-,163**	,234**	1									
4.Anneye Yabancılaşma	-,392**	,416**	,315**	1								
5.Babaya Yabancılaşma	-,354**	,443**	,265**	,520**	1							
6.Arkadaşa Yabancılaşma	-,407**	,317**	,135**	,201**	,243**	1						
7.Anneye Güven	-,275**	-,326**	-,325**	-,734**	-,347**	-,157**	1					
8. Babaya Güven	-,267**	-,393**	-,335**	-,375**	-,747**	-,260**	,430**	1				
9.Arkadaşa Güven	-,486**	-,471**	-,174**	-,288**	-,409**	-,597**	,213**	,353**	1			

10.Anneyle İletişim	,330**	-,356**	-,276**	-,703**	-,379**	-,259**	,739**	,362**	,289**	1		
11.Babayla İletişim	,318**	-,392**	-,230**	-,359**	-,744**	-,265**	,308**	,753**	,403**	,439**	1	
12.Arkadaşla İletişim	,282**	-,263**	-,186**	-,193**	-,209**	-,633**	,174**	,192**	,489**	,185**	,173**	1
Ortalama	29,24	16,33	34,86	8,76	9,40	9,61	15,26	15,31	13,06	14,56	13,40	14081
Standart sapma	5,88	10,88	6,17	3,74	4,36	2,99	3,46	4,35	2,95	3,68	4,30	2,91
Basıklık	,200	,696	,745	-,514	-,444	,046	,683	,093	-,240	-,115	-,665	,638
Çarpıklık	-,548	,952	,782	,525	,655	,494	-1,046	-,970	-,172	-,618	-,364	-,641

P<0.01 d=1,895

Tablo 1' e göre, Benlik saygısı, depresyon, şiddet eğilimi ve bağlanma puanlarının basıklık değerleri .046 ile .093 arasında, çarpıklık değerlerinin ise -.172 ile - 1.046 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içindedir. Chou ve Bentler (1995), Curan, West ve Finch (1996)ve Pallant (2001) basıklık ve çarpıklık değerleri ±2 ve ±7 aralıklarında olduğunda, verilerin normal dağılım sergilediklerini belirtmişlerdir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığı incelemek için hesaplanan Durbin-Watson katsayısı (d=1,895), değişkenler arasında otokorelasyon olmadığını göstermektedir. Durbin-Watson katsayısının 1,5-2,5 değerleri arasında olması otokorelasyon sorunu olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Kalaycı, 2009). Ayrıca bağımsız değişkenler arasında regresyon analizini uygun olmayan bir çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı varyans büyütme faktörü (VIF: 10'dan büyük olmaması), tolerans değerleri (condition index; 30 değerini geçmemesi) ile de incelenmiştir. Varyans büyütme faktörü (VIF) değeri 1.23 ile 1.81 arasında değişmektedir. Tolerans değeri ise .55 ile .82 aralığındadır. Elde edilen bu değerler, analizin çoklu bağıntı problemine sahip olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca, tablo 1 incelendiğinde bağımsız değişkenlerin birbiriyle ve bağımlı değişkenle 0,80 değerini geçmeyen korelasyonlara sahip olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Pearson Korelasyon katsayılarının yönü incelendiğinde, benlik saygısının depresyon, şiddet eğilimi ve anneye/babaya/arkadaşa yabancılaşma puanları arasında negatif anlamlı, anneye/babaya/arkadaşa güven ve anne/baba/arkadaşla iletişim arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bulgulara göre; veriler aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli varsayımları karşılamaktadır.

Lise öğrencilerinde; depresyon, şiddet eğilimi ve anne/baba/arkadaşa güven/yabancılaşma/iletişimin benlik saygısının anlamlı yordayıcıları olup olmadığını sınamak için yapılan aşamalı aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve analizin sonucunda dört ayrı anlamlı model elde edilmiştir (Tablo2).

Tablo 2. Benlik Saygısının Yordayıcılarının Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R^2
Birinci Aşama							
Sabit	33,945	,535		63,396	.000	.53	.28
Depresyon	-,288	,027	-,532	-10,545	.000		
İkinci Aşama							
Sabit	24,813	1,719		14,434	.000		
Depresyon	-,211	,029	-,390	-7,165	.000	.60	.35
Arkadaşa Güven	,603	,108	,303	5,562	.000		
Üçüncü Aşama							
Sabit	27,190	1,833		14,833	.000		
Depresyon	-,177	,031	-,327	-5,770	.000	.62	.38
Arkadaşa Güven	,562	,107	,282	5,242	.000		
Anneye Yabancılaşma	-,274	,082	-,174	-3,335	.000		
Dördüncü Aşama							
Sabit	32,376	2,651		12,213	.000		
Depresyon	-,173	,030	-,321	-5,719	.000	.63	.40
Arkadaşa Güven	,384	,125	,193	3,069	.000		
Anneye Yabancılaşma	-,269	,081	-,171	-3,312	.002		
Arkadaşa yabancılaşma	-,308	,115	-,156	-2,682	.035		

Birinci aşama: $F_{(1-2817)}$= 111,19; *P<.001

İkinci aşama: $F_{(2-280)}$= 76,99; *P<.001

Üçüncü aşama: $F_{(3-279)}$= 56,88; *P<.001

Dördüncü aşama: $F_{(4-278)}$= 45,40; *P<.001

d=1,895

Tablo 2'de aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizinin dört aşamada tamamlandığı ve varyansa katkıları bakımından depresyon, arkadaşa güven, anneye yabancılaşma ve arkadaşa yabancılaşmanın lise öğrencilerinin benlik saygılarının önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Birinci aşamada sadece depresyon toplam varyansın %28'ini açıklamaktadır (R=.53, R^2=.28, $F_{(1-281)}$ =111,19; P<.001). İkinci aşamada arkadaşa güven modele dahil olduğunda açıklanan varyans %35'e yükselmiştir (R=.60, R^2=.35, $F_{(2-280)}$ = 76,99; P<.001). Üçüncü aşamada anneye yabancılaşmanın dahil olduğu model varyansın % 38'ini açıklamıştır (R=.62, R^2=.38, $F_{(3-279)}$ = 56,88; P<.001) ve son olarak dördüncü aşamada arkadaşa yabancılaşma analize dahil edilmiş açıklanan varyans %40'a yükselmiştir (R=.63, R^2=.40, $F_{(4-278)}$ = 45,40; P<.001). Yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında depresyon, anneye yabancılaşma ve arkadaşa yabancılaşma ile benlik saygısı arasında negatif anlamlı bir ilişki, arkadaşa güven arasında pozitif

anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, dört aşamadan oluşan model toplam varyansın % 40'ını açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, depresyon, arkadaşa güven, anneye yabancılaşma ve arkadaşa yabancılaşmanın lise öğrencilerinin benlik saygılarının önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuç, kişilik gelişimi için kritik bir öneme sahip ergenlik dönemindeki lise öğrencilerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, öğretmen ve velilere yapılacak konsültasyon hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesinde göz önünde bulundurulabilir. Sonuçlar, ergenlik döneminde arkadaşlarla olan ilişkilerin önemli olduğunu vurgulayan alan literatürü ile örtüşmektedir. Bu bağlamda, lise öğrencilerinin benlik saygılarının gelişimini desteklemek için, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik sosyal beceri eğitimleri verilebilir.

Kaynaklar

Bowlby,J.(2012). *Bağlanma* (1.baskı). (T.V.Soylu,Cev).İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Chou, C.-P. ve Bentler, P. M. (1995). *Estimates and Tests in Structural Equation Modelling*, Rick H. Hoyle (eds.). Structural Equation Modelling: Concepts, Issues and Applications, CA: Sage.

Curan, P.J., West, S.G. ve Finch, J.F. (1996). The robutness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Pyschological Methods*,1(1), 16-29.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Uygulamaları.* Ankara: Asil Yayınevi.

Kaplan, B. (2012).*Ergenlerde Bağlanma ve Saldırganlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Ege Üniversitesi, İzmir.

Norşenli, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında öğrenciler arasında yaşanan şiddetin türü, yaşanma sıklığı ve nedenleri (ankara ili örneği).*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özel,S.(2013). *lise öğrencileri arasında siber zorbalık, siber mağduriyet, depresyon ve benlik saygısı ilişkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.

Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual.* Buckingham: Open University Press.

ERGENLERDE OKULDA YETERSİZLİK ALGISININ DİNLENME-EĞLENME GEREKSİNİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE HEYECAN ARAYIŞININ ARACILIK ROLÜ

Eyüp ÇELİK[1]

[1] Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, ertugrulucar@gmail.com

Problem Durumu

Ergenler hem gelişim dönemine özgü gerçekleşen bedensel değişimlere uyum sağlamaya çalışırken hem de akademik açıdan çevresel baskılarla mücadele etmeye çalışmaktadırlar (Arnett, 1999; Coleman ve Hendry, 1999; Steinberg, 2008). Bireyler bu dönemde akademik beklentileri karşılamaya çalışırken geleceğini şekillendirecek sınavlardan da geçmeye çalışmaktadırlar. Araştırma sonuçları sınav süreçlerinden geçen öğrencilerin stres düzeylerinin diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir (Hvang, 2006'dan Akt. Seçer ve Gençdoğan, 2012). Bu bağlamda ergenler bu süreç içinde çok zorlanabilmektedir. Bu sıkıntılı süreçle mücadele eden bireylerin dinlenme-eğlenme gereksinimi artmaktadır. Ayrıca ergenlik döneminde meydana gelen değişimlerden dolayı stres yaşayan ve bununla baş edemeyen bireylerde, okulla ilgili sorumluluklarını da yerine getirmede yaşanan bocalamalardan kaynaklı okulda yetersizlik algısı gelişebilir, heyecan arayışı içinde olabilir ve dinlenme-eğlenme gereksinimleri artabilir.

Okulda yetersizlik algısıyla baş edebilmek için ders çalışmaktan ve okul sorumluluklarından bunalan öğrencilerin dinlenme ve eğlenme gereksinimleri de artmakta ve bu ihtiyacı karşılayabilmek ve okulda yaşanan okul yetersizliği algısını bastırabilmek için ergenler heyecan arayışı içine girebilirler. Ama heyecan arayışı bu gelişim dönemindeki bireylerin kendilerine zarar verici yaşantıları deneyimlemelerine de sebep olabilir. Ergenler dinlenme-eğlenme gereksinimlerini heyecan arayışı ile karşılamaya çalışabilirler ve bu durum bir takım olumsuz sonuçlara sebep olabilir. Çünkü, ergenlerde zararlı alışkanlıkların ve dikkatsiz davranışların gelişmesinde en önemli faktörlerin; ergen benmerkezciliği ve heyecan arayışı değişkenlerinin olduğu ifade edilmektedir (Arnett, 1992). Bu nedenle ergenlerin heyecan arayışı nedeniyle riskli davranışsal yaşantı geçirmelerinden önce okulda yetersizlik algısı yaşamalarının önlenmesi ve dinlenme-eğlenme gereksinimlerinin karşılaması için gerekli faaliyetlerin geliştirilmesine yönelik önleyici çalışmaların yapılabilmesi için bu faktörün araştırılması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada ergenlerin okulda yetersizlik algılarının dinlenme-eğlenme gereksinimlerini yordamasında heyecan arayışının aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ergenlerin anne-baba tutumu ve cinsiyete göre dinlenme-eğlenme gereksinimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak okulda yetersizlik algısı ve heyecan arayışı ile dinlenme eğlenme gereksimi arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'un Sultangazi ilçesinde 8. sınıfta okuyan 354 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 170'i erkek 184'ü kızdır. Çalışma grubundaki ergenlerin yaşları 13 ile 15 arasında değişmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan ergenlerin 38'i otoriter, 208'i demokratik, 108'i ise koruyucu anne-baba tutumunun sergilendiği ailelerde yaşamaktadır. Araştırmanın verileri Okul Yetersizliği Ölçeği, Dinlenme-eğlenme Gereksinimi Ölçeği, Heyecan Arayışı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada heyecan arayışının dinlenme-eğlenme ile okulda yetersizlik değişkeni arasındaki ilişkide aracılık rolü yapısal eşitlik modeli (YEM) ile incelenmeye çalışılmıştır. Ergenlerin dinlenme-eğlenme gereksiniminin, okulda yetersizlik algısının ve heyecan arayışının cinsiyete göre önemli

bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile test edilmiştir. Bu değişkenlerin anne baba tutumu açısından önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı ise Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir.

Bulgular

Yapılan analiz sonucu dinlenme-eğlenme gereksinimi değişkeni ile heyecan arayışı değişkeni arasında *r*= .15 ve okulda yetersizlik ile *r*= .56 düzeyinde korelasyon olduğu gözlenmektedir. Ayrıca heyecan arayışı ile okulda yetersizlik arasında *r*= .13 düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Yapısal eşitlik modelinden elde edilen sonuçlara göre okulda yetersizlik ile dinlenme-eğlenme gereksinimi arasında yordama katsayısının .66, heyecan arayışı ile dinlenme-eğlenme gereksinimi arasındaki yordama katsayının .13 ve okulda yetersizlik ile heyecan arayışı arasındaki katsayının da .13 olduğu görülmektedir. Ayrıca, heyecan arayışı değişkeninin modelde aracılık etkisine sahip olduğu görülmektedir. Analiz sonucu elde edilen modele ilişkin uyum kabul edilebilir olduğu görülmektedir (X^2= 124,46, *SD*= 50, *p*= 0.00, *RMSEA*=.064, *GFI*=.95, *AGFI*=.92, *CFI*=.95, *IFI*=.95, *NFI*=.93, *NNFI*= .94, *SRMR*=.05 ve (%95*CI*= 0.050 - 0.078).

Dinlenme-eğlenme gereksinimi (Kız $\bar{x}$ = 8,61, Erkek $\bar{x}$ = 9,55; *p*= .007 ve heyecan arayışı (Kız $\bar{x}$ = 9,23, Erkek $\bar{x}$ = 10,26; *p*= .006) değişkenlerinin cinsiyete göre önemli bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Diğer taraftan okulda yetersizlik değişkeninin cinsiyete göre önemli bir biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur (*p*= .35). Ayrıca, anne-baba tutumuna göre okulda yetersizlik algısının önemli bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [*F*(2,351)= 4,77, *p*= .009, μ^2= .027]. Diğer taraftan ergenlerin dinlenme-eğlenme gereksinimi (*p*= .28) ile heyecan arayışı düzeylerinin (*p*= .27) anne-baba tutumuna göre önemli bir biçimde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Anne-baba tutumu otoriter olan ergenlerin okulda yetersizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anne-baba tutumu demokratik olan ergenlerin ise okulda yetersizlik düzeylerinin daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir (otoriter $\bar{x}$ = 10,36, koruyucu $\bar{x}$ = 9,08, demokratik $\bar{x}$ = 8,57). Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmış ve ergenlerin algılanan anne-baba tutumlarına göre anne-baba tutumu otoriter ve demokratik olanların okulda yetersizlik puanı ortalaması (otoriter $\bar{x}$ = 10,36, demokratik $\bar{x}$ = 8,57) arasındaki fark önemli bulunmuştur (*p*= .01).

Sonuç ve Öneriler

Yapılan analiz sonucu değişkenler arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Korelasyon sonuçları da dikkate alınarak yapılan model testi sonucu okulda yetersizlik ve heyecan arayışı değişkenlerinin dinlenme-eğlenme gereksinimi değişkenini pozitif bir biçimde yordadığı görülmektedir. Model genel olarak değerlendirildiğinde okulda yetersizliğin dinlenme-eğlenme gereksinimi değişkenini hem doğrudan hem de heyecan arayışı değişkeni aracılığı ile dolaylı etki ile yordadığı görülmektedir. Bu bağlamda heyecan arayışı değişkeninin modelde aracılık etkisine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucu dinlenme-eğlenme gereksinimi ve heyecan arayışı değişkenlerinin cinsiyete göre önemli bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Diğer taraftan okulda yetersizlik değişkeninin cinsiyete göre önemli bir biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ergenlik dönemindeki erkeklerin daha fazla heyecan arayışı ve dinlenme-

eğlenme gereksinimi içinde oldukları görülmektedir. Ayrıca, anne-baba tutumuna göre okulda yetersizlik algısının önemli bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Diğer taraftan ergenlerin dinlenme-eğlenme gereksinimi ile heyecan arayışı düzeylerinin anne-baba tutumuna göre önemli bir biçimde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Anne-baba tutumu otoriter olan ergenlerin okulda yetersizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anne-baba tutumu demokratik olan ergenlerin ise okulda yetersizlik düzeylerinin daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucu ergenlerin algılanan anne-baba tutumlarına göre anne-baba tutumu otoriter ve demokratik olanların okulda yetersizlik puanı ortalaması arasındaki fark önemli bulunmuştur. Ergenlerin anne-baba tutumu açısından diğer olası ikili karşılaştırmalarda ise önemli bir biçimde farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okulda yetersizlik algısı ergenlerin dinlenme eğlenme gereksinimlerinin artmasına neden olduğu görülmektedir. Bu nedenle okulda yetersizlik algısına sebep olabilecek değişkenler araştırılarak bireylerin okulda yetersizlik yaşamaları önlenerek dinlenme-eğlenme gereksinimleri azaltılır ve olumsuz sonuçlara yol açabilecek olan heyecan arayışı çabasına girmeyebilirler.

Kaynakça

Arnett, J. J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmenta Review, 12,* 339–373.

Arnett, J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist, 54*(5), 317-326.

Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (1999). *Thenature of adolescence* (3rd ed.). New York: Routledge.

Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TurkishJournal of Education, 1*(2), 1-13.

Steinberg, L. (2008). *Adolescence*, New York, NY: McGraw-Hill.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ROMANTİK İLİŞKİLERİNDE YAŞADIKLARI İSTİSMAR İLE İLİŞKİ DOYUMU, AFFETME VE KISKANÇLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Emine TUNÇ[1]
Sefa BULUT[2]

Problem Durumu

Yakın ilişkiler, bireylerin kişisel ve sosyal uyumlarını etkilemekte, bilişsel gelişimlerini desteklemektedir (Sternberg, 1986). Bireylerin yaşamında önemli bir yere sahip olan yakın ilişkiler ro-

[1] Arş. Gör. eminetuncpdr@hotmail.com
[2] Doç. Dr. sefabulut@ibu.edu.tr

mantik ilişkileri de kapsamaktadır. Romantik ilişkiler sayesinde bireyler gelecekteki birlikte olunacak eşi bulma amacına hizmet etmektedir (Atak ve Taştan, 2012). Aynı zamanda yetişkinliğe geçiş sürecinde üniversite ortamı genç yetişkinlik döneminde olan bireylerin, bu gelişimsel ihtiyaçlarını keşfetmelerine ve gelişimsel görevlerini yerine getirmelerine olanak sağlamaktadır. Bundan dolayı romantik ilişkiler, üniversite öğrencilerinin yaşantılarının önemli bir kısmını kapsamaktadır (Demir, 2008).

Diğer yandan üniversite öğrencilerinin, üniversite psikolojik danışma merkezlerine başvurma nedenlerinin en önemlilerinden birisi de romantik ilişkilerinde yasadıkları zorluklardır (Creasey, Kershaw ve Boston, 1999). Üniversite yıllarında öğrenciler yakın ilişkilere yönelik çeşitli zorluklarla baş etmeye çalışmaktadırlar. (Hamamcı ve Esen-Çoban, 2010). Yakın ilişkilerde sorunların ve zorlukların varlığı kaçınılmazdır. Bu dönemde yaşanan zorluklardan bir tanesi de ilişki içerisinde yaşanan istismardır.

Flört döneminde yaşanan istismar, şiddetin kişilerarası türlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Aslan, Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Erdost ve Temel, 2008). Toplum genelinde olduğu gibi üniversite öğrencilerinde de istismar içerikli davranışların ne olduğu konusunda bir bilgisizlik söz konusudur. Genellikle sadece vurma, itme, dövme gibi fiziksel içerikli şiddet davranışları istismar olarak görülmekte, karşı tarafın rızası olmadan cinsel ilişkiye zorlama gibi cinsel şiddet ve aşağılama, küçük görme, onu görmezden gelme gibi duygusal şiddet davranışları istismar olarak algılanmamaktadır. Bu da romantik ilişkilerde istismarın daha da artmasına ve bunun bir yaşam tarzı haline dönüşmesine neden olmaktadır. Böylece sağlıksız romantik ilişkilerin sayısı daha da artmaktadır. Bu yüzden üniversite çağlarında yaşanan romantik ilişkilerde ortaya çıkan istismarın yaygınlığı ve sonuçları onu halk sağlığı problemi olarak görülmesine neden olmakta (Eaton, Davis, Barrios, Brener ve Noonan, 2007) ve bu konuda yapılan çalışmalar önemli olarak görülmektedir.

Romantik ilişkiler incelendiğinde, ilişki içerisinde kişi incitici durumlarla karşılaştığı zaman çeşitli tepkiler verebilmektedir. Bu çeşitli tepkilerle bireyler ilişkilerinin devam edeceği yolu belirlemektedir. Bu verilen tepkilerden bir tanesi de affetmedir. İncinen taraf karşı tarafı affedebilmekte ve ilişkilerini sürdürmeye karar verebilmekte veya ilişkiler böyle bir incinme durumunda son bulabilmektedir (Şamatacı, 2013).

Diğer yandan istismar karşısında bireyler, hem karşı tarafı hem de kendisini çok fazla suçlayabilmektedir. Bu durum bireyin, hem ruh sağlığını hem de diğer yaşam fonksiyonlarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Fakat affetme, romantik ilişki şiddeti ve diğer yaşam stresörleriyle ilgili travma ve stres semptomlarına karşı koruyucu bir etkiye sahiptir (Felitti ve diğerleri, 1998; Fitzgibbons, 1986; Yuan, Koss ve Stone, 2006). Affetmenin bu koruyucu etkisi ve romantik ilişkilerin sürdürülmesindeki rolünden dolayı bireylerin istismar karşısında ne kadar affetme davranışı sergileyip sergilemediğinin araştırılması önemli görülmektedir.

Diğer yandan literatür incelendiğinde de istismara birçok duygu veya davranışın neden olduğu görülmektedir. Bunlardan birisi de kıskançlık duygusudur. Kıskançlık ilişki sürdürülürken çeşitli yararlı ya da zarar verici fonksiyonlara neden olabilmektedir (Aune ve Comstock, 1997). Yapılan çalışmalar da kıskançlığın saldırganlık, şiddet ve çatışmalarının en önemli sebeplerinden birisi olduğu göstermektedir (Yoshimura, 2004; Fleischmann, Spitzberg, Andersen ve Roesch, 2005).

Aynı zamanda özellikle genç bireyler, kıskançlıktan dolayı verilen olumsuz tepkileri aşkın, sevginin bir göstergesi olarak yorumlayabilmekte ve istismar içerikli davranışları normal olarak görebilmektedir. Bu da kıskançlıktan dolayı meydana gelen istismar içerikli davranışların önüne geçilmesini engelleyebilmektedir. Bundan dolayı üniversite öğrencilerinin kıskançlığı nasıl yorumladıkları belirlenmesi ve bu duygularını kontrol edebilme becerilerinin geliştirilmesi, istismarın önlenmesinde hayati bir yere sahiptir.

Romantik ilişkiyi etkileyen en önemli etkenlerden birisi de ilişkiden elde edilen doyumdur. İlişki doyumunun yüksek olması ilişkinin sürdürülebilmesi açısından da önemlidir (Hendrick ve Hendrick; 1989, 1995). Diğer yandan ilişki doyumu kişilerin romantik ilişkilerinde verdikleri tepkileri de etkileyebilmektedir. Yapılan son araştırmalar da romantik ilişkilerde yaşanan istismarın ilişkinin bitmesinde en güçlü belirleyici olduğunu göstermekte (Shortt, Capaldi, Kim ve Owen, 2006; Zlotnick, Johnson ve Kohn, 2006), ilişki doyumu yüksek bireylerin, sorunlar karşısında ilişkilerini yeniden yapılandırmayı ve yapıcı davranışlarda (örn., iletişim kurma, kendini açma, aşık olduğunu söyleme gibi) bulunmayı tercih ettiklerini de belirlenmiştir (Rusbult, Zembrodt ve Gunn, 1982). Bundan dolayı gençlerin romantik ilişkilerde karşılaştıkları istismar karşısında ne kadar doyum sağladıkları ve elde edilen doyumun istismarı nasıl etkilediğinin araştırılması önemli görülmektedir.

Araştırmalara bakılınca romantik ilişkilerde görülen en yaygın sorunlardan olan istismarın affetme, ilişki doyumu ve kıskançlık ile alakalı olduğu, gençlerin sağlıklı romantik ilişkiler gerçekleştirebilmesi ve istismarın önlenebilmesi için bu çalışmanın yararlı olacağı ve literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde yaşadıkları istismar ile ilişki doyumu, affetme ve kıskançlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma bir tez çalışması olup, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde öğrenim gören 236 kız, 99 erkek olmak üzere toplam 335 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ''Romantik İlişkiyi Değerlendirme Ölçeği'', ''İlişki İstikrarı Ölçeği'', "Heardland Affetme Ölçeği'' ve ''Romantik Kıskançlık Ölçeği'' kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde yaşadıkları istismar ile ilişki doyumu ve durumu affetme alt boyutu arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde yaşadıkları istismar ile kendini affetme, başkasını affetme alt boyutu ve kıskançlık düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Rehberlik çalışmalarında önleme önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı okullarda bu konuyu önleyici çalışmalara daha fazla yer verilebilir. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar ya da üniversitelerin Mediko sosyal merkezlerinde çalışan psikologlar romantik ilişkilerinde istismarla karşılaşan danışanlarıyla kıskançlık ve affetme düzeylerine de dikkat edilerek müdahale de bulunulabilir. Aynı zamanda Üniversite öğrencileriyle yapılan bu çalışma lise öğrencileri, yetişkinler ya da evli bireyler gibi farklı araştırma grubuyla da yapılabilir. Diğer yandan farklı meslek gruplarıyla da böyle bir çalışma yapılarak meslek grupları arasında da karşılaştırma yapılabilir. Romantik ilişkilerde yaşanan istismar depresyon, kişilik özellikleri, madde bağımlılığı gibi farklı bağımsız değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.

Kaynakça

Aslan, D.,Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Erdost, T. ve Temel, F. (2008). Ankara'da iki hemşirelik yüksekokulunun birinci ve dördüncü sınıflarından okuyan öğrencilerinin flört şiddetine maruz kalma, flört ilişkilerinde şiddet uygulama durumlarının ve bu konudaki görüşlerinin saptanması araştırması. *Kadın Sorunları Araştırma Merkezi, Hacettepe Üniversitesi*.

Atak, H. ve Taştan, N. (2012). Romantik ilişkiler ve aşk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, (*4*),* 520-546.

Aune, K. S. ve Comstock, J. (1997). Effect of relationship length on the experience, expression, and perceived appropriateness of jealousy. *The Journal of social psychology*, *137*(1), 23-31.

Creasey, G., Kershaw, K. ve Boston, A. (1999). conflict management with friends and romantic partners: the role of attachment and negative mood regulation expectancies. *Journal of Youth and Adolescence*, *28*, 523–543.

Demir, M. (2008). Sweetheart, you really make me happy: romantic relationship quality and personality as predictors of happiness among emerging adults. *Journal Happiness Study*, *9*, 57–277.

Eaton, D.K., Davis, K., Barrios, L., Brener, N. ve Noonan, R. (2007). Associations of dating violence victimization with lifetime participation, cooccurence, and early initation of risk behaviors among U.S. high school students. *Journal of Interpersonel Violence, 22*, 585-602.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ..Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences Study. *American Journal of Preventive Medicine, 14*, 245-258.

Fitzgibbons, R. P. (1986). The cognitive and emotive uses of forgiveness in the treatment of anger. *Psychotherapy*, *23*, 629-633.

Fleischmann, A. A., Spitzberg, B. H., Andersen, P. A. ve Roesch, S. C. (2005). Tickling the monster: jealousy induction in relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 22(1)*, 49–73.

Hamamcı, Z. ve Esen-Çoban, A. (2010). Dysfunctional relationship beliefs of late adolescence in adjustment to university. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 300-304.

Hendrick, S. ve Hendrick, C. (1989). Research on love: Does it measure up?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 784-794.

Hendrick, S. ve Hendrick, C. (1995). Gender differences and similarities in sex and love. *Personal Relationships*, 2, 55-65.

Rusbult, C. E., Zembrodt, I. M. ve Gunn, L. K. (1982). Exit, voice, loyalty, and neglect: Responses to dissatisfaction in romantic involvements. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*(6), 1230.

Shortt, J. W., Capaldi, D. M., Kim, H. K. ve Owen, L. D. (2006). Relationship separation for young, at-risk couples: Prediction from dyadic aggression. *Journal of Family Psychology*, 20, 624–631

Sternberg, R. J. (1986). A Triangular theory of love. *Psychological Review*, *93*(2), 119- 135.

Şamatacı, G. (2013). *Romantik ilişkilerde affetme: transaksiyonel analiz ego.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yoshimura, S. M. (2004). Emotional and behavioral responses to romantic jealousy expressions. *Communication Reports*, 17(2), 85-101

Yuan, N. P., Koss, M. P. ve Stone, M. (2006). *The psychological consequences of sexual trauma*. National Online Resource Center on Violence Against Women.

Zlotnick, C., Johnson, D. M. ve Kohn, R. (2006). Intimate partner violence and long- term psychosocial functioning ina national sample of American women. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 262–275.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZGÜVEN VE NARSİSİZM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Şefika ERDEM[1]
Ahmet ERDEM[2]

Problem Durumu

İnsanların nerede nasıl ne şekilde davranacağını bilmesi, üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi aile, çevre hatta toplum tarafından beklenen bir durumdur. Ancak bu beklentiyi karşılamak her zaman mümkün olmayabilir. Bu durum hayattaki zorluklarla baş etme gücü ya da o işi yapma kapasitemize duyduğumuz güvenle ilgilidir. Özgüven olarak da tanımlanan bu kavramdaki öne çıkan özellikler bireyin kendine yönelik olumlu duygular beslemesi, yetenek, hazırlık, ruh hali, düşünce ve zekâsına bütün olarak güvenmesidir (Akagündüz, 2006; Solomon ve Flores, 2001). Feltz'e (1988) göre özgüven "genel bir özellik olmaktan daha çok bireyin belli bir aktiviteyi başarılı biçimde yerine getireceğine yönelik inancı ve bireyin kendi yargı, yetenek, güç ve kararlarına güvenmesidir" (s. 423). Öz-güven ve öz-yeterlik kavramları ilgili alanyazında zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bireyin kişisel yapabilirliklerine yönelik yargıları; aktivitelerinin seçimini, bu aktiviteleri yerine getirmek için ne kadar çaba harcayacağını, zorluklarla ne düzeyde mücadele edeceğini, düşünme kalıplarını ve duygusal tepkilerini belirlemede önemlidir (Bandura, 1997). Özgüven genel bir kişilik özelliğidir, geçici bir tutum veya bireysel durumlara özel bir tutum değildir (Pervin & John, 2001: 184). Özgüvenin desteklenmesi bireyin kendilerini ifade edebilme gücünü, sosyal ve yaratıcılık yönünü, kendiyle ilgili olumlu düşünme derecesini artırabilmektedir (Başoğlu, 2007). Ayrıca özgüven eksikliği, insanlarda yetersizlik duygusuna ve cesaretsizliğe yol açabilmektedir (Kasatura,1998). Özgüveni yüksek insanları tanımlamada kullanılan bazı kavramlar narsisizmi çağrıştırmaktadır. Örneğin kibirlilik, kendini beğenmişlik, azamet, gösterişçilik ve benmerkezcilik narsisizmin yaygın isimleri arasındadır (Twenge, Korkmaz & Campbell, 2010; Evren, 1997). Özseverlik olarak da bilinen narsisizmde sevgi kişinin kendi özüne yöneliktir (Gürün, 1991). Narsisist bireyler, kendilerini diğer insanlara göre daha zeki ve çekici bulmaktadırlar (Farwell & Wohlwend-Lloyd, 1998).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin özgüven puanları ile narsisizm puanları arasındaki ilişki ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca bazı demografik değişkenler açısından öğrencilerin özgüven ve narsisizm düzeyleri arasındaki farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin özgüven puanları ile narsisistik kişilik puanları arasındaki ilişkinin ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışmada, Kızıltan (2000) tarafından uyarlanan Narsisistik Kişilik Envanteri ve Akın (2007) tarafından geliştirilen Öz-Güven Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubunda başlangıçta 347 öğrenci varken, uç değerlerin çalışma grubundan çıkarılmasından sonra,

[1] Arş. Gör. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *sefika.erdem@gop.edu.tr*
[2] Arş. Gör. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *ahmet.erdem@gop.edu.tr*

184 kadın, 155 erkek olmak üzere toplam 339 öğrenci verisi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin analiz yapmak amacıyla t-testi, varyans analizi (ANOVA); iki puan türü arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla da korelasyon ve regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda cinsiyetler arasında, hem narsisizm toplam puanında hem de narsisizmin alt boyutları olan otorite, kendine yeterlilik, üstünlük, teşhircilik, sömürücülük, kendini beğenme ve hak iddia etme boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Aynı şekilde özgüven toplam puanında ve özgüven alt boyutları olan iç özgüven ve dış özgüven alt boyutlarında anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Bulundukları yaş itibariyle farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda hem narsisizm hem de özgüven açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. En uzun süre yaşadıkları yer itibariyle farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre, narsisizm ve alt boyutlarına göre bir farklılığa ulaşılmazken; özgüven toplam puanı ve alt boyutu olan dış özgüvende anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Eğitim gördükleri fakülteye göre farklılaşma incelendiğinde, sadece narsisizmin alt boyutu olan otoritede anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşma incelendiğinde, sadece narsisizmin alt boyutları olan kendine yeterlilik ve sömürücülük alt boyutlarında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Narsisizm ve özgüven arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan korelasyon sonucun göre de narsisizm toplam puan ve alt boyutları otorite, kendine yeterlilik, üstünlük, sömürücülük, kendini beğenme ve hak iddia etme ile özgüven toplam puanı ve altı boyutları iç özgüven, dış özgüven puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Regresyon puanları incelendiğinde, özgüven puanında meydana gelen 1 birimlik değişimin, narsisizmde .10'luk bir değişim meydana getirdiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmayla özgüven ve narsisizm arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışma ve etkinliklerde bu noktadan hareketle etkinlikler oluşturulabilirse, bireylerin narsisizm düzeylerinde en azından olumlu olarak görülen özgüvenin etkisi azaltılabilir.

Kaynakça

Akagündüz, N. (2006). İnsan yaşamında özgüven kavramı. *İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları*.

Akın, A. (2007). Öz-Güven Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri.*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Bandura, A. (1977). Self- Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review, 84(2), 191 - 215.

Başoğlu, S. T. (2007). Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

Evren, Cüneyt (1997), İzm'ler Dizisi: Narsisizm, *BDS Yayınları, İstanbul.*

Farwell, L., & Wohlwend-Lloyd, R. (1998). Narcissistic processes: optimistic expectations, favorable self-evaluations, and self-enhancing attributions.*Journal of Personality*, *66*(1), 65-83.

Feltz, D. L. (1988). Self-confidence and sports performance. *Exercise and sport sciences reviews*, (16), 423-57.

Kasatura, İ. (1998). Kişilik ve Özgüven.(1. Baskı). *Ankara: Evrim Yayınevi*.

Kızıltan, H. (2000). Narcissistic Personality Inventory (NPI) Ölçeğinin Türkçe Formu Dil Eşdeğerliliği, Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışmaları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İÜSBE, İstanbul.*

Pervin, L. A., John, O.P. (2001). Personality, Theory and Research, (Eighth Edition), United States: John Wiley & Sons, Inc.

SOLOMON, Robert C. ve FLORES, Fernando (2001), Güven Yaratmak, (Çev. Ahmet Kardam), *İstanbul:MESS Yayınları.*

Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Korkmaz, Ö. (2010). *Asrın vebası narsisizm illeti*. Kaknüs Yayınları.

ERGENLERDE SALDIRGANLIK: DUYGU DÜZENLEME VE DUYGUSAL BAŞA ÇIKMANIN ROLÜ

Fulya CENKSEVEN ÖNDER[1]
Özge CANOĞULLARI[2]

Problem Durumu

Saldırganlık, zarar vermek amaçlı başka bir bireye doğru yönlendirilmiş herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve Bushman, 2002). Ülkemizde, son yıllarda saldırganlık olaylarında önemli bir artış olduğu görülmektedir (TUİK, 2013). Ergenlerin neden olduğu saldırganlığın da toplumda en çok göz önünde olan şiddet biçimlerinden biri olduğu belirtilmektedir (Haskan Avcı ve Yıldırım, 2014). Ergenliğe bağlı olarak yaşanan bilişsel gelişim ergenlerin duygularını düzenlemesini de etkilemektedir (Sarıtaş, 2012). Duygu düzenleme "bireyin hedeflerini gerçekleştirmek için özellikle yoğun ve şiddetli özellikleri olan duygusal tepkilerini izlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesinden sorumlu dış ve iç süreçlerden oluşan bir durum" olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1994). Öfke veya diğer duygular altında duygularını düzenleyen ergenlerin ise rahatsız duygusal durumlarını önlemek, onarmak ya da sonlandırmak amacıyla saldırgan davranmaya daha yatkın olabilecekleri belirtilmektedir (Roberton, Daffern, Romola ve Bucks, 2012). Bu durum saldırgan davranan ergenlerin duygularıyla başa çıkmakta zorlandıklarını düşündürmekte ve ergenlik döneminde başa çıkmanın doğası ile ilgili yapılan sınırlı çalışmalar (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen ve Watsworth, 2001) saldırganlığı yordamada duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın rolünün araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada ergenlerin saldırganlık (fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık, dolaylı saldırganlık) düzeylerini duygu düzenleme ve duygusal başa çıkma becerilerinin ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu**:** Araştırma 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Adana ili Yüreğir ve Sarıçam ilçesi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört Anadolu Lisesinin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarına devam eden 475 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler 14–19 yaş aralığında olup, 277'si (%58.3) kız ve 198'i (%41.7) erkektir. Çalışma grubunda babası hiçbir okul mezunu olmayan 22 (%4.6), ilkokul/ortaokul mezunu olan 254 (%53.5), lise mezunu olan 123 (%25.9), üniversite mezunu olan 71 (%14.9), yüksek lisans/doktora mezunu olan 5 (%1.1); annesi hiçbir okul mezunu olmayan 65 (%13.7), ilkokul/ortaokul mezunu olan 254 (%53.5), lise mezunu olan 113 (%23.8), üniversite mezunu olan 5 (%8), yüksek lisans/doktora mezunu olan ise 14 (%1.1) öğrenci bulunmaktadır.

[1] Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi PDR Anabilim Dalı, fulyac@cu.edu.tr
[2] Uzm. Psk. Dan. MEB, canogullari.ozge@gmail.com

Veri Toplama Araçları

Saldırganlık Ölçeği (SÖ): 1992 yılında Buss ve Peryy tarafından geliştirilen, Buss ve Warren tarafından 2000 yılında güncellenen ölçek, Can (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Akt. Karataş, 2008). 34 maddeden oluşan ölçeğin; fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık olmak üzere 5 alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi olup yanıtlama seçenekleri "5=karakterime tamamen uygun", "4=karakterime çok uygun", "3=Karakterime biraz uygun", "2=Karakterime çok az uygun", "1=karakterime hiç uygun değil" şeklindedir.

Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ): EİDDÖ, Phillips ve Power (2007) tarafından ergenlerin duygu düzenlemelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş, Duy ve Yıldız (2014) Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, ergenlerin duygu düzenlemelerini "içsel işlevsel duygu düzenleme", "içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme", "dışsal işlevsel duygu düzenleme" ve "dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme" şeklinde sınıflayarak değerlendiren bir kendini değerlendirme aracıdır. Ölçek, "Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5)" şeklinde Likert tipi beşli derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin her bir alt boyutunda yer alan maddelere verilen yanıtların toplanmasıyla dört ayrı puan elde edilmektedir. Buna göre en yüksek puan elde edilen alt boyut, ergenin en sık başvurduğu duygu düzenleme yöntemi olmaktadır.

Duygusal Başa Çıkma Ölçeği (DBÇÖ): Stanton vd. (2000) tarafından geliştirilen Durak ve Şenol-Durak (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek, duygusal olarak başa çıkmayı (duyguyu ifade etmeyi ve duyguyu işlemlemeyi) değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçek, 16 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçek "(1) Hiçbir zaman" seçeneğinden "(5) Her zaman" seçeneğine giden metrik bir ölçümü içerir. Ölçek, "Duyguyu İşlemleme" ve "Duyguyu İfade Etme" olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi: Araştırmada çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak .05 ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Çok değişkenli regresyon analizi sonucunda duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın boyutlarının lise öğrencilerinin *saldırganlık* puanlarının toplam varyansının %45'ini açıkladığı belirlenmiştir. Sırasıyla dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (ß=.49, t=12.85, p<.001), içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (ß=.32, t=8.57, p<.001) ve duyguyu ifade etme (ß=.12, t=2.51, p<.05) değişkenlerinin saldırganlık toplam puanının anlamlı yordayıcıları olduğu, içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve duyguyu işlemleme değişkenlerinin ise anlamlı yordayıcı olmadığı saptanmıştır.

Duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın boyutlarının lise öğrencilerinin *fiziksel saldırganlık* puanlarının toplam varyansının %36'sını açıkladığı belirlenmiştir. Bu yordayıcı değişkenlerden sırasıyla dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (ß=.52, t=12.65, p<.001), duyguyu ifade etme (ß=.15, t=2.94, p<.01) ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (ß=.13, t=3.33, p<.01) değişkenlerin fiziksel saldırganlığın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Çok değişkenli regresyon analizi sonucuna göre, duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın boyutları lise öğrencilerinin *sözel saldırganlık* puanlarının toplam varyansının %24'ünü açıklamaktadır. Sırasıyla dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (ß=.36, t=8.06, p<.001), duyguyu ifade etme (ß=.19, t=3.51, p<.001) ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (ß=.16, t=3.61, p<.001) değişkenlerinin sözel saldırganlığın anlamlı yordayıcılarıdır.

Duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın boyutlarının lise öğrencilerinin *öfke* puanlarının toplam varyansının %35'ini açıkladığı saptanmıştır. Yalnızca dışsal (ß=.40, t=9.57, p<.001) ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (ß=.34, t=8.42, p<.001) değişkenleri öfkeyi anlamlı yordamaktadır.

Duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın boyutları lise öğrencilerinin *düşmanlık* puanlarının toplam varyansının %34'ünü açıklamaktadır. Bu yordayıcı değişkenlerden sırasıyla içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (ß=.49, t=12.08, p<.001), dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (ß=.21, t=4.93, p<.001) ve duyguyu işlemleme (ß=.11, t=2.09, p<.05) değişkenlerin düşmanlığın anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın boyutlarının lise öğrencilerinin *dolaylı saldırganlık* puanlarının toplam varyansının %29'unu açıkladığı belirlenmiştir. Yalnızca dışsal (ß=.47, t=10.75, p<.001) ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (ß=.18, t=4.43, p<.001) değişkenleri öfkeyi anlamlı yordamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda dışsal ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile duyguyu ifade etmenin saldırganlığın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Ayrıca dışsal ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin saldırganlığın tüm alt boyutlarını (fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık, dolaylı saldırganlık) anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Duyguyu ifade etme, fiziksel ve sözel saldırganlığı; duyguyu işlemleme ise düşmanlığı anlamlı olarak yordamıştır. Saldırganlığın duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmayla ilişkisi göze alındığında ergenlere duygularını düzenleme ve duygularıyla uyumlu biçimde başa çıkma konusunda psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti verilebilir. Ergenlerde duygu düzenleme konusuna yönelik grup rehberlik çalışmaları geliştirilebilir ve okullarda bu çalışmalara ağırlık verilebilir. Ülkemizde ergenler arasında saldırganlığın hızla yaygınlaşması saldırganlığı yordayan başka faktörlerin de araştırılmasını gerekli hale getirmektedir.

Kaynakça

Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Reviews Psychology*, 53, 27–51.

Compas, B.E., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A.H., & Watsworth, M. (2001). Coping with stres during childhod and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 87–127.

Durak, M. ve Şenol-Durak, E. (2011). Turkish validation of the Emotional Approach Coping Scale. *Psychological Reports*, 109 (1), 147–166.

Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (41), 23–35.

Haskan Avcı, Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 157–168.

Karataş, Z. (2008). Bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Doktora Tezi*, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Phillips, K. F. V. & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145–156.

Roberton, T., Daffern, M & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 72–82.

Sarıtaş, D. (2012). Psychological well-being of adolescents: Maternal rearing behaviors, basic personality traits and emotion regulation processes. *Doctoral Thesis*, Middle East Technical University, Ankara.

Stanton, A. L., Kirk, S. B., Cameron, C. L., & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (6), 1150–1169.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition, Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2–3), 25–52.

TÜİK (2013). *İstatistiklerle Gençlik*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları.

BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNDE GÜNDELİK SIKINTILAR, YAŞAM OLAYLARI VE PSİKOLOJİK SORUNLAR İLE İLİŞKİLİ OLARAK BİLİŞSEL DEĞERLENDİRMELER VE BAŞA ÇIKMA YOLLARI

Ezgi ÖZKÖK-YILMAZ[1]
Deniz ALBAYRAK-KAYMAK, Boğaziçi Üniversitesi[2]

Problem Durumu

Bu yüksek lisans tez çalışmasının amacı Boğaziçi Üniversitesi Hazırlık öğrencilerinin yaşadığı gündelik sıkıntılar, yaşam olayları, bilişsel değerlendirmeleri, başa çıkma yolları, psikolojik problemleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Boğaziçi Üniversitesi'nin öğretim dilinin İngilizce olması nedeniyle, Üniversite Giriş Sınavlarının zorlu hazırlanma sürecini yeni atlatmış öğrencileri İngilizce Yeterlilik Sınavı karşılamaktadır. Yeterlilik sınavı hazırlığına aileden ayrılma, büyük şehir ve/veya yurt yaşantısına alışma, yeni arkadaş edinme, üniversite hayatının getirdiği yeniliklere ayak uydurma gibi etmenler eklendiğinde Hazırlık sınıfı öğrencilerinin görece yoğun ve düzenli stres altında olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın değişkenleri arasındaki dinamik ilişki Lazarus ve Folkman'ın (1984, 1987) Etkileşimsel Stres Modeli ile incelenmiştir. Modele göre stres etmenlerinin psikolojik sağlık üzerindeki etkisi kişinin kullandığı bilişsel değerlendirmeler ve başa çıkma yollarının etkileşimi ile açıklanabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın hedefi Etkileşimsel Stres Modelinin kuramsal çerçevesinden yararlanılarak benzer stres etmenlerini yaşayan kişiler arasındaki farkları açıklayan etmenleri ve aralarındaki ilişkiyi saptamaktır. Çalışma sonuçlarının, kuramsal açıdan Türkiye'deki stres alan yazınına katkıda bulunması amaçlanmıştır. Aynı zamanda, üniversite öğrencileri ile çalışan ruh sağlığı uzmanlarına örneklemin bilişsel ve davranışsal dinamikleri açıklayabilecek veri sağlayarak uygulamalarına destek sağlamaktır.

Yöntem

Çalışmanın örneklemi 270 öğrenciden (146 kadın, 124 erkek) oluşmuş, veriler Gündelik Sıkıntılar Ölçeği, Yaşam Olayları Ölçeği, Stres Değerlendirme Ölçeği, Başa Çıkma Yolları Ölçeği ve BÜREM (Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Merkezi) Öngörüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. SPSS istatistik paketi kullanılarak tanımlayıcı ve çıkarsamalı analizler sunulmuştur. Araştırma sorularının seviyesine göre, T-testi, korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi, hiyerarşik regresyon analizi ve boostrapping yöntemleri kullanılmıştır.

[1] Psk. Dan. Ulus Özel Musevi Lisesi, ezgiyilmaz@uoml.k12.tr
[2] Doç. Dr. deniz.kaymak@boun.edu.tr

Bulgular

Öncelikle örneklemi betimleyici olarak hangi gündelik sıkıntılar ve yaşam olaylarının en çok yaşamadığı, en sıklıkla kullanılan başa çıkma yolları ve en sıklıkla görülen psikolojik sorun alanları saptanmıştır. Yapılan analizler Modeldeki başa çıkma yollarının bilişsel değerlendirmeler ve psikolojik sorunlar arasındaki aracı rolünü kısmen desteklemiştir. Stresle baş etmede kullanılabilir kaynakların varlığından bağımsız olarak, Planlı Sorun Çözmenin daha az psikolojik sorunun varlığını yordadığı görülmüştür. Planlı Sorun Çözmenin, Kontrol algısı ve psikolojik sorunlar arasındaki ilişki üzerindeki kısmi aracı rolü de desteklenmiştir. Ayrıca, başa çıkma yolu olarak Sorumluluğu Kabullenmenin, stres üzerindeki Tehdit, Kontrol, Kontrol Dışı algılarının psikolojik problemleri yordayıcı etkisini tamamen yok etmese de zayıflattığı saptanmıştır. Ek olarak, bilişsel değerlendirmeler ve başa çıkmanın psikolojik sorunlar üzerindeki moderatör etkisi desteklenmiştir. Bilişsel değerlendirmelerin moderatör rolü incelendiğinde, yüksek tehdit algısı için, gündelik sıkıntıların daha fazla psikolojik sorunun varlığını yordadığı izlenmiştir. Düşük kontrol algısı için, yaşam olaylarının daha fazla psikolojik sorunun varlığını yordadığı gözlenmiştir. Yüksek sorumluluğu kabullenme başa çıkma yolu için, gündelik sıkıntıların daha fazla psikolojik sorunu varlığını yordadığı saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar genel olarak, bilişsel değerlendirmeler ve başa çıkma yollarının psikolojik iyi olma durumu ile birlikte ele alınmasının önemini vurgulamıştır. Başa çıkma yolları işlevsel ve işlevsel olmayan olarak kategorize edilmiştir (Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Lazarus & Folkman, 1984). Sosyal Destek Arama ve Planlı Sorun Çözme işlevsel olarak nitelenirken Kaçınma, Sorumluluğu Kabullenme (Kendini Suçlama) gibi başa çıkma yollarının işlevsel olmadığı belirtilmiştir. Özellikle kontrol edilebilir stres etmenleri düşünüldüğünde Planlı Sorun Çözmenin uzun süreli psikolojik sağlık üzerindeki olumlu etkisi desteklenmiştir. Aynı zamanda, Sorumluluğu Kabullenmenin kendini suçlayıcı bir tavrı beraberinde getirmesiyle uyandıracağı olumsuz duygular da psikolojik semptomların oluşmasına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür (Lazarus & Folkman, 1984). Sonuçların ışığında, bilişsel değerlendirmelerden psikolojik danışmanlıkta faydalanılabileceği öngörülmüştür. Danışmanlık sırasında, kişin yaşadığı stres yaratıcı durumu Tehdit, Meydan Okuma, Kontrol, Kontrol Dışı ve Başkaları Tarafından Kontrol algıları üzerinden yeniden değerlendirebilir. Örneğin, danışanın aslında Kontrol edilebilir bir durumu Kontrol Dışı olarak algıladığı ve Kaçınma başa çıkma yolunu kullandığı fark edildiğinde bunun üzerinden çalışılabilir. Çalışmada tutarlı olarak Planlı Sorun Çözmenin psikolojik iyi olma haline katkısı ve Sorumluluğu Kabullenmenin (Kendini Suçlama) olumsuz etkisi desteklenmiştir. Ruh sağlığı uzmanlarının, üniversite öğrencileri ile çalışırken kendini suçlama başa çıkma yolunu psikolojik sorunları yordayıcı etkisi açısından hassasiyet unsuru olarak değerlendirmeleri önerilebilir.

Kaynakça

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56, 267-283.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and Coping. New York: Springer.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. European Journal of Personality, 1, 141-169.

Not: Bu bildiri Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümlü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programında tarafımca yazılmış Doç. Dr. Deniz Albayrak-Kaymak danışmanlığında yürütülen "Boğaziçi Üniversitesi Hazırlık Öğrencilerinde Bilişsel Değerlendirmeler, Başa Çıkma Yolları ve Psikolojik Problemler" başlıklı çalışmadan yararlanarak oluşturulmuştur.

ERGENLERDE UTANGAÇLIK VE KENDİNİ GİZLEME'NİN SOSYAL MEDYA TUTUMLARI, SOSYAL MEDYADA SAHTE HESAP KULLANMA VE SOSYAL MEDYADA KENDİNİ FARKLI YANSITMA DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Binaz BOZKUR[1]
Mehmet GÜNDOĞDU[2]

Problem Durumu

Sosyal medya; zaman ve mekân sınırlaması olmadan (mobil tabanlı), paylaşımın, tartışmanın esas olduğu bir insanî iletişim şekli olarak tanımlanmaktadır (Vural – Akıncı ve Bat, 2010). Sosyal medya bireylere kendini ifşa etme, kendini gizleme ve kendini farklı yansıtma olanağı sunan alanlardan biridir. Kendini gizleme ve kendini ifşa etme arasındaki denge kişiden kişiye değişmektedir ve bu değişim kısmen de olsa kişilik özellikleriyle açıklanabilmektedir. Kendini gizleme ve utangaçlık gibi kişilik özelliklerinin kendini saklama ve kendini ifşa etme arasındaki dengeyi etkileyen özelliklerden olduğu düşünülmektedir (Quercia ve Ark. 2012). Sosyal medya ortamlarında bireyler kendilerini farklı yansıtabilmekte ve sahte profiller oluşturarak herhangi bir sorumluluk altına girmeden iletişim kurabilmektedirler. Bu anlamda sosyal medyada, kendini gizleme eğiliminde ve / veya utangaç olan bireyler kendini daha rahat ifade etmektedir çünkü kendilerini güvende hissetmektedirler (Burke, Kraut, & Marlow, 2011). Sosyal medya bireylerin sosyalleşme, paylaşım, iletişim vb. birçok konuda var olan ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin sosyal medyaya yönelik tutumlarının ve sosyal medyadaki davranışlarını etkileyen kişilik özelliklerinin incelenmesi hem sosyal medyanın iletişim ve sosyalleşmede etkili bir biçimde kullanılması hem de bu konudaki olası zararlarının önüne geçilmesi konusunda önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada katılımcıların sosyal medyaya yönelik tutumlarının utangaçlık ve kendini gizleme eğilimi gibi kişilik özellikleriyle ilişkili olup olmadığı, bireylerin sosyal medyaya yönelik tutumlarının utangaçlık ve kendini gizleme puanlarını yordayıp yordamadığı ayrıca da utangaçlık ve kendini gizleme puanlarının sosyal medyada kendini farklı yansıtma ve sahte hesap kullanma davranışına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu: Araştırmaya 241 (128 kız, 113 erkek) lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Güngör (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan Utangaçlık Ölçeği, Deniz (2010) tarafından uyarlanan Kendini Gizleme Eğilimi Ölçeği, Otrar ve Argın (2013; Akt. Otrar ve Argın, 2014) tarafından gelişitirilen Sosyal Medya Tutumları Ölçeği ve araştırmacılar

[1] Arş. Gör. Mersin Üniversitesi eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D. – b.bozkur@hotmail.com
[2] fDoç. Dr. Mersin Üniversitesi eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D. mhgundogdu@gmail.com

tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçme araçları ve Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından Akdeniz Bölgesindeki çeşitli liselerde okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Veriler SPSS 22 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, tek yönlü varyans analizi ve basit doğrusal regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada utangaçlık ve kendini gizleme eğilimi puanları ile öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumların alt boyutları olan sosyal yetkinlik ve sosyal izolasyon boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal medyaya yönelik tutumlardan sosyal yetkinlik ve sosyal izolasyonun utangaçlık ve kendini gizleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı gözlenmiştir. Araştırmada ayrıca sosyal medyada sahte hesap kullanan ve kendini sosyal medya ortamlarında olduğundan farklı yansıtan ergenlerin utangaçlık ve kendini saklama puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında ergenlerin sosyal medyaya yönelik tutumlarından sosyal medyanın izolasyona yol açtığı algısı ile sosyal medyanın sosyal yetkinliği arttırdığı algısının katılımcıların utangaçlık ve kendini gizleme düzeyini anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Katılımcıların % 28'inin sosyal medyada sahte hesap kullandığı, sosyal medyada % 20, 7'sinin bazen ve % 3,7'sinin ise sürekli olarak kendini farklı yansıtan paylaşımlarda bulunduğu gözlenmiştir. Sosyal ağlarda sahte hesap kullanan ve kendisini sosyal ağlarda farklı yansıtan katılımcıların kendini gizleme ve utangaçlık düzeylerinin sahte hesap kullanmayan ve kendini farklı yansıtmadığını belirten grubun kendini gizleme ve utangaçlık düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda sosyal medyanın, kendini gizleme ve/ veya utangaçlık özelliklerine sahip ergenlerin karşılaştıkları problemlerin azaltılmasında kullanılabileceği düşünülmektedir. Sosyal medya kullanımından kaynaklı olarak ortaya çıkan izolasyon hissinin azaltılması ve sosyal medya kullanılırken algılanan sosyal yetkinliğin arttırılması için sosyal medyanın doğru ve etkin bir biçimde kullanılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu amaçla özellikle çalışma grubuna benzer gruplarda iletişim teknolojileri okuryazarlığı eğitimlerinin sosyal medyayı da kapsayacak şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Utangaçlık ve kendini gizleme özelliklerinden kaynaklı olarak kısıtlanan ve bu şikâyetle okul danışmanlarına başvuran öğrencilerinin yaşadıkları problemlerin çözümünde de sosyal medyanın doğru kullanımın etkili bir araç olabileceğini göz önünde bulundurmak yararlı olacaktır. Sosyal medya ağlarında sahte hesap ve kendini farklı yansıtma olgularının varlığı utangaçlık ve kendini gizleme problemi yaşayan kişilerin daha rahat iletişim kurmasına neden olmasının yanında siber zorbalık vb. riskli davranışlara da zemin sunabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda daha sonraki çalışmalarda sahte hesap kullanma ve kendini farklı yansıtma davranışlarının siber zorbalık ve riskli davranışlarla ilişkisini araştıran çalışmalarla da bu konunun daha çok netleşeceğini söylemek mümkündür.

Kaynakça

Burke, M.; Kraut, R.; Marlow, C. (2011). Social Capital On Facebook: Differentiating Uses And Users; Proceedings Of The 2011 Annual Conference On Human Factors İn Computing Systems; Vancouver, BC, Canada; ACM; s. 571-580.

Deniz, M. (2010). *Ergenlerde sır saklamanın duygusal ve gelişimsel değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör, A. (2001). Utangaçlık Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 2 (15).* s. 17-22

Otrar, M. Ve Argın, F.S. (2014). Ergenlerin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının Çok Boyutlu İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama.* 5 (10) Güz 2014, 3-22

Quercia, DB Las Casas, JP Pesce, D Stillwell, M Kosinski, V Almeida, Crowcroft, J. (2012) Facebook and Privacy: The Balancing Act of Personality, Gender, and Relationship Currency. Proceedings of the Sixth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media. s. 306 -313

Vural - Akıncı, Z. B. ve Bat, M. (2010) Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. Journal of Yasar University 20(5) 3348-3382

ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİNİN BİRBİRLERİNE YÖNELİK BİLİŞSEL TEMSİLLERİNİN İNCELENMESİ: BİR REPERTUAR AĞI ÇALIŞMASI

İsmail SANBERK[1]
Semiha BAĞIŞ[2]

Giriş

Öğrencinin okul yaşantıları, onun okulla ilgili objelere (örneğin; sınıftaki arkadaşlarına, dersler, öğretmenler gibi) ilişkin bir temsil oluşturmasına neden olmaktadır. Esasında bir çok araştırma bulgusu öğrenci davranışlarının ve başarısının, öğretmen beklentilerine göre şekillendirildiğini ileri sürmektedir (Good, 1982; Brophy, 1983; Nickel, 1985; Good & Brophy, 2003). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin zihinsel temsilleri, öğrencinin okul veya sınıf içerisindeki davranışlarını etkilemektedir. Aynı şekilde öğrencinin davranışları veya başarısı da, öğretmenin öğrencileri ile ilgili belli temsiller veya imajlar geliştirmesine yol açmaktadır (Nickel, 1985). İlgili alan yazına bakıldığında öğrenci veya öğretmenlerin birbirlerine ilişkin bilişsel imajlarının karşılıklı bağımlılık çerçevesinde incelenmediği görülmektedir. Oysa bir öğretmenin öğrencisine dair beklentileri, öğrencisinin ona dair beklentisini şekillendirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı bir sınıftaki öğretmen ve öğrencilerin birbirilerine yönelik ne gibi kişisel yapılar kullandıklarını repertuar ağı tekniği ile belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denencelere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, başarı durumu farklı olan öğrencileri ve başarı durumu farklı olan öğrenciler, öğretmenleri için hangi kişisel yapıları kullanmaktadır?
2. Öğretmen ve öğrenciler roller açısından birbirlerini ne derece ideal görmektedir?
3. Öğretmen ve öğrencilerin birbirleri için kullandıkları kişisel yapılar uyuşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, nicel vaka analizi modelinde ele alınmakla birlikte, betimsel ve çoklu vaka çalışması olarak tasarlanmıştır. "Hipotezlerin sınandığı tek vaka (olgu) çalışmalarında her bir bireyin belirli bir özelliği veya davranış kalıpları test edilmektedir; ancak bir vaka için yapılan sınama kendi içerisinde değerlendirilmektedir" (Bortz & Döring, 2006; S. 580). Bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı olarak birbirlerini ne şekilde temsil ediyor olduklarına ilişkin ampirik araştırma bulguları olmadığından bu çalışma keşfetmeye dönük (explorative) bir araştırma olma özelliği taşımaktadır.

[1] Yrd. Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Anabilim Dalı, mailsanberk@gmail.com
[2] Sınıf Öğretmeni, Özel Çukurova Bilfen Okulları, bagissemiha@gmail.com

Araştırmanın katılımcıları 2014-2015 Eğitim ve Öğretim yılında Adana İli Çukurova İlçesinde bulunan bir özel okulun 3. sınıfında öğrenim gören 6 öğrenci ve bu öğrencilerin branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Altı öğrencinin seçimi Türkiye ölçeğinde yapılan iki sınav sonucunun ortalamalarına bakılarak yapılmıştır. Seçilen öğrenciler farklı başarı düzeyini yansıtan öğrenciler olmuştur. Altı öğrencinin ile yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler neticesinde veriler toplanmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği olan repertuar ağından yararlanılmıştır. Bu görüşmede öğrencilerin derslerini yürüten altı öğretmenin adları ile birlikte ideal ve ideal olmayan öğretmen ifadelerinin yer aldığı toplam sekiz kart sunulmuştur. Öğrencilerin her seferinde iki kart çekmeleri istenmiş ve ardından her ikisi arasındaki farkı belirtmeleri istenmiştir. Bu işlem sekiz sıfata, özelliğe veya kişisel yapıya ulaşılıncaya dek devam ettirilmiştir. Benzer süreç de öğretmenlerle yürütülmüştür; ancak bu kez kartlarda öğrencilerin adları ile birlikte ideal ve ideal olmayan öğrenci ifadelerine yer verilmiştir. Repertuar ağı yöntemiyle toplanan verilerin sağladığı bilgiler doğrultusunda, her bir öğrencinin ideal öğrenci imajına ve her bir öğretmenin ideal öğretmen imajına ne kadar uzak konumlandığı (öklid uzaklık katsayısı) hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi INGRID ve Rep-IV bilgisayar tabanlı istatistik programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada başarı düzeyleri farklı olan ilkokul öğrencilerinin, repertuar ağı yöntemi kullanılarak elde edilen verilerle öğretmenlerini; öğretmenlerin ise yine aynı yöntem ile öğrencilerini ne şekilde yapılandırdıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırma çerçevesinde ulaşılması hedeflenen ilk bulgu, başarılı olan öğrencilerin öğretmenleri tarafından nasıl algılandığıdır. Elde edilen bulgular somut başarı gösteren öğrencilerin öğretmenleri tarafından ideal öğrenci olarak kabul edildiğini göstermiştir. Somut başarı gösteren öğrenciler de, öğretmenlerini ideal öğretmen imajına yakın konumlandırmıştır. Buna karşın sınav başarısı düşük olan öğrencilerin, öğretmenleri tarafından ideal olmayan öğrenci imajına görece yakın veya ideal öğrenci imajına görece uzak konumlandırıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Somut başarı gösteremeyen bu öğrencilerin, başarılı olan öğrencilere göre öğretmenlerini ideal olmayan öğretmen imajına daha da yakınlaştırdıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerine ilişkin en olumsuz imaja sahip olan öğrencilerin orta düzeyde başarı gösteren öğrenciler olduğu görülmüştür. Öğretmenleri ile ilgili en olumlu imaja sahip olan öğrencilerin ise en fazla başarı gösteren öğrenciler olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine ilişkin algılarının karşılıklı olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen ve öğrencilerin birbirilerinin davranışlarını belirleyebilme gücü vardır. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki, eşit güçteki iki birey arasındaki ilişki değildir; bu ilişki simetrik olmayan bir güç ilişkisidir ve öğrenciler bu ilişkide öğretmenin beklentilerini doğrulayacak şekilde hareket ederler. Öğretmenin öğrencilere yönelik kurguları, onun öğrencilere karşı davranışlarını ayarlamaktadır ve her bir öğrenciye ilişkin beklenti geliştirmesine neden olmaktadır. Öğretmenler henüz öğrencilerle karşılaşmadan, ideal ve ideal olmayan öğrenci ile ilgili bir bilişsel temsile veya şemaya sahiptir. Eğitim ve öğretimin başlaması ile sınıfındaki öğrencileri, sahip oldukları bu temsiller doğrultusunda sınıflandırırlar. Öğrenciler zaman içerisinde öğretmenlerinin kendilerinden olan beklentilerini yerine getirmeye başlar ve böylelikle öğretmenin öğrencileri ile ilgili şemaları

pekişmiş olur. Esasında öğretmen, ortaya koyduğu bu örtük beklentilerle -farkında olmadan- öğrencinin davranışları üzerinde belirleyici olabilmektedir.

Öğrenciler de zaman içerisinde öğretmenlerin beklentilerini veya kendilerine ilişkin düşüncelerini temel alarak, onlarla ilgili bir temsil oluşturmaya başlar. Zamanla her ikisinin birbirlerine dönük temsilleri örtüşmeye başlar. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular öğretmeni tarafından olumsuz temsil edilen bir öğrencinin öğretmenlerini olumsuz; olumlu temsil edilen bir öğrencinin ise öğretmenlerini olumlu temsil ettiğini ortaya koymaktadır. Elde edilmiş olan bu bulgular, öğretmen-öğrenci etkileşimini geniş çerçeveden inceleyen transakyionel modelin (Nickel, 1976; 1985) ileri sürdüğü kuramsal görüşlerle örtüşmektedir.

Bu çalışma nicel vaka analizi özelliği taşıdığından bulguların genellenebilirliği söz konusu değildir. Bu nedenle parametrik ve parametrik olmayan testlerin kullanılabileceği araştırma desenleri doğrultusunda, dış geçerliği öncelleyen çalışmaların yapılmasında faydsa vardır. Ayrıca repertuar ağı ile toplanılan verilerin, yaygın kullanılan diğer test ve test dışı tekniklerle desteklenmesinde yarar vardır.

Kaynakça

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und evaluation für Human und sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Brophy J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology* 75: 631-661.

Good, T.L. (1982). How Teachers' Expectations Affect Results. *American Education* 18 (1982): 25- 32.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht neurer Forschungsergebnisse- ein transaktionales Modell. *Psychologie und Unterricht*, 23,153-172.

Nickel, H. (1985). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse – ein transaktionales Modell. In R. Biermann (Hrsg.), *Interaktion – Unterricht – Schule* (S. 254-280). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

ERGENLİKTE EBEVEYN VE AKRANA BAĞLANMA İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİDE KİŞİLERARASI YETERLİĞİN ARACILIĞI*

Kemal BAYTEMİR[1]

Anahtar Sözcükler: Kişilerarası Yeterlik, Ebeveyn ve Akrana Bağlanma, Öznel İyi Oluş, Çoklu Grup Yapısal Eşitlik Modeli, Ergenler

Problem Durumu

Öznel iyi oluşun önemli yordayıcılarından biri olan bağlanmanın ilk olarak Bowlby tarafından kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Armsden ve Greenberg, 1987; Bretherton, 1992; Hazan ve Shaver, 1994). Bağlanma, gelişimde temel (öz) oluşturup daha sonraki yaşantılarla sürekli bütünleşir ve asla kaybolmaz. Çünkü erken dönemdeki bağlanma sosyal ilişki kurma, duygu düzenleme ve uyarım azaltma gibi pek çok gelişim işlevi ile ilişkilidir. Bağlanma yaşantıları kalıcıdır, hatta bu karmaşık gelişim kişiliğin biçimlenmesinde hayati rol oynar (Sroufe, 2005). Bağlanma kuramının temel önermesi, ilk anne-çocuk ilişkisinde oluşan bağın yaşam boyu çocuğun kişilerarası ilişkilerine yansıyacağıdır (Schneider, Atkinson ve Tardif, 2001). Alanyazın incelendiğinde ebeveynle ilk güvenli bağlanma ilişkisinin, yüksek düzeyde kişilerarası yeterlikle, olumlu arkadaş ilişkisiyle sosyal yeterlikle olumlu yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Buhrmester (1990) arkadaşları ile daha yakın ilişkiler kuran ergenlerin kuramayanlara göre, kişilerarası yeterliklerinin daha yüksek olduğunu kişilerarası yeterliği yüksek olanların daha az düşmanlık duygusuna, daha az kaygıya ve daha yüksek öz saygıya sahip oldukları ifade etmektedir. Diener ve Seligman (2004), sosyal ilişkilerin kalitesinin kişinin öznel iyi oluşunda kritik öneminin olduğunu, olumlu ilişkilerin ve destekleyici ilişkilerin, sosyal aidiyetin öznel iyi oluşun sürdürülmesinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Birçok çalışmada, ebeveyn ve akrana bağlanmanın psikolojik uyum ve öznel iyi oluşu doğrudan değil, bazı aracı değişkenler aracılığıyla yordadığı bulunmuştur (Bkz. Rice, Cunningham ve Young, 1997; Ross ve Fuertes, 2010) Bu çalışmada da beş boyuttan oluşan (ilişki başlatma, gücünü ortaya koyma, çatışma çözme, duygusal destek sağlama, kendini açma) kişilerarası yeterliğin, ebeveyn ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi açıklamada önemli bir değişken olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ergenlerde ebeveyn ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasında kişilerarası yeterliğin aracı rolünü incelemektir. Araştırmanın ikinci amacı önerilen modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır.

Yöntem

---

* Bu bildiri " Ergenlikte Ebeveyn ve Akrana Bağlanma ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Kişilerarası Yeterliğin Aracılığı" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

[1] Yrd.Doç.Dr.Kemal BAYTEMİR, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı, kemalbaytemir@hotmail.com

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ve çoklu grup yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmiştir. Çalışma grubunu farklı lise türlerine devam eden 14-18 yaşları arasında ($\bar{X}$ = 15,85; SS = 1,02) 229 erkek ve 233 kız olmak üzere toplam 462 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Armsden ve Greenberg (1987) tarafından geliştirilen ve Kocayörük (2010b) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Anne-Baba ve Akrana Bağlanması Envanteri (ABABE), ergenlerin öznel iyi oluşlarını ölçmek için Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve ergenlerin kişilerarası yeterliğini ölçmek için Buhrmester vd. (1988) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi SPSS 21.0 ve LISREL 8.8 istatistik paket programlarında yapılmıştır. Normallik ve doğrusallık sayıltıları incelendikten sonra 462 veri üzerinden Maximum Likehood yöntemi ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Alternatif ölçüm modellerinden en iyi uyum değerleri veren nihai model üzerinden yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır. Modelin iyi uyum değerleri ürettiği (χ^2/sd=3.74, RMSEA .077, CFI .97, NFI .95, GFI .96) ortaya çıkmıştır. Ebeveyn ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide kişilerarası yeterliğin beş alt boyutundan duygusal destek sağlama ve kendini açma dışında, ilişkiyi başlatma, gücünü ortaya koyma ve çatışma çözmenin kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmüştür. Araştırmada yer alan gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan çoklu grup yapısal eşitlik analizi sonucunda her iki grup için özdeş sayılan çoklu grup yapısal model, tüm grup için yapılan yapısal modele benzer değerler üretmiştir (χ^2/sd=2.09, RMSEA .069, CFI .96, NFI .93, GFI .92). Her bir gizil değişken arasındaki yolun gruplar açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve sadece kişilerarası yeterlikten öznel iyi oluşa giden yolun kız ve erkeklerde farklılaştığı, erkekler için kişilerarası yeterlikten öznel iyi oluşa giden yol anlamlı iken kızlarda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveyn ve akrana bağlanma kişilerarası yeterliği ve öznel iyi oluşu doğrudan etkilemektedir. Kişilerarası yeterlik de öznel iyi oluşu doğrudan etkilemektedir. Ebeveyn ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasında kişilerarası yeterlik kısmen aracılık etmektedir. Gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre sadece kişilerarası yeterlik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkekler için kişilerarası yeterlikten öznel iyi oluşa giden yol anlamlı iken; kızlarda bu ilişkinin anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, ergenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, bu araştırma sonuçları ergenler için yorumlanabilir. Ancak kişilerarası yeterlik ve kişilerarası yeterliğin bileşenleri ilişkinin farklı aşamalarında, farklı ilişki türlerinde ve farklı yaşam dönemlerinde değişebilir. Dolayısıyla farklı yaş gruplarında ve farklı ilişki türlerinde kişilerarası yeterliğin rolü incelenebilir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin çoklu grup yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkan bulgular önemli bir sonuç olarak düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde, bu türde çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bakımdan, gelecek araştırmalarda bu değişkenler arasındaki ilişkiler cinsiyet bakımından incelenebilir. Kişilerarası yeterliği arttıran ve azaltan faktörlerin öznel iyi olmayla birlikte etkileşimi bir modelde incelenebilir. Alan uzmanları konferans ve seminerlerde öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında ailelerin rolünün yanında akran ilişkilerinin de önemine dikkat çekilebilir.

Kaynakça

Armsden, G.C., & Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16* (5), 427-454.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, *28*(5), 759-775.

Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development, 61*(4), 1101-1111.

Diener, E., & Seligman, M.E.P. (2004). Beyond money toward an economy of well-being. *Psychologıcal Science in the Publıc Interest*, *5* (1). 1-31.

Hazan, C.,& Shaver, P.R. (1994). BAĞLANMA*Yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve. (A. Dönmez, Çev.), *Psychological Inquiry*, *5*(1), 1-22.

Rice, K. G., Cunningham, T. J., & Young, M. B. (1997). Attachment to parents, social competence, and emotional well-being: A comparison of black and white late adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, *44*(1), 89-101.

Ross, J., & Fuertes, J. (2010). Parental attachment, interparental conflict, and young adults' emotional adjustment. *The Counseling Psychologist, 38*(8), 1050–1077.

Schneider, B.H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantative review. *Developmental Psychology*, *37* (1), 86-100.

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, *7*(4), 349-367.

PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN ALGILANAN STRES DÜZEYLERİ İLE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARININ İNCELENMESİ (Gaziantep İli Nizip İlçesi Örneği)

Murat BAKIRCI[1]
Erhan TUNÇ[2]

Problem Durumu

Stres, günümüzde her kesimden bireylerin sık kullandığı bir kelime haline gelmiştir. Bireylerin birçok farklı durum karşısında stres yaşadıklarını, stresli ortamlarda bulunduklarını ve stresli olduklarını belirtmeleri stres kavramının çok geniş bir çerçevede kullanıldığını göstermektedir. Aslında Latince kökenli olan stres kavramı İngilizcede fizik ve mühendislik bilimlerinden psikoloji alanına geçmiş bir terimdir. Farklı alanlardan psikoloji alanına geçmiş olması stres kavramının tanımında birtakım belirsizliklere yol açmıştır. Budak'a (2000:704) göre ise stres, "Kişinin içeriden veya dışarıdan gelen ve mevcut dengeyi veya duygusal, bilişsel, sosyal işleyişi bozma eğilimi gösteren ve onu bu dengeyi korumaya veya bozulan dengeyi yeniden kurmaya yönelik yeni davranışlara zorlayan gerçek ya da algılanan uyarıcılara verdiği fiziksel, ruhsal ve bilişsel tepkiler." olarak tanımlanmaktadır.

Stres tanımları incelendiğinde belirgin iki bakış açısı göze çarpmaktadır. Birincisi, kişi – çevre ilişkisine odaklanan tanımlar; ikincisi, dışarıdan organizmaya etki eden uyaranlara verilen tepkiye odaklanan tanımlardır. Söz konusu tanımlar çerçevesinde muhtemelen her bireyin farklı düzeylerde de olsa günlük hayatta stres yaşadığını söyleyebiliriz. Okul ortamı açısından fiziksel, bireysel ve örgütsel stres kaynaklarının bir etkileşiminin okulda çalışan personeller üzerinde etkisinin muhtemel olduğunu söyleyebiliriz. Fielding ve Gali (1982) tarafından yapılan araştırmada, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin her geçen gün biraz daha fazla mesleki stres yaşadıkları ve bu stresin tüm eğitim kademelerinde görüldüğü sonucuna varılmıştır. Feitler (1980) tarafından bulgulandığı üzere, okul ortamında öğretmenlerin en çok karşılaştığı stres durumunun öğrenciler tarafından sergilenen problem davranışları olduğu görülmüştür. Ülkemiz okullarında problem davranışlar sergileyen öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine yönlendirilmelerinin ve bu tür öğrencilerle psikolojik danışmanların muhatap olmasının psikolojik danışmanların yüksek düzeyde stres yaşamalarına sebep olacağı düşünülebilir. Bu görüşü destekler nitelikte Kesler (1990) tarafından yapılan araştırmada psikolojik danışmanların yardım mesleği olmaları nedeniyle mesleklerine özgü stres kaynaklarına daha fazla maruz kaldıkları belirtilmektedir. Psikolojik danışmanların mesleki stres yaşamalarında sadece problem davranışlar sergileyen öğrenciler değil, okuldaki öğrenci sayısının fazla olması ve psikolojik danışman norm kadrosuna uygun yeterli psikolojik danışmanın bulunmaması, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini uygulayacak fiziki ortamın ve yeterli donanımın bulunmaması, diğer okul personelinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve velilerin gereken desteği sağlamamaları nedenleri etkili olmaktadır (Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004).

[1] Psk. Dan. MEB, , murat0bakirci@gmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. Gaziantep üniversitesi, erhantunc25@gmail.com

Fielding ve Gali'nin (1982) yaptığı araştırmada, bireyler algıladıkları muhtemel stres kaynaklarını gerçek stres kaynağına dönüştürmede etkin rol oynamaktadırlar. İnsanlarla etkileşim halinde olan mesleklerde çalışan bireyler nesnelerde etkileşim halinde çalışan bireylere göre işlerinde daha fazla sorumluluk hissetmektedir (Ensari ve Tuzcuoğlu, 1996). Bu nedenle insanlarla etkileşim halinde çalışan bireylerde stres ve tükenmişlik belirtileri daha muhtemeldir. Bu nedenle psikolojik danışmanların algılanan stres düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki ve bu ilişkinin bazı demografik değişkenler (cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum türü, meslekte çalışma süresi ve çalıştığı kurumdan memnun olma durumu) açısından incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın, çalışma evrenini Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 61 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçilmemiş ilçede görev yapan tüm psikolojik danışmanlara ulaşılmıştır.

Araştırmada demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu, algılanan stres düzeyini ölçmek için Cohen, Kamark ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiş Türkçe'ye uyarlaması Yerlikaya ve İnanç (2007) tarafından yapılan; 10 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçek olan Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) kullanılmıştır. Stresle başa çıkma tarzlarını belirlemek amacıyla Folkman ve Lazarus (1980) tarafından "Way's of Coping Inventory" ismiyle bireylerin stres durumlarıyla başa çıkmada kullandıkları tarzları belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ölçekten faydalanarak Şahin ve Durak (1995) tarafından geliştirilmiş olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) kullanılmıştır. SBTÖ, 30 maddeden oluşan 4'lü likert tipi, kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama olmak üzere 5 alt boyuttan oluşan bir ölçektir.

Hatalı doldurulan 1 veri seti hariç geriye kalan 60 veri setinden elde edilen veriler SPSS 22.00 programında analiz edilmiştir. Dağılımın normalliği sınanmak üzere yapılan analizlerde çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım özelliğinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle parametrik teknikler olan T testi, ANOVA ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ölçeklerin toplamından ve alt ölçeklerinden elde edilen bulgular arasında ve araştırmanın demografik değişkenleri açısından anlamlı farklılaşmalar olduğu bulgulanmıştır.

Bulgular

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda; ASÖ'den elde edilen puan ortalamaları açısından; cinsiyete göre, kadın psikolojik danışmanlar yönünde yüksek; çalıştığı kurumdan memnuniyet durumuna göre, çalıştığı kurumdan memnun olmayanlar yönünde yüksek; çalıştığı kurum türüne göre, ilkokulda çalışan psikolojik danışmanlar yönünde lise ve RAM'da çalışan psikolojik danışmanlara göre yüksek ve anlamlı farklılaşmalar görülmüştür. ASÖ'den elde edilen puan ortalamaları açısından medeni duruma ve meslekte çalışma süresine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

SBTÖ'den elde edilen puan ortalamaları açısından; cinsiyete göre, iyimser yaklaşım alt boyutunda erkek psikolojik danışmanlar lehine; medeni duruma göre, kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım alt boyutlarında evli olan psikolojik danışmanlar lehine; meslekteki çalışma süresine göre, çaresiz yaklaşım alt boyutunda meslekte ilk 10 yılında olan psikolojik danışmanlar lehine;

çalıştığı kurum türüne göre, çaresiz yaklaşım alt boyutunda ortaokulda çalışan psikolojik danışmanlar lehine lisede çalışan psikolojik danışmanlara göre anlamlı farklılaşmalar görülmüştür. SBTÖ'den elde edilen puan ortalamaları açısından çalıştığı kurumdan memnuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Korelasyon analizi sonucunda ASÖ'nün toplamından elde edilen puanlar ile SBTÖ'nün çaresiz yaklaşım alt boyutundan elde edilen puanlar arasında ($r=0.421$, $p<.01$) anlamlı derecede, orta düzeyde, pozitif yönlü; SBTÖ'nün iyimser yaklaşım alt boyutundan elde edilen puanlar arasında ise ($r=-0.264$, $p<.05$) anlamlı derecede, düşük düzeyde, negatif yönlü ilişki bulgulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak alınmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre algılanan stres düzeyi açısından cinsiyet, çalıştığı kurumdan memnuniyet durumu, çalıştığı kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür. İlgili literatürde yer alan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (İstengel, 2006; Akten, 2007; Altunkol, 2011; Çayırdağ, 2012).

Stresle başa çıkma tarzları açısından cinsiyet, medeni durum, meslekte çalışma süresi (mesleki tecrübe), çalıştığı kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür (Kara ve Koç, 2009)

Ayrıca algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma tarzları alt boyutları arasındaki ilişki açısından anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ve söz konusu bulgu literatürle tutarlıdır (Çoban ve Hamamcı, 2008; Özden, 2010; Özü, 2010).

Yapılan araştırmanın farklı meslek gruplarında ve şehirlerde daha fazla sayıdaki örneklem gruplarıyla yapılması daha kapsamlı bilgiler sağlayacaktır.

Kaynakça

Akten, S. (2007). Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Altunkol, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Cohen, S., Kamarck, T. and Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior,* 24, 386-396

Çayırdağ, N. (2012). Amerika Birleşik Devletleri'nde lisansüstü eğitim yapan Türk öğrencilerin algılanan stres düzeyini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çoban, A. E., & Hamamcı, Z. (2008). Stresle başa çıkma programının psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine etkisi. İlköğretim Online, 7(3).

Ensari, H., ve Tuzcuoğlu, S. (1996). Marmara Üniversitesi'ne bağlı Fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının meslekten yılgınlıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 18-20 Eylül, İstanbul.

Feitler, F., and Tokar, E. 1980. Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem? *Educational Leadership,* 39: 456-457.

Fielding, M., and Gali, M. 1982. Personality and situational correlates of teacher stress and burnout, p.1. American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED219353).

Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middleaged community sample. *Journal of Health and Social Behavior,* 21, 219-239.

Hamamcı, Z., Murat, M., Çoban, A. E. (2004). Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Huck, S. W. (2008). Reading Statistics and Research (5rd Edition). New York: Addison Wesley Longman

İstengel, A. M. (2006). Okul rehber öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve iş stresleri arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.

Kara, D., & Koç, H. (2009). Öğretim elemanlarının stresle başa çıkma davranışlarının bazı değişkenlere göre belirlenmesi. İşletme Araştırmaları Dergisi, 1 (2), 35-50.

Kesler, K. D. (1990). Burnout: A multimodal strategy to assessment and resolution. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24(4), 303-311.

Lazarus, R.S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGrawHill.

Özden, E. Ç. (2010). Polis meslek yüksekokulu öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özü, Ö. (2010). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı stresle başa çıkma becerileri eğitim programının işgörenlerin stres, kaygı ve iyilik hali düzeylerine etkisi: Karşıyaka vergi dairesi örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Şahin, N.H., Durak, A.(1995). Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi,* 10(34), 56-73.

Yerlikaya, E. E. ve İnanç, B. (2007), "Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçe Çevirisinin Psikometrik Özellikleri", *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi,* 17-19 Ekim, İzmir

DIŞLANMA, PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK, SOSYAL BAĞLILIK VE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erdinç DURU[1]
Gökmen ARSLAN[2]
Murat BALKIS[3]

Problem Durumu

Mutluluk ve mutlu bir yaşam, günümüzde pozitif psikolojinin önemli çalışma alanlarından bir tanesi haline gelmiştir. Pozitif psikolojide ve günlük dilde mutluluk kavramının karşılığı olarak genellikle öznel iyi oluş kavramı kullanılmaktadır. Öznel iyi oluş, bireyin yaşamına ilişkin duygusal ve bilişsel yargılarını içerir ve bireyin yaşamına ilişkin değerlendirmeleridir (Diener, 1994; Diener ve Diener, 1996). Bireylerin yaşamına ilişkin değerlendirmeleri ve yaşamın niteliğine ilişkin öznel algılardan oluşan yaşam doyumu, öznel iyi oluşun bilişsel bileşeninde yer alırken olumlu ve olumsuz duygulanım duyuşsal bileşenini oluşturmaktadır (Diener ve Suh, 1997; Schimmack, Diener ve Oishi, 2002). Öznel iyi oluşun çok yönlü yapısı onun birçok değişken ile ilişkili kılmaktadır. Bu değişkenlerden bazıları bireyin öznel iyi oluşunu korur veya arttırırken bazıları ise olumsuz etkileyebilmektedir. Bireyin içerisinde bulunduğu grup veya toplum tarafından dışlanması da, öznel iyi oluşu olumsuz etkileyen değişkenlerden birisidir.

Dışlanma, bireyin kendisini; sosyal çevresinden kopmuş, soyutlanmış ve reddedilmiş olarak algılaması şeklinde kavramlaştırılabilir. Dolayısıyla çevresiyle bağları kopmuş bir bireyin kendisini toplumun anlamlı, değerli ve önemli bir parçası olarak hissedemeyeceği açıktır. Nitekim alan yazındaki çalışmalar, dışlanma düzeyi arttıkça yalnızlık, depresyon ve olumsuz duygulanım düzeyinin arttığını; yaşam doyumu, benlik saygısı ve mutluluğun ise azaldığını göstermektedir (Malone ve ark, 2012). İnsanın sosyal bir varlık olduğu (Adler, 1964; Glasser, 1984; Baumeister, 1995; Duru, 2008) ve kültürümüzde yakın ilişki ve bağların önemi dikkate alındığında (Duru ve Poyrazli, 2011; Goregenli, 1997; Karakitapoglu ve Imamoglu, 2002) dışlanmanın bireyin ruh sağlığı üzerine etkisini anlamanın önemli olduğu söylenebilir. Yukarıdaki açıklamaların ışığında, daha yüksek dışlanma düzeyinin daha düşük öznel iyi oluş düzeyiyle ilişkili olması beklenebilir. Bununla beraber, nasıl ki dışlanma yaşantıları bireye acı vererek onu yalnızlığa ve depresyona itebiliyorsa, toplum ve çevreyle oluşturulacak sağlıklı duygusal/sosyal bağlar da bireyin mutluluğuna hizmet edebilir.

Benlikle ilişkili bir yapı ve kişilerarası ilişkilerin temel bir bileşeni olarak sosyal bağlılık duygusu; bireyin kendini, içinde bulunduğu çevrenin anlamlı, değerli ve önemli bir parçası olarak algılaması şeklinde kavramlaştırılabilir. Bebeklikte anne-bebek bağları, çocuklukta ebeveyn-çocuk bağları, ergenlikte yaşıt ve grup bağları; yetişkinlikte oluşan bağlarla birleşerek bireyin durağan, bütünleşmiş bir sosyal bağlılık duygusu geliştirmesini sağlar (Lee, Draper ve Lee, 2001; Lee ve Robbins, 1995). Yüksek sosyal bağlılık duygusuna sahip bireyler yeni sosyal ortamlara daha rahat katılabi-

[1] Prof. Dr. Pamukkale Üniversitesi, eduru@pau.edu.tr,
[2] Öğr. Gör. Süleyman Demirel Üniversitesi, gkmnarslan@gmail.com
[3] Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, mbalkis@pau.edu.tr

lirken, düşük sosyal bağlılık duygusuna sahip bireyler; duygu ve gereksinimlerini yönetemeyebilir, düşük öz saygı, kaygı ve depresyon yaşayabilirler (Lee ve Robbins, 1998). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar sosyal bağlılığın; stres, yalnızlık, uyum zorlukları, depresyon, psikolojik sıkıntı, fonksiyonel olmayan kişiler arası ilişkiler, sosyal ilişkide yaşanan güçlükler ve sosyal rahatsızlıkla ilişkili olduğunu göstermektedir (Duru, 2007, Duru, 2008; Duru ve Poyrazli, 2007; Lee, Draper ve Lee, 2001). İnsanın sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde, duygusal ve sosyal gereksinimlerini karşılayan ve kendisini çevrenin ve toplumun anlamlı bir parçası olarak hisseden bireyin, öznel iyi oluş düzeyinin de yüksek olması beklenebilir.

Olumsuz yaşantılar karşısında bireyin öznel iyi oluşunu arttırıcı değişkenlerden biride psikolojik sağlamlıktır. Psikolojik sağlamlık bireyin risk faktörleri (bireyin yaşamında olumsuz sonuçlara neden olabilecek istismar, yoksulluk gibi faktörler) karşısında olumlu başa çıkabilme ve olumlu uyum gösterebilme kapasitesi ve becerisi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Masten, 2011; Ungar, 2008). Bu beceri veya kapasite çevrede var olan koruyucu faktörler ile güçlenebilmekte ve değişim gösterebilmektedir (Stewart, Reid ve Mangham, 1997). Bu nedenle psikolojik sağlamlık dinamik bir yapıdır (Luthar, Cicchetti, ve Becker, 2000; Rutter, 2012). Bu dinamik yapıya etki eden birçok bireysel, ailesel veya toplumsal değişkenden söz edilebilir. Dolayısıyla bireyin içerisinde bulunduğu grup veya toplum tarafından dışlanması da, psikolojik sağlamlığı olumsuz etkileyen değişkenlerden birisidir. Bireyin olumsuz yaşantılar karşısında sahip olduğu başa çıkma becerisi ve kapasitesi, stres kaynakları karşısında onu daha güçlü kılar (Duru, Arslan ve Balkıs, 2015) ve iyi oluşu üzerinde önemli rol oynar. Dolayısıyla psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek bireylerin yüksek öznel iyi oluşa sahip olmaları beklenebilir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmalar ışığında, bu çalışmanın amacı dışlanmışlık ve öznel iyi oluş ilişkisinde psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılığın aracı rolünü incelemektir.

Yöntem

Çalışmaya yaşları 20 ile 44 arasında değişen 408 yetişkin katılmıştır. Cinsiyet açısından %69.6'sı (284) kadın, %29.2'si (119) erkek katılımcılardan oluşmaktadır (Ortalaması= 23.35 ve standart sapma= 4.73). Veri toplama araçları olarak Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Sosyal Bağlılık Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği katılımcılara uygulanmıştır.

Bulgular

Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler, yapısal eşitlilik modeli (YEM) aracılığı ile sınanmıştır. Ölçme modeline geçmeden önce modele ilişkin uyum değerlerine bakılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, uyum değerlerine ilişkin χ^2/sd oranının 2.56 (370.74/145); RMSEA değerinin, .060; standardize edilmiş RMR değerinin .040 ve GFI; NFI; RFI; CFI ve IFI değerlerinin .90 ve üzeri olduğu görülmüştür. Yapısal modele ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları, dışlamanın psikolojik sağlamlığı (β= -.43, p<.001) ve sosyal bağlılığı (β= -.42, p<.001) negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Ayrıca YEM analiz sonuçları incelendiğinde, dışlanmanın öznel iyi oluş β= -.03, p><.05) üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte analiz sonuçları dışlanmanın sosyal bağlılık (β= -.28, p<.001) ve psikolojik sağlamlık (β= .38, p<.001) aracılığı ile öznel iyi oluşu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Yapısal modele ilişkin açıklanan varyans miktarlarına bakıldığında,

psikolojik sağlamlığın %19'unun ve sosyal bağlılığın %18'inin dışlanma tarafından; öznel iyi oluşun %35'inin dışlanma, sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlık tarafından açıklandığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları dışlanmanın psikolojik sağlamlık, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşu negatif yönde yordadığını göstermiştir. Psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılık dışlanma ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide tam aracılık rolü üstlenmiştir. Buradan hareketle dışlanmanın olumsuz etkisine yönelik sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlığın önleyici ve müdahale çalışmaları ile desteklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Adler, A. (1964). *Social interest: A challenge to mankind*. New York: Capricorn.

attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 17(3), 497-529.

Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The Need of Belong: Desire for interpersonal

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social indicators research*, *31*(2), 103-157.

Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological science*, *7*(3), 181-185.

Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social indicators research*, *40*(1-2), 189-216.

Duru, E. (2007). Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 26, 85-94.

Duru, E. (2008). The predictive analysis of adjustment difficulties from loneliness, social support, and social connectedness. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *8*(3), 849.

Duru, E., & Poyrazli, S. (2007). Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, *14*(1), 99.

Duru, E., & Poyrazli, S. (2011). Perceived discrimination, social connectedness, and other predictors of adjustment difficulties among Turkish international students. *International Journal of Psychology*, *46*(6), 446-454.

Duru, E., Arslan, G.,& Balkıs, M. (2015). *Dışlanma ve benlik saygısı arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolü*, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 16-18 Nisan, Niğde.

Glasser, W. (1984). Reality Therapy. In R. Corsini (Ed.). *Current psychotherapies* (pp. 320-353), Itasca, IL: F. E. Peacock.

Göregenli, M. (1997). Individualist-collectivist tendencies in a Turkish sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *28*(6), 787-794.

Karakitapoğlu, Z., & Imamoğlu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology*, *142*(3), 333-351.

Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The Social Connectedness and the Social Assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, *42*(2), 232.

Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1998). The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, *45*(3), 338-345

Lee, R. M., Draper, M., & Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, *48*(3), 310.

Lee, R. M., Draper, M., & Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, *48*(3), 310.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). Research on resilience: Response to commentaries. *Child development*, *71*(3), 573-575.

Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, *23*(2), 493.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, *24*(02), 335-344.

Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2002). Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of personality*, *70*(3), 345-384.

Stewart, M., Reid, G., & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, *12*(1), 21-31.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British journal of social work*, *38*(2), 218-235.

GENEL BAŞARI ALGISI, AKADEMİK BAŞARI ALGISI, KİŞİLİK YAPISI VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Ayşe AYPAY[1]
Serdar KÖRÜK[2]

Problem Durumu

Ülkemizde eğitim gören öğrenci popülasyonu içerisinde önemli bir yüzdeye sahip olan ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler gerek bir önceki eğitim basamağı olan ilköğretim dönemindeki girdikleri sınavlardan (TEOG) ve yoğun ders temposundan, gerek ortaöğretim döneminin sonunda girecekleri üniversiteye giriş sınavlarından ve bunlara hazırlık sürecinden ve içinde bulundukları gelişim döneminin yaratabildiği stres ve kaygı unsurlarından olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Bunun sonucunda ise öğrenciler bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak yıpranabilmekte ve tükenmişlik yaşayabilmektedir. Ülkemizde okul yaşamı ve genel eğitim sürecinin aşırı talep edici yapısı ve yarışmaya dayalı sınav sistemleri öğrencilerin psikolojik sağlıkları için tehlike arz etmektedir ve okul tükenmişliği seviyesini yükseltebilmektedir. Bununla beraber bireyin kendilik algısı, algıladığı sosyal destek ve kişilik yapısı gibi faktörlerin okul tükenmişliğini arttırıcı veya azaltıcı rol oynadığı belirtilmiştir (Kutsal ve Bilge, 2012; Morgan ve De Bruin, 2010). Bu kapsamda eğitim sürecinden kaynaklanan okul tükenmişliği yaşayan ergenlik dönemindeki öğrencilerinin tükenmişliğini etkileyen unsurların belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencileri üzerinde hangi kişilik yapılarının okul tükenmişliğini yordadığını tespit etmek, genel başarı ve akademik başarı algılarındaki farklılaşmaya bağlı olarak genel okul tükenmişliği seviyesinde anlamlı bir fark olup oluşmadığını belirleyebilmektir.

Yöntem

Bu araştırma lise öğrencileri üzerinde yürütülen tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 266 erkek (%64) ve 151 kız (%36) olmak üzere toplam 417 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 124'ü 9.sınıfta (%29), 126'sı 10.sınıfta (%30), 148'i 11.sınıfta (%34) ve 30'u (%7) 12. sınıfta öğretim görmektedir. Okul tükenmişliğini ölçmek için Aypay (2011) tarafından geliştirilen Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, "okula ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme ve eğlenme gereksinimi ve

[1] Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, **ayseaypay@hotmail.com**
[2] Arş. Gör. . Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı**, serdarkoruk1989@gmail.com**

okulda yetersizlik" olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Kişilik yapısını ölçmek için Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) kullanılmıştır. Ölçek, "dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık" olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Ek olarak katılımcılara üzerinde cinsiyet, dershaneye gitme durumu, sınıf düzeyi, akademik başarı algısı ve genel başarı algısı değişkenlerinin bulunduğu kişisel bilgi formu verilmiştir. Katılımcılardan başarı algılarını değerlendirebilmek için "çok başarısız, başarısız, biraz başarılı, başarılı ve çok başarılı" olarak gruplandırılan skaladan birini işaretlemeleri istenmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 21.00 paket programı kullanılarak frekans, ortalama, ANOVA testi ve doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

aOrtaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği alt boyutlarından okula ilgi kaybını yordayan kişilik yapısı olarak duygusal dengesizlik (ß=.150, R^2=..04, p=.000); ders çalışmaktan tükenmeyi yordayan kişilik yapıları olarak sorumluluk (ß=-.104), dışadönüklük (ß=.031) ve duygusal dengesizlik (ß=.034) (R^2=.170, p=.000); aileden kaynaklı tükenmeyi yordayan kişilik yapıları olarak sorumluluk (ß=-.110), duygusal dengesizlik (ß=.115), yumuşak başlılık (ß=-.062) ve dışadönüklük (ß=.045) (R^2=.130, p=.000); ödev yapmaktan tükenmeyi yordayan kişilik yapıları olarak sorumluluk (ß=-.041) ve duygusal dengesizlik (ß=.082) (R^2=.086, p=.000); öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılmayı yordayan kişilik yapıları olarak sorumluluk (ß=-.099), dışadönüklük (ß=.046) ve duygusal dengesizlik (ß=.063) (R^2=.101, p=.000); dinlenme ve eğlenme gereksinimini yordayan kişilik yapıları olarak duygusal dengesizlik (ß=.039) ve deneyime açıklık (ß=-.055) (R^2=.025, p=.005); okulda yetersizliği yordayan kişilik yapıları olarak duygusal dengesizlik (ß=.109), dışadönüklük (ß=-.044), yumuşak başlılık (ß=.037) ve deneyime açıklık (ß=-.079) (R^2=.180, p=.000) ve son olarak da genel okul tükenmişlik puanlarını yordayan kişilik yapıları olarak duygusal dengesizlik (ß=.592) ve sorumluluk (ß=-.451) (R^2=.170, p=.000) bulunmuştur. Duygusal dengesizlik ve sorumluluk kişilik yapılarının okul tükenmişliği üzerinde toplam varyansın yüzde 17'sini açıklayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik başarı algısında ortalama tükenmişlik puanlarına bakıldığında oldukça başarısız (92.27), başarısız (80.42), biraz başarılı (77.12), başarılı (71.94) ve çok başarılı (73.46); genel başarı algısında ortalama tükenmişlik puanlarına bakıldığında oldukça başarısız (94.25), başarısız (82.49), biraz başarılı (75.96), başarılı (72.74) ve çok başarılı (76.45) bulgularına ulaşılmıştır. Her iki grupta da algıya göre tükenmişlik puanlarında anlamlı farklılaşma bulunmuştur (p=.000, p=.000).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları sorumluluk kişilik yapısının okul tükenmişliği üzerinde önleyici, duygusal dengesizlik kişilik yapısının ise tükenmeyi arttırıcı rol oynadığına işaret etmektedir. Birbirine zıt yelpazede bulunan bu iki yapıdan sorumluluk disiplinli olmayı, görev bilinci taşımayı, düzenli, özenli ve dikkatli olmayı ifade ederken, duygusal dengesizlik ise endişeli, güvensiz, sinirli ve öfkeli olmayı, duygusal kontrolü sağlayamamayı ifade etmektedir. Bu kapsamda bulgular kuramsal bilgilerle uyuşma göstermektedir. Öğrencilerin algıladığı akademik başarı ve genel başarı arttıkça tükenmişlik puanları anlamlı olarak düşüş göstermektedir ancak dikkat çekici bir şekilde kendini hem akademik hem de genel olarak çok başarılı olarak algılayan öğrencilerde tükenmişlik puanları

tekrar artış göstermiştir. Sahip olunan başarıyı korumak için sergilenen yoğun çalışma temposu, bunun yarattığı stres ve kaygı, başarı seviyesine göre öğrenciden talep edilen beklentiler gibi etkenlerin bu öğrenciler üzerinde okul tükenmişliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 511-527.

Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 261-279.

Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Education & Science/Egitim ve Bilim, 37*(164).

Morgan, B., & De Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology, 40*(2), 182-191.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ SONUÇ BEKLENTİLERİNİN MESLEKİ DEĞERLERİ İLE İLİŞKİSİ

Oğuzhan KIRDÖK[1]
Ali ARSLAN[2]

Problem Durumu

Sosyal bilişsel kariyer teorisi (SBKT), insanların kariyer seçimlerine ilişkin davranışlarında insan, çevre ve davranış arasında dinamik bir etkileşim olduğunu vurgular. Bu perspektifte davranış, karmaşık etkileşim sisteminin ortak belirleyicisi olarak görülür (Yoo, 1998). Sosyal bilişsel kuramı"yetkinlik beklentileri", "sonuç beklentileri" ve "kişisel hedefler" kavramlarının üzerinde durmaktadır. Yetkinlik beklentisi, belirli bir kariyer alanıyla ilgili olarak kişinin davranışlarının yetkinliğine ilişkin inancını ifade eder. Mesleki sonuç beklentisi ise, kişinin belli eğitsel ya da kariyer kararı verme davranışları sonucunda elde edebileceği başarının uzun süreli sonuçlarına ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Betz ve Voyten, 1997). Lent ve arkadaşları (1994), mesleki sonuç beklentisi kavramının yardım, kazanç ya da özerklik gibi geleneksel mesleki değer kategorileriyle içi içe kullanılabileceğini düşünmektedirler. Bu bağlamda mesleki sonuç beklentisi, insanların kariyerleri ile kazanç, statü, üretkenlik ve saygınlık gibi öncelikli mesleki değerlerini yaşayabilme ihtimalleri hakkındaki inançları olarak düşünülebilir. (Işık, 2013).

Bireyin kendi yaşam değerlerinin farkına varması ve bunları bir meslek seçimi sürecine aktarması mesleki değer kavramının temelini oluşturmaktadır. Meslek faaliyetleri ile ilgili değerler literatürde mesleki değerler olarak adlandırılmaktadır. Mesleki değerler hem mesleğin içerdiği etkinlikler hem de o etkinliklerin gerçekleştiği iş ortamı ve elde edilen kazancı ifade etmektedir (Kuzgun, 2006). Meslek seçimi sürecinde mesleki değerlerin önemi genel olarak değerlendirildiğinde mesleki değerlerine uygun olmayan bir meslek seçimi bireyde olumsuz duygulara ve en genel ifadesiyle yaşamından doyum almamasına neden olduğu görülmektedir (Atli, 2012). Lise öğrencilerinin içinde bulundukları dönemin kariyer seçimleri için ne kadar kritik olduğu düşünüldüğünde kariyer seçimlerini yaparken ilgi ve yeteneklerinin yanı sıra mesleki değerlerini de göz önünde bulundurmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı lise öğrenimine devam eden öğrencilerin mesleki sonuç beklentilerinin mesleki değerler tarafından yordanıp yordanmadığının ve mesleki sonuç beklentilerinin çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiş olup, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasında yordayıcılık ilişkisine yönelik tarama yapılmıştır. Araştırmada lise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin mesleki sonuç beklentilerinin, mesleki değerleri ve öğrencilerin demografik özelliklerine (cinsiyeti, anne-baba öğrenim durumu, öğrenim görülen

[1] Yrd. Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *okirdok@gmail.com*
[2] Uzm. Psk. Dan. *tilmusa@hotmail.com*

sınıf düzeyi ve öğrenim görülen alan) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bu amaçla veriler toplanmıştır.

Bu araştırmanın örneklem grubu 2014-2015 öğretim yılı birinci döneminde, Gaziantep İli Şehitkamil ilçesinde öğrenim gören 523 lise öğrencisidir. Bunlardan 290'ı kadın (% 55.4) ve 233'ü erkektir (% 44.6).

Araştırmanın verilerine ulaşırken, öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi düzeyini tespit etmek için Rasheed ve Crothers (2000) tarafından geliştirilip Işık (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği', mesleki değerlerini belirlemek için Atli (2012) tarafından geliştirilen 'Mesleki Değer Envanteri' kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili (öğrencinin cinsiyeti, anne-baba eğitim durumu, öğrenim gördüğü sınıf) bilgileri elde etmek için 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Araştırma için elde edilen verilerin analizi SPSS 16.0 paket programı ile yapılmış olup, verileri analiz etmek için bağımsız *t* testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Arkadaşlık, ekip çalışması, fiziksel özelliklerin kullanımı, liderlik, özgürlük, maddi kazanç, iş sağlığı, yaratıcılık ve yardım değişkenleri birlikte, öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir, $R= 0{,}387$, $R^2= 0{,}150$, $p<0{,}01$. Adı geçen dokuz değişken birlikte, mesleki sonuç beklentisindeki toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin mesleki sonuç beklentisi üzerindeki göreli önem sırası; yardım, maddi kazanç, liderlik, iş sağlığı, fiziksel özelliklerin kullanımı, ekip çalışması, özgürlük, yaratıcılık ve arkadaşlıktır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yardım ve maddi kazanç değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Yapılan t testi sonucunda kadın öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi puanlarının ($\overline{X}$ =43,03), erkek öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi puanlarından ($\overline{X}$ =41,98) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre; cinsiyetin, araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi puanları üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, anlamlı fark yaratan bir etken olduğu görülmektedir ($t= 2{,}36$, $p<.05$).

Yapılan varyans analizleri sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki sonuç beklentileri üzerinde, ne babalarının eğitim düzeyinin ($F= 2.003$, $p>.05$) ne de annelerinin eğitim düzeyinin ($F=.751$, $p>.05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir

Sonuç

Bu çalışmada mesleki sonuç beklentisinin önemli yordayıcıları olabilecek mesleki değerler ile mesleki sonuç beklentisi arasındaki potansiyel ilişkiler incelenmiştir. Lent ve arkadaşları (1994), mesleki sonuç beklentisi kavramının yardım, kazanç ya da özerklik gibi mesleki değerlerle içi içe kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda mesleki sonuç beklentisi, insanların kariyerleri ile kazanç, statü, üretkenlik ve saygınlık gibi öncelikli mesleki değerlerini yaşayabilme ihtimalleri hakkındaki inançları olarak düşünülebilir.(Işık, 2013). Çalışmanın hipotezine ve literatüre benzer bir şekilde (Lent ve ark., 1994) mesleki sonuç beklentisinin mesleki değerler (yardım ve maddi

kazanç) tarafından yordandığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçları bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde mesleki değerlerin mesleki sonuç beklentisinin yordanmasında önemli faktörler olduğu ifade edilebilir.

Öte yandan arkadaşlık, ekip çalışması, fiziksel özelliklerin kullanımı, iş sağlığı, liderlik, özgürlük ve yaratıcılık mesleki değerleri önemli bir etkiye sahip değildir. Demografik değişkenlere ilişkin analizlerde ise araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki sonuç beklentileri üzerinde cinsiyetin anlamlı farklılık yaratan bir değişken olduğu görülmüştür. Anne ve baba eğitim durumu, mesleki sonuç beklentisi düzeyini etkilemezken öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır.

Öneriler

1. Araştırma sonunda lise öğrencilerinin bazı mesleki değerlerinin mesleki sonuç beklentilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin mesleki değerlerini fark etmesi ve tanımasına yönelik çalışmalar, öğrencilerin kariyer kararlarını vermesinde yararlı olabilir
2. Yapılan analizler sonucunda lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin mesleki sonuç beklentisi üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Boylamsal araştırmalarla bu değişimin seyri takip edilip değişim süreci daha kapsamlı olarak gözlemlenebilir.
3. Mesleki değerlere ilişkin yapılan analizlerde bazı mesleki değerlerin, toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi altında kaldığı düşünülmüştür. Örnek olarak yardım mesleki değeri kızlar, fiziksel özelliklerin kullanımı mesleki değerinin ise erkekler için uygun olduğu kabulü vardır. Öğrenciler toplumsal cinsiyet rol beklentisi nedeniyle bazen kendilerine uygun olan ancak sosyal kabulün olmadığı düşüncesiyle bazı mesleki değerlerine ön yargı ile yaklaşabilmektedir. Özellikle okul rehberlik servislerinin yürüteceği mesleki rehberlik çalışmalarıyla hem mesleklere ilişkin yanlış cinsiyet rol algılarının oluşumu engellenebilir, hem öğrenci hem de velilere yönelik çalışmalarla öğrencilerin daha sağlıklı bakış açısı kazanmasına yardımcı olunabilir.

Kaynakça

Atli, A. (2012). Lise Öğrencilerinin Mesleki Değerlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Betz, N., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectation influence career exploration. Career Development Quarterly, 46, 197-189.

Işık, E. (2010) Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi Temelli Bir Grup Müdahalesinin Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Kararı Yetkinlik ve Mesleki Sonuç Beklenti Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Işık, E. (2013)Mesleki Sonuç Beklentisinin Yordayıcıları Olarak Algılanan Sosyal Destek ve Denetim Odağı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 13(3) 1419-1430.

Kuzgun, Y. (2006). Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayın.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior, 45, 79-122

EVLİ BİREYLERİN ÖFKE İFADE TARZLARI VE ŞİDDET SORUMLULUĞUNUN İNCELENMESİ*

Abdurrahman KENDİRCİ[1]

Problem Durumu

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1988), "engellenme, incinme ya da gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hışım, hiddet, gazap" olarak tanımlanan ve insan doğasında bulunan öfke duygusu kontrol altına alınmaz ve uygun yollarla ifade edilemezse bireyin aile, okul, iş ve sosyal yaşantısında istenmeyen durumlar ortaya çıkabilir. Bireylerin psikolojik ve fiziksel sağlığı, aile ve akran ilişkileri, duygusal gelişimi, mesleki gelişimi ve olgunlaşmasında öfkenin uygun yöntem ve yollarla ifade edilmesi çok önemlidir (Gök, 2009).

Eşler arasında duyguların uygun bir şekilde ifade edilmesi önemlidir ve sağlıklı bir şekilde ifade edilmeyen duygular yerini öfkeye, şiddete ve saldırganlığa bırakabilmektedir. Günümüzde, aileler yapılarının bozulmasına yönelik birçok olumsuzlukla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu olumsuzlukların en önemlisi ise, eşlerin birbirlerine karşı uygulamış olduğu şiddettir. Eşler arası şiddet, eşler arasında oluşan küçük ve basit tartışmalardan boşanmalara kadar giden birçok fiilî durumla ve hukukî olayla ilgili olan çok geniş bir kavramdır (Topal ve Küçük, 2012). Yıldırım'a (1998), göre insanlar, iletişim halinde oldukları bireylerle aralarında sorunlar ortaya çıktığında farklı tepkiler verebilmektedirler. Aslında en sık rastlanan şiddet biçimleri arasında görülen fakat yakın ilişkiler içerisinde oluştuğundan çoğunlukla dışa yansımayan aile içi şiddet de kişilerarası şiddet kategorisine girmektedir. Eşi tarafından kadına yönelik şiddet; kadının aile ve sosyal çevresiyle görüşmesine izin verilmemesi, aşağılanması, hakaret ve alay edilmesi, kadının arzu etmediği halde cinsel ilişkiye zorlanması, eğitim ve çalışma hayatına izin verilmemesi ve elinden alınması gibi unsurlarla ortaya çıkabilir (Yıldırım,1998).

Pence ve Paymar (1993) şiddet ile güç ve kontrol arasındaki ilişkiyi ifade etmek için suçlama, yalanlama ve aşağılama gibi sorumluluğun farklı yönlerini ortaya koymuştur. Adams ve Cayouette'e (2002,akt., Akın ve ark., 2013) göre, aşağılama ve yalanlama bağımlısı olan bireyler çoğu zaman eşlerine yönelik uyguladıkları şiddeti kabullenmemekte, inkâr etmekte ve bu davranışlarından sorumlu olmadıklarını savunmaktadırlar. Ramirez-Hernandez (2002) ise suçlamayı; şiddetin sorumluluğunu başka bir bireye veyahut bir şeye yükleme olarak ifade eder.

Evli bireyler arası şiddet sıklığı, sebepleri, sonuçları itibariyle toplumun önemli bir sorunu olarak ortaya çıkmakta eşlerin ve aynı zamanda çocukların psikolojik ve fiziksel sağlığını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. (Vahip ve Doğanavşargil, 2006). Aile Araştırma Kurumu'nun 1995'te yaptığı araştırmaya göre, ailelerin %34'ünde fiziksel şiddet, %53'ünde sözel şiddetin varolduğunu bununla beraber çocukların ise %46'sının fiziksel şiddete maruz kaldığı görülmüştür Geleceği

---

* Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Rukiye Şahin danışmanlığında Abdurrahman Kendirci'nin tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[1] Arş. Gör. Mevlana Üniversitesi, abdurrahmankendirci@hotmail.com

güvenle inşa etmek isteyen toplumlar aileye önem vermişler ve aileyi sağlam temeller üzerine kurmuşlardır. Aile bütünlüğünün korunması, özellikle aile içi şiddetin önlenmesi ve duyguların uygun yollarla ifade edilmesi gibi sağlıklı koşulların oluşturulması ile mümkündür. Dolayısıyla bu kapsamdaki çalışmaların yaygınlığı önemli görülmektedir. Bu amaçla evli bireylerin öfke ifade tarzları ve şiddet sorumlulukları bu çalışmanın çıkış noktasıdır.

Araştırmanın Amacı

Aile içi şiddet, geçmişten günümüze ailenin basit ve özel bir problemi gibi algılanmış ve aile dışından yardım verilmesinin imkan harici olduğu savunulmuştur. Oysa bir sorun tam anlamıyla ifade edilip, neden, niçin ve nasıl meydana geldiği anlaşılıp açığa çıkarılabilirse o problemi çözmek de o denli kolaylaşabilecektir.

Bu amaçla araştırmada evli bireylerin öfke ve sürekli öfke ifade tarzı ve şiddet sorumluluğu yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, evlenme şekilleri, evlenme yaşı, evlilik yaşı, çocuk sayısı, çocukken şiddete maruz kalma, çocukken yaşanılan şiddetin türü, evlilik yaşamında şiddete maruz kalma ve evlilik yaşamında maruz kalınan şiddetin türüne göre incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 Eğitim-Öğretim döneminde Orta Karadeniz Bölgesinde bir ilde ulaşılabilirlik açısından anaokulu, ilköğretim ve liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kolaylı örneklem yöntemiyle ulaşılan, evli anne ve babaları ve bu okullardaki evli öğretmen, idareci ve personellerinden oluşan 364'ü erkek, 376'sı kadın olmak üzere toplam 740 evli bireydir.

Bu araştırmada, Speilberg (1988) tarafından geliştirilen, Özer (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği", Yung ve Vonk (2011) tarafından geliştirilen, Akın ve arkadaşları (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yakın İlişkilerde Şiddet Sorumluluğu Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırmada bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson momentler korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgulara göre evli bireylerin "Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzları" arasında "cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, evlenme şekli, evlenme yaşı, çocuk sayısı, çocukken maruz kalınan şiddet, çocukken maruz kalınan şiddetin türü, evlilik yaşamında maruz kalınan şiddet ve evlilik yaşamında maruz kalınan şiddetin türüne" göre anlamlı derecede farklılıklar olduğu bulunmuştur. Evli bireylerin "Yakın ilişkilerde şiddet sorumluluğu" puanları arasında "cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, evlenme şekli, evlenme yaşı, evlilik yaşı, çocuk sayısı, çocukken maruz kalınan şiddet, çocukken maruz kalınan şiddetin türü, evlilik yaşamında maruz kalınan şiddete" göre anlamlı derecede farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca, sürekli öfke- öfke ifade tarzları ile şiddet sorumluluğu arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucuna göre, genel olarak boyutlar arasında pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Boyutlar arasındaki en güçlü pozitif ilişki Şiddeti Kabul Etme ile Sürekli Öfke boyutları arasındadır. En düşük pozitif ilişki ise Şiddeti Kabul Etme ile Minimize Etme boyutları arasındadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre, öfke ve öfke ifade tarzları alt boyutları "sürekli öfke, öfke içe vurma, öfke dışa vurma, öfke kontrol" ve yakın ilişkilerde şiddet sorumluluğu alt boyutları "minimize etme, şiddeti kabul etme, partneri suçlama ve dışsal faktörleri suçlama" arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Boyutlardan birinde gerçekleşen artış diğer boyutta da bir artışa neden olmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sürekli öfke alt boyutu ile şiddeti kabul etme arasında güçlü pozitif bir ilişki görülmüştür. Evli bireylerin sürekli öfke düzeyinin artmasıyla birlikte evli bireylerin şiddeti kabul etme düzeyi de artmaktadır

Öneriler

1. Öfke kontrolü, sağlıklı iletişim yolları, problem çözme, toplumsal roller gibi konularda ilk, orta, lise ve üniversite seviyesinde eğitim programları uygulanabilir. Böylece bu tür becerilerin erken yaşta kazanılması sağlanmış olur.
2. Evlenecek çiftlere "öfke kontrolü, problem çözme, eşler arası iletişim, çocuk yetiştirme, annebabalık rolleriyle ilgili eğitimler ve bu eğitimleri kapsayan "evlilik okulları" açılabilir.
3. Aile Danışmanlığı, çift terapisi ile ilgili kurum ve kuruluşların sayısı arttırılarak aynı zamanda etkin kılınarak, evli bireylerin öfke, şiddet problemleri ve diğer aile içi problemler konusunda yardım almaları sağlanabilir.
4. Öfke kontrolü ve eşler arası şiddetin önlenmesi bakımından yukarıda ifade edilen hususların kültürel dinamikler gözetilerek uygulanmasında fayda görülmektedir.

Kaynakça

Akın, A., Gülşen. M., Aşut. S., Akca. M. (2013).Yakın ilişkilerde şiddet sorumluluğu ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği**.** *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 12 (2), 176-182

Gök, M. (2009). *Aile İçi Şiddet ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana

Özer, K. (1994). Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçekleri Ön Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi.* 31, 26-35

Pence, E. & Paymar, M. (1993). *Education groups for men who batter. The duluth model*. New York: Springer.

Ramirez H. A. (2002). Cecevim-Stopping Male Violence in the Latino Home. In E. Aldarondo, and Mederos, F. (Eds.), Programs for men who batter: Intervention and prevention strategies in a diverse society(s. 12/1-12/30). Kingston, NJ: Civic Research Institute.

Spielberger, C. D. (1991), State-Trait Anger Expression Inventory, Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Akt. Bridewell, Will B. Ve Edward C.Chang. Distinguishing Between Anxiety, Depression and Hostility: Relations ToAnger-In, Anger-Out and Anger Control, *Personality and Individual Differences vol. 22*, no. 4, 1997, s.587–590.

T.C Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, (1998). *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet.* Bilim Serisi 113. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu (1988). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu

Yayınları. 549 (2)

Topal, Ş.,& Küçük, Y.E. (2012) Aile içi şiddet ve İslam hukukundaki önleyici tedbirler. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 1*. s. *11-41*.

Vahip, I.,& Doğanavşargil Ö. (2006). Aile içi fiziksel şiddet ve kadın hastalarımız. *Türk Psikiyatri Dergisi. 17(2):107-114*

Yun, S. H. & Vonk, M. E. (2011). Development and initial validation of the intimate violence responsibility scale. *Research on Social Work Practice*. 21(5), 562-571.

Yıldırım, A. (1998). *Sıradan Şiddet: Kadına ve çocuğa yönelik şiddetin toplumsal kaynakları.* İstanbul: Boyut Kitapları.

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ MESLEKLERE İLİŞKİN MESLEKİ DEĞER ALGILARININ İNCELENMESİ

Oğuzhan KIRDÖK[1]
İsmail SANBERK[2]

GİRİŞ

Mesleki rehberlik, okul rehberlik hizmetlerinin üç önemli ayağından birisidir. Okul psikolojik danışmanları mesleki rehberlik hizmetleriyle yaşam sürecinin önemli kararlarından bir olan meslek seçimine yardımcı olmaktadır.

Bireyin kendine uygun meslek seçimi gerçekleştirmesinde yetenek ve ilgileriyle birlikte mesleki değerlerini de dikkate alması beklenir. Amundson, Poehnell ve Pattern'e (2008) göre kariyer seçimleri dahil çoğu büyük karar değerler yoluyla alınır. Değerler hareketlerimizi yönlendiren inançlarımız ve duygularımızdır. Biri için asıl önemli olanın ne olduğunu ifade eder. Meslek faaliyetleri ile ilgili değerler literatürde mesleki değerler olarak adlandırılmaktadır (Kuzgun, 2006).

Ülkemizde liseden sonra üniversite eğitimi almak isteyen bireyler sınava girerek, aldıkları puan sonucunda tercih yapmakta, bu tercihlerine ise başarı sırasına göre yerleştirilmektedir. Tercih belirleme sürecinde ve hatta daha önceki eğitim öğretim sürecinde okul psikolojik danışmanları meslek seçimi ve tercih sırası oluşturmada öğrencilere ve üniversite adaylarına rehberlik yapmaktadırlar. Bu yardım sürecinde bireyin mesleki değeri ile seçeceği mesleğin karşılayabileceği mesleki değeri doğru eşleştirmek önem kazanmaktadır.

Bu bağlamda mesleki rehberlik hizmeti sunan okul psikolojik danışmalarının mesleklerin karşılayabileceği değerler hakkındaki değerlendirmeleri, bilgilendirme sırasında yönlendirici bir etki yaratacaktır.

Araştırma Amacı:

Bu çalışmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının mesleklerin hangi değerleri karşılayacağıyla ilgili düşüncelerini incelemek, hangi değerler açısından hangi mesleklerin benzetildiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda üç denenceye cevap aranmıştır.

Denence 1: Mesleklerle en çok ve en az ilişkilendirilen değerler hangileridir?

Denence 2: Mesleki değerlerden hangileri birbirine benzetilmektedir?

Denence 3: Mesleki değerler açısından hangi meslekler birbirlerine benzetilmektedir?

Yöntem

[1] Yrd. Doç. Dr. [1] Çukurova Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. *okirdok@gmail.com*
[2] Yrd. Doç. Dr. [2] Çukurova Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. *mailsanberk@ gmail.com*

Bu araştırma, mesleklere ilişkin okul danışmanlarının bilişsel kurgularını mesleki değer kapsamında incelediğinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışma evrenini Adana İli MEB'e bağlı okullarda çalışan psikolojik danışmanlar oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde ulaşılabilir-amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda 37 okul danışmanına ulaşılmıştır. Bu okul danışmanlarının yaş ortalaması 32 iken; çalışma yılı ortalaması 4'tür. Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında örneklemde yer alan danışmanların %59.5'inin kadın (n=22) ve %40.5'inin erkek (n=15) olduğu görülmektedir.

Araştırmada meslek ve mesleki değerleri yansıtan repertuar ağı formu kullanılmıştır. Repertuar ağı tekniği, insanların yaşamlarındaki önemli kişi (olay veya) nesneleri yorumlama şekillerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Hall, Lindzey & Campell, 1997). Yarı yapılandırılmış bir görüşme tekniği olan repertuar ağı tekniği ile bireylerin belli bir konu hakkındaki kişisel yapılarına ulaşılmaya çalışılmaktadır. Repertuar ağı tekniğinde 'element' ve 'yapı' olmak üzere öne çıkan iki temel kavram vardır. Element, esasında araştırma nesnesidir. Bunlar kişi açısından anlam taşıyan nesne, olay veya kişiler olabilir. Bu çalışma kapsamında elementleri, 2014 üniversite yerleştirme sınavında en çok tercih edilen 10 üniversite programı (Hukuk, tıp, pdr, mimarlık, inşaat mühendisliği, psikoloji, hemşirelik, bilgisayar mühendisliği, diş hekimliği ve sınıf öğretmenliği) oluşturmuştur. Kişisel yapılar olarak Kuzgun'un (2008) belirttiği dokuz mesleki değer (Yeteneğini kullanma, yaratıcılık, işbirliği, değişiklik, düzenli yaşam, liderlik, kazanç ve ün) ele alınmıştır.

Okul psikolojik danışmanlarından repertuar ağı formunda yer alan her bir mesleklerin, yine formdaki her bir değere göre değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların herhangi bir mesleğe belli bir değer açısından 1 puanını vermesi, söz konusu mesleğin bu değeri hiçbir şekilde taşımadığı anlamına gelirken; 10 puanını vermesi söz konusu mesleğin bu değeri tam anlamıyla yansıttığı anlamına gelmektedir. Bu sayede toplam 37 okul danışmanın yanıtlanmış repertuar ağı formuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın denencelerine yanıt vermek için repertuar ağı tekniğinin sağlamış olduğu bilgilerden yararlanılmıştır. Okul danışmanlarının Türkiye'de en çok tercih edilen mesleklere ilişkin mesleki değerlerinin ne olduğu bilgisine ulaşılmaya çalışılmıştır. Meslek ve mesleki değerler arasındaki ilişki, her iki değişkenin sınıflandırma ölçeğinde olması nedeniyle kontenjans katsayısı (contingency coefficient) hesaplanarak belirlenmiştir. Ayrıca gerek mesleklerin gerekse mesleki değerlerin birbirine olan uzaklıklarını belirlemek amacıyla uzaklık katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde, repertuar ağı verilerinin çözümlenmesine dönük geliştirilmiş olan INGRID istatistik paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın ilk denencesinin bulgularına göre tüm meslekler içerisinde tıp, mesleki değerleri en olumlu yansıtan meslek olmuştur. Buna karşın mesleki değerlerle en güçlü negatif ilişki gösteren ise hemşireliktir. Katılımcılara göre yetenek, yaratıcılık ve değişiklik değerlerini en çok yansıtan meslek mimarlıktır. Ancak bu meslek inşaat mühendisliğiyle birlikte düzenli yaşam değerini en az yansıtan meslek olmuştur. Düzenli yaşam ile olumsuz ilişkilendirilen bir diğer mesleğin hukuk olduğu tespit edilmiştir. Hukuk mesleğinin yarışma değeri ile yüksek düzeyde olumlu ilişkilendirildiği görülmüştür. Katılımcılar pdr, psikoloji ve sınıf öğretmenliği mesleğini özellikle düzenli yaşam ile olumlu; kazanç ile olumsuz ilişkilendirmişlerdir. Diş hekimliği ve bilgisayar mühendisliği meslekleri katılımcılara göre işbirliği değeri ile en az ilişkilendirilen meslekler olmuşlardır.

Çalışmanın ikinci denencesinin bulgularına göre ise Psikolojik danışmanlar, değişiklik değeriyle birçok mesleki değeri (yetenek, yaratıcılık, yarışma, işbirliği, ün) ilişkili görmektedirler. Ayrıca birbiriyle en çok ilişkili olduğu düşünülen değerler ün, kazanç ve yarışmadır.

Çalışmanın üçüncü denencesinin bulgularına göre değerler açısından en çok benzetilen meslekler, hukuk ile tıp, pdr ile psikoloji, mimarlık ile inşaat mühendisliğidir, Birbirlerine en uzak meslekler ise tıp ve hemşirelik, hukuk ve pdr meslekleri bulunmuştur. Bulgulara göre sınıf öğretmenliği ve hemşirelik değerler açısından diğer tüm mesleklere uzak çıkmıştır.

Sonuç

Bulgular değerlendirildiğinde Okul psikolojik danışmanlarının mesleki değerlerin uyuşması konusunda mesleklerin yaptıkları iş ve ortam açısından çoğunlukla gerçekçi ilişkilendirme yaptıkları söylenebilir. Bununla birlikte birçok mesleki değer ve meslekle ilgili kalıp yargılarında olduğu söylenebilir. Örneğin hemşirelik mesleğinin tüm mesleki değerlerde negatif uyuşma göstermiştir. Okul psikolojik danışmanları Hemşirelikte hiçbir mesleki değerin karşılanmayacağını düşünmektedirler. Tıp ve hemşirelik her ikisi de sağlık alanı olduğu halde mesleki değerler açısından birbirlerine en uzak meslekler olarak algılanmaktadır. Her meslek gibi bir takım beceriler ve yetenekler gerektirdiği halde Psikolojik danışmanlar, yeteneğini kullanma mesleki değerinin tıpla yüksek denebilecek bir uyuşma gösterdiğini düşünürken, Hemşirelikte negatif yönde yüksek bir ilişki gösterdiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde bilgisayar mühendisliği de hemen hemen tüm değerlerde negatif uyuşma gösterdiği düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışmalarının, kendi meslekleriyle en çok düzenli yaşam ve işbirliği değerleriyle uyuştuğu; en az ise kazanç ve yarışma değerleriyle uyuştuğu şeklinde algıya sahiptirler. Bu algının rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğinin etik ilkeleri, yapılan iş ve çalışılan ortam açısından gerçekçi bir algı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bulgular açısından bakıldığında psikolojik danışmanların mesleklerle ilgili kalıp yargılarına yönelik olarak, üniversitelerde veya alanda çalışmaya başladıklarında mesleklerle ilgili daha fazla yaşantı ve bilgi kazandırılabilir.

Bu çalışmada en çok tercih edilen on meslekle sınırlı olduğundan, daha az tercih edilen meslekllerle ilgili mesleki değerle de farklılaşabilir. Daha geniş düzeyde bir araştırma yapmak, alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Amundson N. E. , Poehnell, G., Pattern, M. (2008), *Mesleki Teleskop*, (Çev. F. Korkut-Owen), Anı Yayıncılık, Ankara.

Hall, C. S., Lindzey, G., & Campbell, J. B. (1997). Theories of personality (4th ed.). New York, N.Y.: Wiley.

Kuzgun, Y. (2006), *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*, (2.Baskı)Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kuzgun, Y. (2008), Kendini Değerlendirme Envanteri*, El Kitabı, Nobel Yayın Dağıtımı, Ankara*

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ALGILARINI YORDAMADA ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN VE DEPRESİF BELİRTİLERİN ROLÜ

Ayşegül Kılıçaslan ÇELİKKOL[1]
Ayça KONİK[2]

Problem Durumu

Bandura (1977) tarafından öngörülen öz yeterlik kavramı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarma kapasitesine ilişkin kendi yargısını ifade eder (Akt: Coleman ve Karraker,1997). Diğer bir ifade ile öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etmesi, belli bir etkinliği başarma yeteneği, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı ve inancına dair kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2004). Ozer ve Bandura'ya (1990) göre, öz yeterlik "belirli olaylar üzerinde denetim kurmak için gereken motivasyon, bilişsel kaynaklar ve eylem biçimiyle ilişkilidir". Öğretim alanına uygulandığında, öğretmen öz yeterlik algısı bireyin zor veya isteksiz olabilecek öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımı ve öğrenmeyle ilgili istenilen sonuçları meydana getirmedeki becerileriyle ilgili yargısıdır. Bu yargının sınıfta öğretmenlerin davranışları üzerinde etkili olduğu kadar öğrenci çıktıları üzerinde de güçlü etkileri bulunmaktadır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmenlerin yeterlik duygusunun öğrencilerin başarıları, motivasyonları ve öğrencilerin kendi yeterlik duyguları ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının sınıftaki davranışlarıyla da ilişkili olduğunu, öğretmenlerin öğretime yaptıkları katkıların, kendileri ve öğrencileri için koydukları hedeflerin ve istek düzeylerinin öz yeterlik algılarından etkilendiğini eklemişlerdir.

Son yıllarda eğitim alanında üzerinde durulan diğer bir konu da eleştirel düşünmedir. Günümüzde, eleştirel düşüncenin egemen olmadığı bir toplumun, gelişmiş bir toplum olamayacağı görüşü yaygın olarak kabul görmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirmek eğitimciler tarafından kabul edilen önemli bir eğitim hedefidir. Cotton (1991), günümüz bilgi toplumunda dikkatli, yansıtıcı düşüncenin eğitimli bir bireyin önemli özelliklerinden biri, demokratik bir toplumda sorumlu bir vatandaş olmada bir zorunluluk ve son zamanlarda bir çok işte istihdam edilebilirlik becerisi olarak olarak görüldüğünü belirtmektedir. Alan literatürü incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili çok sayıda tanıma rastlanmaktadır. Ennis (1989) eleştirel düşünmeyi "neye inanacağına veya ne yapacağına odaklanan mantıksal ve yansıtıcı düşünme" olarak tanımlamaktadır. Beyer (1985), eleştirel düşünmeyi bilginin özgünlüğünü, doğruluğunu ve değerini belirleme süreci olarak görür. Bireylerin eleştirel düşünebilmeleri için, eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Ancak, eleştirel düşünme becerilerinin hayata geçirilebilmesi için bir dizi duyuşsal eğilime gereksinim vardır. Bu gereksinimler eleştirel düşünme eğilimi olarak adlandırılmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri bir dizi üst düzey düşünme becerilerini içerirken, eleştirel düşünme eğilimi ise eleştirel düşünen kişinin güdülenmesi ve özellikleri ile ilgilidir. Diğer bir ifadeyle, eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünme becerilerini kullanma isteği olarak kabul edilebilir (Akt: Kalelioğlu ve Deryakulu, 2014).

[1] Yrd. Doç. Dr. * İstanbul Üniversitesi, kilicay@istanbul.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr. ** İstanbul Üniversitesi akoksal@istanbul.edu.tr

İnsanların bir etkinliği gerçekleştirirken içinde bulundukları psikolojik durumları, öz yeterlik algılarını etkilemektedir. Bireyin bedensel ve duygusal açıdan kendini iyi hissetmesi, bireyin verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını arttırmaktadır (Bıkmaz, 2004). Pajares (1997) bireylerin içinde bulunduğu endişe, stres, yorgunluk ve ruh hallerinin öz yeterlik algıları ile ilgili bilgi sağladığını ifade etmektedir.

Tartışılmaya çalışılan literatür bağlamında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve ruh hallerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik algılarını etkileyebilecek değişkenler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çalışmanın bulgularının öğretmen adaylarının eğitim sürecinde de yeni yapılanmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik algılarını yordamada eleştirel düşünme eğilimleri ve depresif belirtilerin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 Eğitim-Öğretim döneminde İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu evrenden hareketle, araştırmanın çalışma grubunu Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği n=91), Türkçe Öğretmenliği (n=74), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (n=69), Fen Bilgisi Öğretmenliği (n=68), Üstün Zekalılar Öğretmenliği (n=66), Matematik Öğretmenliği (n=53) ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği (n=28) programlarında öğrenim gören öğrenciler arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen toplam 450 öğretmen adayı (321 kadın, 129 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 18-31 arasında değişmektedir ve yaş ortalamaları 20,78'dir. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançları orijinal formu Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır: Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik. Eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili verilere ise Amerikan Felsefe Derneği'nin 1990 yılında gerçekleştirdiği Delphi projesi sonunda ortaya çıkan ve Facione ve Facione (1992) tarafından geliştirilen Kökdemir (2003) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile ulaşılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu altı alt ölçekten oluşmaktadır: Analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının depresif belirtilerinin saptanması amacıyla ise Hisli (1989) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiş olan Beck Depresyon Envanteri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmış ve uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılmış ve değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algılarını yordamada eleştirel düşünme eğilimleri ve depresif belirtilerin rolünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri boyutlarından "meraklılık", "analitiklik" ile depresyon eğiliminin öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz yeterliklerini %33 oranında ve eleştirel düşünme eğilimleri boyutlarından "meraklılık" ile depresyon eğiliminin öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliklerini %20 oranında, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz yeterliklerini ise %22 oranında yordadığı saptanmıştır..

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algılarının, eleştirel düşünme eğilimleri ve depresif belirtilerle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu sebeple, öğretmen adaylarına lisans eğitimleri ve öğretmenlik mesleği sürecinde verilecek eleştirel düşünme eğitimlerinin ve psikolojik desteğin, öz yeterlik algılarını olumlu düzeyde etkileyeceği ve bunun sınıf ortamına da olumlu bir şekilde yansıyacağı düşünülmektedir. Bulgular, ilgili literatür ışığında detaylıca tartışılacaktır.

Kaynakça

Bıkmaz, F.H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

Coleman, P. & Karraker, K. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.

Cotton, K. (1991). *Teaching thinking skills*. Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Program.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science, 30*(137), 74-81.

Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliği, güvenirliği. Psikoloji Dergisi, 7(23), 3-13.

Kalelioğlu, F. ve Deryakulu, D. (2014). Çevrimiçi tartışma yapısının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile gerçek ve yansıyan eleştirel düşünme performanslarına etkisi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-23.

Kökdemir, D.(2003). "Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme". Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 472-486.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10 (149), 1-49.

Senemoğlu, N (2004) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi, 9 baskı

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783-805.

ÇİFTLERDE EVLİLİK ALGISI

Seval KIZILDAĞ[1]
İrem ŞAHİN[2]

Problem Durumu

Evlenmeye karar veren çiftler, aile kurarak mutlu olabilme, çocuk sahibi olma, yalnız kalmama, ortak bir hayatı sürdürme gibi beklentiler içindedirler (Boşanma Nedenleri Araştırması, 2009). Evlenme yaşının yükselmesi, yaşam süresinin uzaması gibi değişen sosyo-kültürel koşullar, hem kadınların hem de erkeklerin evlilikten beklentilerini değiştirmiştir. Örneğin, kadınların evlilik sürecindeki rol beklentilerinin, özerklik, ev işlerini yapma, çocuk bakımı, kişisel özellikler, sosyal katılım, eğitim, iş ve destek durumları açısından değerlendirildiği bir çalışmada kadınların daha eşitlikçi rol beklentilerine sahip oldukları gözlenmiştir (Botkin, Weeks ve Morris, 2000). Eşe dair beklentilerin çeşitlenmesi, ideal eş adayına ilişkin beklentinin artması (iyi bir işe sahip olma, gönüllü yardım faaliyetlerinde yer alma, iyi bir anne veya baba niteliklerine sahip olabilme gibi) evlilik kararını doğrudan etkileyebildiği gibi evlilik sürecinde de önemli tartışmaların veya çatışmaların nedeni olabilir. Sosyokültürel koşulların yanısıra ailede yaşam döngüsü ile birlikte birtakım değişimler ortaya çıkar. Bu değişimlere bağlı olarak aile üyelerinin ilişkilerinde beklentiler de farklılaşır. Aile yaşam döngüsündeki evreler ailedeki tüm bireylerin yeni duruma uyum sağlamasını, değişiklikleri düzenlemesini, ortaya çıkan sorunlarla etkili bir şekilde baş edebilmelerini gerekli kılar. Özellikle bu değişimler evli bireylerin beklentilerini çeşitlendirebilir. Eşler kritik yaşam döngülerinde birbirlerine destek olmayı ve ortak hareket edebilmeyi beklemektedirler. Romantik ilişkiler, zaman için farklılaşsa dahi temel ihtiyaç ve beklentiler açısından aynı kalmaktadır. Örneğin, romantik ilişkilerde sevme ve sevilme, değerli olduğunu hissetme ve destek alma gibi beklentiler hemen her bireyde ortaktır. Bireyin bu beklentilerinin gerçekleşmesi onun daha sağlıklı bir ilişki yürütebilmesi için temel koşullardan biridir. Kuramsal olarak incelendiğinde beklenti kavramını psikanalitik-varoluşçu yaklaşımla açıklamak mümkündür. Bireyin doyurulmamış çocukluk ihtiyaçlarını gidermek ve yaşantılarına anlam katmak ancak bireyin sahip olduğu iyi bir iş ve iyi bir ilişki ile gerçekleşebilir (Pines, 2000).

Araştırmanın Amacı

Evlenme ve boşanma ile ilgili araştırmalar, evlenme oranlarının düştüğünü, boşanma oranlarının ise arttığını göstermektedir (Uluslararası İstatistik Araştırması, 2012; Türkiye İstatistik Kurumu, 2013). Türkiye Aile Yapısı Araştırması'na göre (2011) evlilik içinde *"sorumsuz ve ilgisiz davranma"* boşanmaya neden olan en önemli etkenler arasında birinci sıradaki beklenti olarak yer almaktadır. Evliliğin niteliğine ilişkin bu ve buna benzer bir beklentinin aile ve evlilik danışması alanında çalışan uzmanların evlilik ilişkisinin sonlanmasına neden olabilecek olası sorunları incelemeleri ve bu konularda çalışma yapmalarını gerektirmektedir. Bireylerin ilişkiye başlama veya ilişkiyi devam ettirme konusunda yaşadığı sorunlar, toplumda mutsuz evliliklerin artması ve bu tip evliliklerin diğer ilişki sistemlerini de etkilemesi; örneğin iş ilişkileri, sosyal ilişkiler gibi,

[1] Arş. Gör. Adıyaman Üniversitesi PDR Anabilim Dalı, sevalpdr@gmail.com
[2] Psk. Dan. *sahin.irem@gmail.com*

evlilik ilişkisini anlama, yeniden düzenleme veya geliştirme amaçlı araştırmalara ve akademik programlara duyulan ihtiyacı giderek artırmıştır. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı, evli bireylerin evliliğe ilişkin beklentilerini ortaya koymak ve ortaya çıkan sonuçlardan hareketle daha kapsamlı araştırmalara alt yapı oluşturabilmektir.

Yöntem

Evli çiftlerin evlilik algılarını ortaya koymaya yönelik yapılan bu çalışma betimsel nitelikte olup, nitel bir araştırma türündedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015 yılında Mersin ilinde ikamet etmekte olan 57 çift (114 evli birey) elverişli örnekleme yöntemiyle seçilerek oluşturmuştur. Katılımcıların yaş aralıkları 27-82 arasında değişmektedir. Aynı zamanda katılımcıların çoğu (%21,9) görücü usulü evlilik biçimiyle evlenmişlerdir ve evlilik süreleri 1ila 9 yıl arasında değişmektedir. Bununla birlikte, bu çiftlerin çocuk sayıları en fazla 2 çocuk olmak üzere % 40,4 oranındadır. Evli çiftlerin evliliğe ilişkin algılarını ortaya koymak için araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ile kuramsal temelini Pines'ın(1996) psikanalitik-varoluşçu yaklaşımından alan ve 4 sorudan oluşan "Evlilik Algısı Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın ölçek seti evli çiftlere doğrudan ulaşılarak uygulanmıştır. Uygulama süresi ortalama 10-15 dakikadır. Uygulanan ölçeklerden kısmen ve/veya hatalı doldurulmuş ölçekler çıkarılarak, kalan ölçek verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan her bir ifade araştırmanın analiz birimini oluşturmuştur. Bu aşamada öncelikle alanyazın doğrultusunda taslak bir kod listesi oluşturulmuştur. Ardından her bir araştırmacı tarafından veri seti okunarak bağımsız kodlama yapılmıştır. Veri setinin okunmasından ve kodlanmasından sonra taslak kod listesi üzerinde yapılabilecek değişiklikler üzerinde tartışılmıştır. Böylelikle esas kod listesi oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Çiftlerin *"ideal evlilik beklentileri"nde* kadınlar için "saygı (%25,28), sevgi (%17,98) ve anlayış (%6,74)"; erkekler için "sevgi (%24,63), saygı (%23,13) ve anlayış (%7,46)" ilk üç sıradadır. Çiftlerin "*evliliklerinde en çok sorun yaşadıkları konular"* kadınlar için "çocuk yetiştirme (%18,31) ve aile büyükleri (9,86)"; erkekler için "çocuk yetiştirme ve aile büyükleri" olarak sıralanmaktadır. Bu bilgiye ek olarak hem kadınlar (%15,49) hem de erkekler (%18,31) ilişkilerinde genel olarak sorun yaşamadıklarını da ifade etmektedirler. Çiftler *"evliliklerinde stres yaratan durumlarla başetmede"* kadınlar "konuşma (%33,33), sakin kalma (%17,33) ve susma (%6,66)" yöntemlerini; erkekler ise "konuşma (%42,37), sakin davranma (%13,56) ve sakin ortamlarda bulunma (%8,47)" yöntemlerini tercih etmektedirler. Son olarak, *"çiftlerin kendi evlilikleri ile ilgili beklentileri"* kadınlar için "sevgiye dayanan (%15,17), mutlu (%15,17) ve saygıya dayanan (%11,80) bir evlilik" iken; erkekler için "mutlu (%21,49), huzurlu (%15,70) ve sevgiye dayanan (11,57) bir evlilik" olarak betimlenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, çiftlerin ideal evlilik anlayışları "sevgi, saygı ve anlayış" temelinde birleşmektedir. Çiftlerin sevgi, saygı ve anlayış kavramlarını nasıl algıladıklarının nitel araştırmalar kapsamında derinlemesine görüşmeler yapılarak ortaya konulması mümkündür. Bu çalışmada evli çiftlerin evliliklerinde en çok yaşadıkları sorunlar hem kadınlar hem de

erkekler için "çocuk yetiştirme ve aile büyükleri (kök aile sorunları)" olduğu gözlenmiştir. Türkiye'de "çocuk yetiştirme ve kök aile sorunları" kültürel bir temele de bağlı olabildiğinden bu kültürdeki evlilik çalışmalarında kültürel öğelerin de araştırılmasının önemli olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, çiftlerin evliliklerinde stres yaratan sorunlarla başetmede kullandıkları "konuşma ve sakin kalma" yöntemlerinin ortak olduğu gözlenmektedir. Buradan hareketle, iletişim konusunda çiftlere yönelik iletişim temelli psikoeğitsel çalışmaların sunulması çiftlerin evlilik ilişkilerinin niteliğini artırabilir. Ayrıca bu çalışma kapsamında, çiftlerin kendi evlilikleri için beklentilerinin "mutlu olma ve sevgiye dayanan bir evlilik" temelinde birleşmektiği görülmektedir. Tüm bu sonuçlardan hareketle, çiftlerle ilgili nitel çalışmaların artırılması evlilik ve aile danışması alanına önemli katkılar sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler: çift çalışması, evlilik, evlilik beklentisi.

Kaynakça

ASPB (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı) (2009). *Boşanma nedenleri araştırması.* [Çevrimiçi:http://yeniailetoplum.aile.gov.tr/data/54293ea2369dc32358ee2b25/kutuphane_56_bosanma_nedenleri_arastirmasi.pdf], Erişim tarihi: 3 Kasım 2014.

ASPB (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı) (2011). *Türkiye aile yapısı araştırması.* [Çevrim-içi: http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/544f6ddd369dc328a057d01c/taya2011.pdf], Erişim Tarihi: 6 Mayıs 2014.

Botkin, D. R., Weeks, M. O., & Morris, J. E. (2000). Changing marriage role expectations. *Sex Roles, 42*(9/10), 933-942.

Pines, A. M. (1996). Couple burnout. New York/ London: Routledge.

Pines, A. M. (2000). Why are Israelis less burned out? *European Psychologist, 9*(2), 69-77.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2013). Evlenme ve boşanma istatistikleri. [Çevrim-içi: http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16051], Erişim Tarihi: 24 Mart, 2014.

United State Census Bureau (USCB) (2012). Statistical international statistics, national marriage and divorce rate trends, abstract of the United States. [Çevrim-içi: http://www. census.gov/hhes/socdemo/marriage/], Erişim Tarihi: 23 Şubat 2014

ERGENLERDE PRESENTEEİSM İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hakan SARIÇAM[1]
Kamerşah ÇETİNTAŞ[2]

Problem Durumu

Presence; bulunma, var olma, hazır bulunma anlamından türemiş İngilizce bir kelime olan presenteeism ilk anlam olarak çalışanın hasta olmasına rağmen işe gelmesi ve sürekli olarak iş ortamında bulunmasıdır. Bu bulunuşta, işe gelmezse işten kovulmayı doğuracak iş güvenliğini tehdit edici bir unsur olabileceği gibi işkoliklik babında içsel bir zorlayıcı etken de bulunabilmektedir. Kelimenin kavram anlamında ise daha negatif ve iş verimini ciddi oranda etkileyen bir mana vardır. Çiftçi (2010) tarafından işte var ol(ama)ma olarak Türkçe'ye çevrilmeye çalışılan kavram, kişinin işte fiziken var olması ama fiilen yer almaması anlamına gelmektedir. Daha açıklayıcı olarak, işte bulunulan saatlerin işe yönelik çalışmalarla geçirilmeyip, çeşitli iş dışı faaliyet ve davranışlarla (internette gezinme, kitap-gazete okuma, uyuma, şahsi konuşmalar yapma gibi) geçirilmesi veya kişinin istese de hastalık, yorgunluk, stres, psikolojik sıkıntılar gibi sebeplerden dolayı işine yeterince odaklanamaması sonucu iş verimindeki düşüştür. İş verenlerin, çalışanların işe gelmemesi sonucunda oluşacak genel üretkenlik azalmasına önlem almak için uyguladıkları keskin iş devamlılığı politikaları, istenmeyen işte çalışma, işten atılma korkusu, iş ortamında mobbinge maruz kalma, sağlık sorunları, iş-yaşam dengesini koruyamama gibi etkenlerin presenteeismi artırdığı belirtilmektedir (Demirbulat & Bozok, 2015; D'Abate & Eddy, 2007). Öğrencilerde tıpkı çalışanlarda olduğu gibi presenteeism görülebilmektedir. Öğrencinin derse fiilen geldiği halde dersin içinde olamaması, dersin içindeyken dinliyormuş gibi gözüküp aklının başka yerlerde olması, başka faaliyetlerle uğraşması ve buna bağlı olarak performansının düşük olması presenteeismin göstergeleridir.

Okul tükenmişliği, okulun ve eğitimin talepleri karşısında öğrencinin okula karşı uzak, kopuk, alaycı bir tutum sergilemesi, öğrenci olarak yetersizlik hissi içerisinde bulunmasıdır (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, & Jokela, 2008). Öğrencinin kapasitesinin üzerindeki yüksek akademik beklentiler, yoğun ders yükü ve öğrencinin bir türlü okulla duygusal bağlantı sağlayamaması yani okulun öğrenciyi duygusal olarak rahatlatan bir ortam olma fonsiyonundan uzak olması gibi nedenler öğrencilerde tükenmişliğe yol açabilmektedir (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Wang, Chow, Hofkens, & Salmela-Aro, 2015).

Hem presenteeism hem de okul tükenmişliği, öğrencinin okul hayatını olumsuz etkileyen, akademik başarısını düşüren uzun süreli sorunlardır. Bu olguların negatif etkileri ile başa çıkma adına

[1] Yrd.Doç.Dr. Hakan Sarıçam, Dumlupınar Üniv. Eğitim Fak., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, hakan.saricam@dpu.edu.tr
[2] Arş.Gör. Kamerşah Çetintaş, Dumlupınar Üniv. Eğitim Fak., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, kamersah.cetintas@dpu.edu.tr

bu kavramların öncelikle iyi tanınması, ilişkilerinin araştırılması önem arz etmektedir. Bu iki kavram arasında bir ilişki olup olmadığı, varsa ne yönde ve ne derecede olduğu, birbirlerini yordayıp yordamadığına dair literatürde her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Presenteeism ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu kavramsal okumalar sonucunda öngörülmektedir. Bu çalışmanın amacı yapılan öngörüyü sınamak, kavramlar arasındaki ilişkinin boyutlarını ortaya koymak ve ikisinden hangisinin yordayıcı faktör olduğunu saptamaktır.

Yöntem

Araştırma nicel bir araştırma olup; betimsel tarama tekniği altında ilişkisel tarama modeli kullanarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 220 ergen oluşturmaktadır. Öğrenciler 14-16 yaş aralığında olup 120'si kız, 100'ü erkektir. Çalışma grubu seçilirken kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrenciler için Presenteeism Ölçeği: Matsushita ve diğerleri, (2010) tarafından geliştirilen Öğrenciler için Presenteeism Ölçeği 10 madde (ör: Zor olan ödevleri (derslerini ya da görevleri) bitirebiliyor musun) ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipi bir ölçek olup alt boyutlara göre puan alınabildiği gibi toplam bir puan da alınabilmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Sarıçam ve diğerleri (2013) tarafından yapılmış olup çocuklar ve ergenler için revize hali Sarıçam ve Akgül (2015) tarafından yapılmıştır. Çocuklarda Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .76; ergenlerde .83 olarak hesaplanmıştır.

Okul Tükenmişliği Ölçeği: Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilen Okul Tükenmişliği Ölçeği 9 maddeden (ör: Sık sık ödevlerimi yapma konusunda yetersizlik hissine kapılıyorum) ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Akın, Sarıçam ve diğerleri (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizinde tek boyutlu bir yapı elde edilmiş ve bu modelin uyum indeksi değerleri; χ^2= 68.78, sd=25, p<0.001, RMSEA= .075, NFI= .96, NNFI= .97, CFI= .98, IFI= .98, RFI= .95, GFI= .95, AGFI= .92 ve SRMR=.044 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

İşlem

Çalışma için öncelikle bir uygulama formu hazırlanmış; yüksek lisans derslerine gelen ve ortaokul ile liselerde görev yapan öğretmenlerden destek istenmiştir. Öğretmenlere araştırmanın içeriği, amacı ve uygulamanın nasıl yapılacağı ile bilgiler verilmiş; daha sonrasında formları öğrencilere doldurtması istenmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin değerlendirilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının standart hatalarına bölündüğünde çıkan sonuç literatürde kabul edilen +1.96 ve -1.96 değerleri (Kalaycı, 2014) arasında olduğundan; mod ve medyan değerleri üst üste olduğundan ve Kolmogorov Smirnov katsayısının $p<.05$ önem düzeyinde anlamsız olmasından dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada önem düzeyi olarak $p<.05$ alınmıştır.

Bulgular

Cinsiyete ilişkin bulgular

Kız ve erkek öğrencilerin okul tükenmişliği ve presenteeism puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için uygulanan bağımsız örneklemler t testi sonucu erkeklerin okul tükenmişliği ve presenteeism puanlarının kızların puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Korelasyon analizi

Okul tükenmişliği ile presenteeism arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmış; okul tükenmişliği ile presenteeism arasında $p<.01$ önem düzeyinde pozitif ilişki bulunmuştur.

Regresyon analizi

Araştırmanın bu kısmında tükenmişlik literatürüne dayanarak presenteeism bağımlı okul tükenmişliği bağımsız değişken alınmış ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda okul tükenmişliğinin presenteeism için önemli bir açıklayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya başlarken ki amaç ergenlerde okul tükenmişliği ile presenteeism arasındaki ilişkiyi ve ne düzeyde birbirini etkilediklerini incelemekti. Araştırma sonucunda iki değişken arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bir başka ifadeyle okul tükenmişliği arttıkça presenteeism düzeyi de artmaktadır; ya da okul tükenmişliği presenteeisme neden olabilmektedir. Şimdiki çalışma, öğrencilerin herhangi bir hastalık tanısı almadığı varsayılarak yapılmıştır. Başka çalışmalarda katılımcılardan bu bilgileri istenerek yapılabilir. Çünkü presenteeism okul tükenmişliğinden değil de sahip olduğu rahatsızlıktan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin hangi derslerde bu davranışları sergilediği gözlenerek çalışma genişletilebilir.

Kaynakça

Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Yalnız, A., Yıldız, B., & Usta, F. (2013, Eylül). Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *12. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (2013)*, Eylül, 8-11, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul. Bildiri no:152

Çiftçi, B. (2010). İşte var ol(ama)ma sorunu ve işletmelerin uygulayabileceği çözüm önerileri. *Çalışma ve Toplum, 1,* 153-174.

D'Abate, C. P., & Eddy, E. R. (2007). Engaging in personal business on the job: Extending the presenteeism construct. *Human Resource Development Quarterly, 18*(3), 361-383. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/62049663?accountid=14214

Demirbulat, Ö. G., & Bozok, D. (2015). Presenteeism (İşte varolamama) ile yaşam doyumu, fiziksel ve ruhsal iyilik halinin etkileşimine yönelik seyahat acentası işgörenleri üzerinde bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16*(27), 7 13.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.

Matsushita et all. (2010). Presenteeism in college students: reliability and validity of the Presenteeism Scale for Students. *Qual Life Res., 20*, 439-446.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist, 13*(1), 12-23. doi:10.1027/1016-9040.13.1.12

Sarıçam, H., & Akgül, İ. (2015, Mayıs). İlkokul öğrencilerinde presenteizm. *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu,* 14-15 Mayıs, Sakarya Üniversitesi, Bildiri no: 466, Sakarya, Türkiye.

Sarıçam, H., Akın, A., Demirci, İ., & Akın, Ü. (2013, Eylül). Öğrenciler için Presenteeizm Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Istanbul 2013 World Congress of Psychological Counselling and Guidance.* 8-11 September, Istanbul, Turkey. Bildiri no:150

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, *33*(5), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003

Wang, M., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning And Instruction*, *36*57-65.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(10), 1316-27.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.E. (2009). School-Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57.

ANNE-BABASI BOŞANMIŞ ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL İMAJLARI: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

Erol DEMİRCİ[1]
Yüksel ÇIRAK[2]

Problem Durumu

Hızla artan toplumsal değişmeler aile yapısını ve eşlerin uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Çeşitli beklentilerle yapılan evlilikler, bireylere eş rollerinin yanı sıra birçok görev ve sorumluluklar yüklemekte, bu durumda da evlilik bireylerin beklentilerini karşılayamamaktadır. Sonuç olarak; kişiler birçok farklı nedenden dolayı boşanmayı tercih etmektedirler(Şentürk Aydın, 2014).

Boşanma, günümüzde artış gösteren sosyal bir gerçek haline gelmiştir (Karakuş, 2003). Ülkemizde boşanma oranının Batı ülkelerinde yüksek olduğu kadar olmasa da gün geçtikçe arttığı istatistiksel verilerden anlaşılmaktadır (Öztürk, 2005).

Boşanma hiç kuşkusuz, çocukların başına gelebilecek en sarsıcı olaylardan birisi olup, onların gelişmelerini ciddi bir biçimde etkileyecek bir dizi değişikliği de beraberinde getirmektedir(Sağlam, 2011).

Çocuklar boşanma sonrasında terk edilmişlik duyguları yaşayabilirler ve anne babayla ilişkinin devamına olan güvenleri sarsılabilir. Yanında kaldıkları ebeveynin de kendilerinin terk edeceği korkusu ile hırçın davranışlar sergileyebilir ya da içe kapanabilirler(Karakuş, 2003). Boşanma çocuğun eğitimdeki başarısını düşürmektedir(Şentürk, 2014).

Sonuç olarak bu çalışmada, fenomenolojik çalışma metodu ile Fatih Şekkeli İlkokulu'ndaki anne babası boşanmış çocukların boşanmaya ilişkin bilişsel imajlarının bulunması ve boşanmaya ilişkin yaşadıkları deneyimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu fenomenolojik araştırmanın amacı Fatih Şekkeli İlkokulu'ndaki anne babası boşanmış çocukların boşanmaya ilişkin bilişsel imajlarının bulunması ve boşanmaya ilişkin yaşadıkları deneyimleri keşfetmektir. Bu araştırmada anne-babası boşanmış çocukların boşanmaya ilişkin deneyimleri ve bunları nasıl anlamlandırdıkları ile ilgili bir anlayışın kazanılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemleri sosyal ve beşeri sorun olarak atfedilen bir problemde bireylerin veya grupların amaçlarını keşfetmeye yönelik çalışma olanağı sağladığı (Creswell, 2015) ve derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân verdiği için (Patton, 2014) araştırmanın amacı doğrultusunda anne babası boşanmış çocukların deneyimlerini derinlemesine analiz edebilmek amacıyla araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

[1] Psk. Dan. demirci-erol@hotmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. İnönü üniversitesi, yuksel.cirak@inonu.edu.tr

Araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem metodu ve doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmada başlıca bilgi edinme sürecini 10 kişiye kadar yapılan derinlemesine mülakatlar içermektedir. Önemli olan nokta fenomenle ilgili deneyimi olan az sayıdaki insan için fenomenin anlamını tanımlamadır(Creswell, 2015).

Görüşme ve gözlemler devam ederken aynı zamanda veri analizi de yürütülmüştür. Çünkü Creswell'e (2015) göre bir araştırma projesinde, veri toplama, veri analizi ve rapor yazım süreci, süreç içerisinde bağımsız adımlar değil, birbiriyle bağlantılı ve genellikle eş zamanlı devam eden adımlardır. Görüşme transkriptleri yazılırken anahtar ifadeler ve geçici temalar oluşturulmuş daha sonra iki uzman tarafından asıl temalar oluşturulmuştur. Transkriptlerden temalar elde edilirken, alan notları incelenirken ve çocuklara çizdirilen resimler incelenirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada bütün veri analizi içerik analizidir çünkü bu aşamada görüşmelerin, alan notlarının, belgelerin içeriği analiz edilir (Merriam, 2013).

Bulgular

Anne babası boşanmış çocukların boşanmaya ilişkin deneyimleri ve bilişsel imajları yapılan analizler neticesinde üzüntü, içine kapanıklık, alınganlık(aşırı hassasiyet), hırçınlık(saldırganlık), dikkati toplamada güçlük, ilgiden yoksunluk ve imrenme/özlem şeklinde 7 tema altında değerlendirilmiştir.

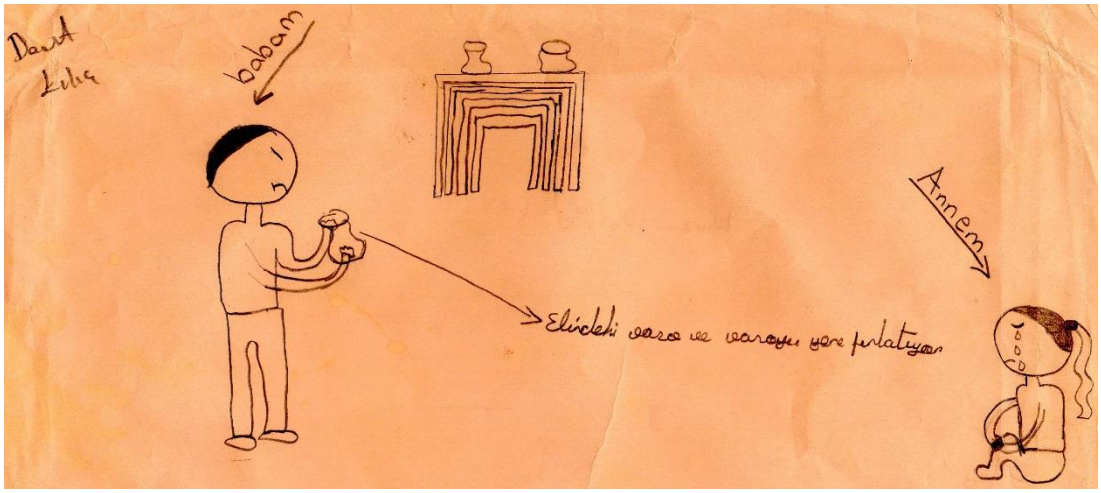
Tema 1: Üzüntü. Anne babası boşanmış öğrencilerden Yağmur bu duruma ilişkin "*aslında ben annemle babamın ayrıldığını duyduğumda çok ağlamıştım*" diyerek üzüntüsünü dile getirmiştir. Hamiye "*kalktığım zaman annem gitmişti, kendimi çok kötü hissettim ve ağladı*m" sözleri ile ruhsal durumunu ortaya koymuştur.

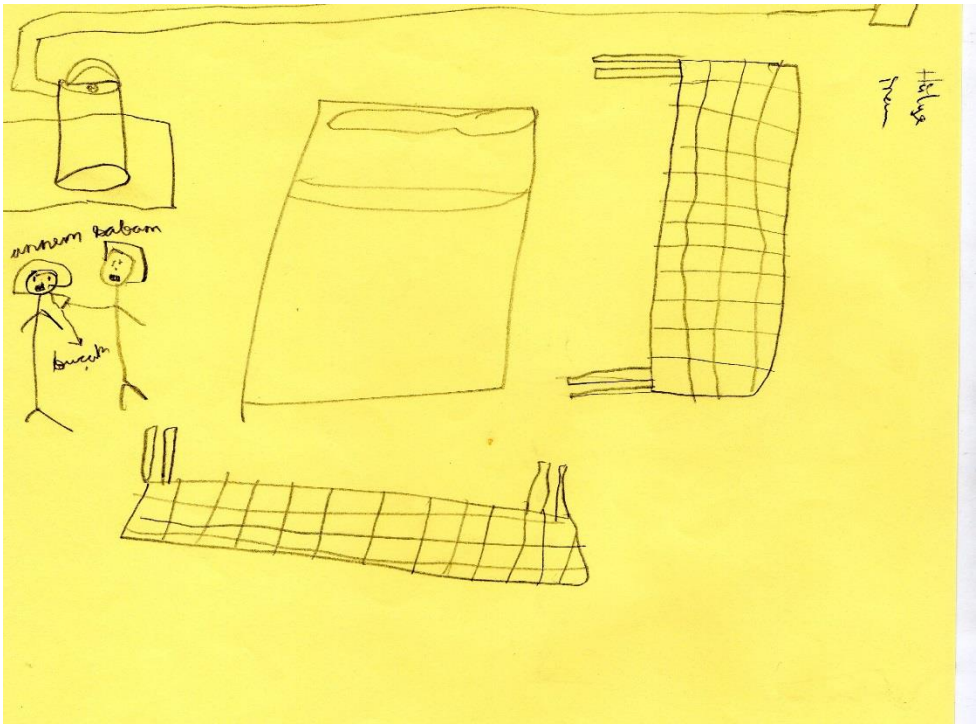


Tema 2: İçine Kapanıklık. Bu temada anne babası boşanmış çocukların çevresi ile fazla iletişime geçemedikleri, kendilerine güven noktasında yeterince cesur davranamadıkları üzerinde durulmuştur. Anne babası boşanmış çocuklar çevreleriyle iletişime geçmekte, sınıf ortamında derse katılmakta, oyun ortamında atılgan bir şekilde oyunda yerini almakta problem yaşamaktadırlar.

Tema 3: Alınganlık(Aşırı Hassasiyet). Bu tema duygusal olarak ileri derecede hassas olma, çabuk incinebilir olma, aşırı duyarlı olma etrafında şekillenmiştir. Hülya'nın öğretmeni bu durumla ilgili *"Hülya hemen küsüyor. Yine birisi ile arkadaşsa o hep kendisi ile arkadaş olsun istiyor. Eğer o başkası ile oynasa ona hemen küsüyor. Hülya çok alıngan, hemen küsüyor oyunda. Ne yapmak istiyor anlamıyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Tema 4: Hırçınlık(Saldırganlık). İlkay bu duruma ilişkin olarak kendisi ile alakalı olarak şu açıklamalarda bulunmuştur: "*Ne bileyim. Değişik duygular sergiliyorum. Sanki sinirliymişim gibi. Bir duruyorum ve düşünüyorum "ben sinirli miyim, yoksa kötü bir insan mıyım?"* diye düşünüyorum.





Tema 5: Dikkati Toplamada Güçlük. Anne babası boşanmış çocuklar derslere kendilerini veremediklerini ve dikkatlerini toplamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Yapılan öğretmen, veli görüşmeleri ve gözlemler de bunu destekler niteliktedir. Hülya *" Bazen annemle babamın boşandığı aklıma geliyor ve derslerden bir şey anlamıyorum."* dedi. Davut ise anne babasının boşanmasının kendisini nasıl etkilediğine dair yaşantısını şu şekilde dile getiriyor: " *Kötü. Bazen aklıma geliyor. Bir keresinde yazı yazıyordum, birden annem aklıma geldi ve elimin gücü gitti. Yazmadım."*

Tema 6: İlgiden Yoksunluk. İlgiden yoksunluk, ilgi kavramının kapsadığı şeylerden mahrum kalmak, seni günlük hayatta, okul hayatında takip eden birinin olmamasıdır. Anne babası boşanmış çocuklar aile ilgisinden yoksun oldukları için duygusal açıdan, okula ve derslere uyum açısından problem yaşamaktadırlar.

Tema 7: İmrenme/ Özlem. Anne babası boşanmış çocuklar anne babalarıyla birlikte yaşamaya özlem duymakta, anne babası boşanmamış çocukların yaşamlarına, onların anne babaları ile olan ilişkilerine, onların anne babaları tarafından okula bırakılmalarına, onların anne babalarının okula gelip çocuklarına dair öğretmenle görüşmelerine imrenmektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada anne-babası boşanmış çocukların bu durumu nasıl deneyimledikleri ve bu duruma ilişkin bilişsel imajlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Fatih Şekkeli İlkokulu'ndan 5 kız, 3 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik metot kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem ve katılımcıların çizdikleri resimlerden elde edilmiştir. Anne babası boşanmış çocukların boşanmaya ilişkin deneyimlerinin ve bilişsel imajlarının 7 tema altında toplandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Anne babası boşanmış çocukların bilişsel imajlarının üzüntü, içine kapanıklık, alınganlık, hırçınlık, dikkati toplamada güçlük, ilgiden yoksunluk, imrenme/özlem olduğu bulunmuştur. Anne babanın boşanması çocukların bireysel, sosyal ve okul yaşamını olumsuz etkilemektedir. Bu durumun olumsuz etkilerini azaltmak için hem ayrılmış olan çifte hem de anne babası boşanmış olan çocuğa sosyal ve psikolojik destek verilmesi önemlidir.

Bu çalışmada boşanmış bir aileye sahip olan çocukların arkadaşlık ilişkilerinin, okul yaşamının ve günlük yaşamının boşanmadan olumsuz bir şekilde etkilendiği sonucuna varılmıştır. Bu olumsuz etkileri en aza indirebilmek için;

- Anne-babası boşanmış çocuklara nasıl davranılacağına yönelik öğretmenlere bir seminer çalışması önerilir.
- Anne- babası boşanmış öğrencilerin velileri ile sınıf öğretmenlerinin iletişimlerini ve çocuk hakkındaki görüşmelerini daha da sıklaştırması önerilir.
- Sınıf öğretmenlerinin anne babası boşanmış çocuklardan içine kapanmış olanları ders katması ve onlara aktif görevler vermesi önerilir.

Kaynakça

Amato, P., R., Keith, B. (1991). " Parental Divorce and the Well-Being of Children: A Meta-Analysis", *Psychological Bulletin*, 110(1): 26-46.

Amato, P.R. (1993). "Children's Adjustment To Divorce: Theories, Hypotheses and Empirical Support". *Journal of Marriage and tlıe Family, 55,* 23-38.

Amato, Paul R., (1995), "Life-Span Adjustment of Children to Their Parents' Divorce", *The Future of Children Children And Divorce,* (Sayı:4), 151.

Büyükşahin, G. (2009). Boşanmış ve boşanmamış (tam) ailelerden gelen 11-13 yaş arası çocukların anne baba tutumlarını algılama biçimlerinin sosyal uyum düzeyleri ile ilişkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.

Fraenkel, A., Hyun, H.H. ve Wallen, N.E. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8. Baskı) New York: Mc. Graw Hill.

Karakuş, S. (2003). *Anne Babası Boşanmış Ve Boşanmamış Çocukların Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Ve Okul Başarılarına Yansıması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.Ed) Ankara: Pegem.

Öngider, N. (2006). *Evli ve boşanmış ailelerde algılanan ebeveyn kabul veya reddinin çocuğun psikolojik uyumu üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Özen, Ş., D. (1998). " Eşler arası Çatışma ve Boşanmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri 2: Sosyal Destek" *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 6(2) s. 83-88.

Özen, Ş., D. (1999). " Eşler arası Çatışma ve Boşanmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri1: Davranış ve Tutum Problemleri" *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 6(1) s. 19-29.

Öztürk, M., (2005). " Boşanma ve Boşanmış Aile Çocukları", *Popüler Psikiyatri Dergisi*, Sayı: 25, s. 10-13.

Öztürk, M., (2005). "Boşanma Sonrası Çocuğun Gösterebileceği Tepkiler", *Popüler Psikiyatri Dergisi*, Sayı: 26, s. 20-23.

Öztürk, S. (2006*). Anne-Babası Boşanmış 9–13 Yaslarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı Ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sağlam, M. (2011). ***Boşanma Sürecinde Olan Ailelerdeki Çocukların Aile Algılarının ve Sorunlarının Resimler Aracılığı İle incelenmesi,*** Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi(Çocuk Gelişimi) Ana Bilim Dalı, Ankara.

Şentürk Aydın, R., Nazlı S. (2014). "Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın Boşanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33 s. 128-153.

TÜİK, (2015). http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18628

Türkaslan, N. 2007. Boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkileri ve bunlarla baş etme yolları. Aile ve Toplum Dergisi, 3 (11), 99-107.

Verlag, F., Çeviren: Reyhan Ateş. (1994). "Boşanma Etkilerinin Çocukların Yaş Ve Cinsiyetlerine Göre Farklılıkları", Yetişkinlik Psikolojisi Ders Notları, İstanbul Üniversitesi Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı) Ankara: Seçkin.

Yörükoğlu, A(2000). Çocuk Ruh Sağlığı, Çocuk Yetiştirme Sanatı ve Kişilik Gelişimi, 24. Basım, İstanbul: Özgür Yayınları.

BİLİNÇLİ ÖZ-ANLAYIŞ PROGRAMININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-ANLAYIŞINA ETKİSİ*

Halim SARICAOĞLU[1]
Coşkun ARSLAN[2]

Problem Durumu

Bireyler yaşamın bazı dönemlerinde yaşadıkları olaylar karşısında acı, keder, tükenmişlik ve başarısızlık gibi olumsuz duygular yaşarlar. Bireyin bu negatif duyguları kendine zarar vermeden aşabilmeleri ve rahatlamaları, olumsuz duygularla başa çıkabilmek için gereklidir. Öz-anlayış geliştirilerek yaşamdaki olumsuz duygulardan kurtulunabilir ve böylelikle yaşam daha sürdürülebilir hale getirilebilir. Anlayış, öz-anlayış kavramının temelindedir. Çünkü anlayış, başka insanların üzüntülerine duyarlı olmayı, diğer bireylerin acılarına ortak olmayı ve bunları acı ve üzüntüden izole olmadan yapmayı; diğerlerine şefkat göstermeyi, karşımızdaki insanları yargılamadan anlamayı içerir (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008).

Öz-anlayış, insanların üzücü veya başarısızlıkla sonuçlanan bir durum içinde olduklarında kendilerini yargılamak veya eleştirmek yerine kendilerine karşı duyarlı ve anlayışlı olmayı, yaşadıkları olayın tüm insanların yaşayabileceği bir yaşam deneyimi olarak görmelerini ve olumsuz duygu veya düşünceler üzerinde durmak yerine çözüm yolları aramak olarak tanımlanabilir (Neff,2003a).

Neff (2003a; 2003b) tarafından kavramsallaştırılan ve Budist felsefesine ait kavramlar üzerine temellendirilen öz-anlayış; birisinin kendi acılarına karşı kabullenici olmayı, ondan kaçınmaması, acısını dindirmeyi istemesini ve şefkatle onu iyileştirmesi ve en önemlisi de yeni ve önemli bir yaşam deneyimi kazanma olarak kendi acı, yetersizlik ve başarısızlığını yargılamadan anlamayı içerir.

Acı veren ya da olumsuz olan durumlarla karşılaştığımızda öz-anlayışın üç temel bileşeni ortaya çıkar:

a) Öz-şefkat; kişinin kendine karşı eleştirel olmaktan çok anlayışlı olması
b) Paylaşımların bilincinde olma; kişinin kendi deneyimlerini bireysel olmak yerine tüm insanların yaşadığı deneyimler olarak görmesi
c) Bilinçli farkındalık; aşırı özdeşleşmeden kaçarak olumsuz duyguların dengede tutulması (Dilmaç, Deniz ve Deniz,2009).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, bireylerin öz-anlayış düzeylerini yükseltmeye yönelik bir psiko-eğitim programı geliştirilmesi ve geliştirilen programın üniversite öğrencileri üzerinde etkililiğinin deneysel olarak sınanmasıdır. Araştırmanın temel denencesi "Bilinçli öz-anlayış programına katılan deneklerin öz-anlayış düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan deneklere göre, anlamlı düzeyde

* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezine dayalıdır

[1] Uzman, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim Dalı, *hsaricaoglu@gmail.com*
[2] Doç. Dr., Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim Dalı, *coskunarslan@konya.edu.tr*

bir artma olacak ve bu artma uygulamaların tamamlanmasından bir ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir." olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, Bilinçli Öz-Anlayış Programı'nın, öz-anlayış üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmanın bağımsız değişkenini bilinçli öz-anlayış programı, bağımlı değişkenini ise deneklerin Öz-Anlayış Ölçeği'ne verdikleri cevaplarından elde edilen öz-anlayış puanları oluşturmaktadır. Araştırmada deney-kontrol gruplu, ön-test, son-test ve izleme ölçümlü deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bulunan lisans öğrencileri arasından gönüllü olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çalışmaya katılmak isteyen öğrencilere kişisel bilgi formu ve öz-anlayış ölçeğini içeren bir veri toplama seti uygulanmış, ardından bu veriler bilgisayar ortamında değerlendirilerek deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Araştırma sürecinde deney grubuna 8 oturumluk "Bilinçli Öz-Anlayış Programı" uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır.

Veri toplama aracı olarak Neff (2003b) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılan "Öz-Anlayış Ölçeği" kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçe formu tek boyutlu ve 24 maddeli bir ölçek olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Ayrıca test-tekrar test korelasyon .83 olarak hesaplanmışlardır. Öz-anlayış ölçeğinin ölçüt-bağıntılı geçerliği ise, Öz-Anlayış Ölçeği ile Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği arasında r=.62; Yaşam Doyumu Ölçeği arasında r=.45; pozitif duygu arasında r=.41 ve negatif duygu arasında r=-.48 düzeyinde ilişkiler saptamışlardır (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008).

Veri analizinde betimsel istatistiklerin yanında; gruplar arasında ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Kovaryans Analizi (ANCOVA) ve post-hoc testi olarak Bonferroni teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcılardan elde edilen veriler ile ilgili gerekli analizler yapıldıktan sonra şu bulgulara ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Öz-Anlayış Ölçeği'ne verdiği cevaplar sonucunda; ön-test uygulaması puan ortalaması $\overline{X}$ =80.62 (Ss.=13.33), son-test puan ortalaması $\overline{X}$ =93.77 (Ss.=10.38) ve izleme testi puan ortalaması $\overline{X}$ =90.46 (Ss.=11.40) olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamaları ise, ön-test uygulaması için $\overline{X}$ =77.20 (Ss.=13.34), son-test uygulaması için $\overline{X}$ =77.60 (Ss.=6.52) ve izleme testi için $\overline{X}$ =62.93 (Ss.=6.53) olarak hesaplanmıştır.

Yapılan ANCOVA analizi sonucunda öz-anlayış son-test puan ortalamalarıyla deney ve kontrol gruplarının öz-anlayış izleme testi puan ortalamaları arasındaki değişkenliğin önemli olduğu (F=93.66, p=.00, η^2=.88) bulunmuştur. Bu değişkenliğin açıklama oranın %88 olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öz-anlayış son-test puan ortalamalarının, öz-anlayış izleme testi puan ortalamalarının önemli bir yordayıcısı olduğu (F=36.55, p=.00, η^2=.59) görülmüştür. Öz-anlayış son-test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş öz-anlayış izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu (F=7.66, p=.01, η^2=.23) bulunmuştur. Bu bulgulara göre Bilinçli Öz-Anlayış

Programı deney grubundaki öğrencilerin öz-anlayış düzeyini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek yönlü kovaryans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Post Hoc testi olarak Bonferroni testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda farkın deney grubu lehine anlamlı ($p<.05$) olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen Bilinçli Öz-Anlayış Programı'nın bireylerin öz-anlayış düzeylerini geliştirmede etkili olduğu deneysel olarak ispat edilmiştir. Bu sonuç geliştirilen programın hem araştırmacılar tarafından araştırma yapmak amacıyla hem de alanda uygulayıcı olarak çalışan psikolojik danışmanlar tarafından bireylerin gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Alanyazında yapılan birçok çalışma sonucunda bireylerin öz-anlayış düzeylerinin gelişmesinin; depresyon, anksiyete ve stres (Neff, 2003a; Kirkpatrick, 2005; Gilbert ve Procter, 2006; Öveç, 2007; Neff, Pisitsungkagarn ve Hsieh, 2008; Deniz ve Sümer, 2010; Terry, Leary ve Mehta, 2013; Zhou vd., 2013; Özyeşil ve Akbağ, 2013; Yamaguchi, Kim ve Akutsu, 2014) düzeylerini azaltmada; yaşam doyumu (Neff, 2003a; Tel, 2011), psikolojik iyi oluş (Akın, 2009; Neff ve Mcgehee, 2010, Sarıcaoğlu ve Arslan, 2013), duygusal zeka (Heffernan, Griffin, McNulty ve Fitzpatrick, 2010; İkiz ve Totan, 2012), değerler (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009) ve psikolojik sağlamlık (Bolat, 2013) düzeylerini ise artırmada etkin bir kavram olduğu ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarından hareketle bireylerin öz-anlayış düzeylerinin artırılmasının, alanımızda çalışılan birçok kavram üzerinde istendik etkiye sahip olacağı görülmektedir.

Geliştirilen program üniversite öğrencisi olan genç yetişkinler üzerinde test edilmiştir, dolayısıyla yetişkinler üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak farklı yaş grupları (ergenler vb.) ve özel duruma sahip bireyler (kanser hastaları, risk grubundaki çocuklar vb.) üzerindeki etkisi bilinmemektedir. Araştırmacılar tarafından programın bu ve benzeri gruplar üzerindeki etkisi araştırılması önerilebilir. Ayrıca programda yer alan etkinliklerin okullarda uygulanan rehberlik programlarına dahil edilerek, bireylerin gelişimlerine katkıda bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Öz-Anlayış, öz-anlayış geliştirme programı

Kaynakça

Akın, A. (2009) *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Bolat, Z. (2013) *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık ve Öz-Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Deniz, M. E. ve Sümer, A. S. (2010). Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim,* 35(158), 155 – 127

Deniz, M. E., Kesici, Ş. ve Sümer, A. S. (2008) The Validity and Reliability of the Turkish Version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality,*36(9), 1151 – 1160

Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışıları İle Değer Tercihlerinin İncelenmesi. *Journal of Values Education, 7*(18), 9 – 24

Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *13*(6), 353.

Heffernan, M., Quinn Griffin, M. T., McNulty, S. R., & Fitzpatrick, J. J. (2010). Self-compassion and emotional intelligence in nurses. *International journal of nursing practice*, *16*(4), 366-373.

İkiz, E., & Totan, T. (2012). Üniversite Öğrencilerinde Öz-Duyarlık Ve Duygusal Zekânın İncelenmesi. *Dokuz Eylül University Journal of Graduate School of Social Sciences*, *14*(1).

Kirkpatrick, K. (2005) *Enhancing Self-Compassion Using a Gestalt Two-Chair Intervention.* Dissertation, Doctor of Philosophy, The University of Texas at Austin

Neff, K. D. & McGeehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240.

Neff, K. D. (2003a). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself, *Self and Identity*, 2, 81 – 101

Neff, K. D. (2003b). The Development and Validation of a Scale to Measure Self Compassion. *Self and Identity*, 2, 223 – 250

Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y. P. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *39*(3), 267-285.

Öveç, Ü. (2007) *Öz-Duyarlık İle Öz-Bilinç, Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özyeşil, Z., & Akbağ, M. (2013). Self-compassion as a protective factor for depression, anxiety and stress: a research on Turkish university students. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(2), 36-43

Sarıcaoğlu, H., & Arslan, C. (2013). An Investigation into Psychological Well-Being Levels of Higher Education Students with Respect to Personality Traits and Self-Compassion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(4), 2097-2104.

Tel, F. D., (2011) *Üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeyi ve öz duyarlık düzeyinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Terry, M. L., Leary, M. R., & Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity*, *12*(3), 278-290.

Yamaguchi, A., Kim, M. S., & Akutsu, S. (2014). The effects of self-construals, self-criticism, and self-compassion on depressive symptoms.*Personality and individual differences*, *68*, 65-70.

Zhou, L., Chen, J., Liu, X., Lu, D., & Su, L. (2013). Negative cognitive style as a mediator between self-compassion and hopelessness depression. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *41*(9), 1511-1518.

GÜÇLENME ÖLÇEĞİNİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

S. Gülfem ÇAKIR[1]
Aslı BUGAY[2]

Problem Durumu

Güçlenme kavramı sosyal bilimlerin farklı alanlarında çalışan araştırmacıların dikkatini çeken kavramlardan bir tanesidir. Örgütsel psikolojide örgütsel verimliliği açıklamakta kullanılırken, feminist yaklaşımlarda kadının güçlendirilmesi ve eğitim ortamlarında ise öğrenen güçlenmesi olarak kullanılmaktadır. Güçlenme kavramı ruh sağlığı ve psikolojik yardım hizmetleri alanında da kullanılan kavramlar arasında yerini almıştır. Psikolojik güçlenme kavramının farklı tanımları bulunmakla birlikte, bu tanımların vurguladığı ortak özellikler içersinde, güçlenme sürecinde, bireyin kişisel kontrol duygusunda artış, yaşamla ilgili eleştirel bir anlayış kazanma ve farkındalık geliştirme ve hedeflere ulaşmada aktif rol alma yer almaktadır. Güçlenme kavramı bireyin kendi yaşamını kontrol etme becerisinin yanı sıra kendi psikolojik iyi oluşunu ve içinde bulunduğu durumu iyiye götürmeye yönelik değişiklikleri yapabilme becerisini içermektedir. Rogers, Chamberlin, Ellison, and Crean (1997) psikolojik güçlenmeyi ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında psikolojik güçlenmenin kavramsal temelini psikolojik yardım hizmeti alan kişiler tarafından oluşturulan özelliklere dayandırmıştır. Bu özellikleri üç boyutta incelemişlerdir. Bunların ilkini öz-saygı, öz-yeterlilik, iyimserlik ve gelecekle ilgili kontrol algısı oluşturmaktadır. İkinci boyutta kişinin bireysel olarak hissettiği güç yer alırken üçüncü boyutta ise haklı öfke ve sosyal aktivizm yer almaktadır. Bu kavramsal çerçeveye dayalı olarak, Rogers, Chamberlin, Ellison, and Crean (1997) güçlenme kavramını ölçmeye yönelik 28 maddeden oluşan Güçlenme Ölçeğini (Empowerment Scale) geliştirmiştir. Devamında gelen çalışmalarında Rogers, Ralph and Salzer (2010) ölçeğin uzun formunda yer alan bazı maddeleri değiştirerek ölçeğin 25 maddelik formunu oluşturmuştur. Ölçeğin hem uzun hem de kısa formunda bu üç temel boyuta dayanan öz-saygı/öz-yeterlilik, güç-güçsüzlük, sosyal aktivizm ve özerklik, iyimserlik ve geleceğin kontrolü ve haklı öfke olarak adlandırılmış olan beş alt ölçek yer almak almaktadır.

Çalışmanın Amacı

Psikolojik danışma alanındaki araştırmalarda ve uygulamalarda kullanılabilecek olan Güçlenme Ölçeğinin kısa formunun Türk kültürüne uyarlanmasına odaklanmış olan bu çalışmada Güçlenme Ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özellikleri incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

[1] Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, glfmcakir@gmail.com
[2] Doç. Dr. ODTÜ Kuzey Kıbrıs Kampusu, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı, abugay@metu.edu.tr.

Araştırma 4. sınıfa devam eden üniversite öğrencileri (%30.6; 74), pedagojik formasyon programına devam eden öğrenciler (%54.1; 131) ve bir kamu kuruluşunda çalışmakta olan kişiler (%15.3; 37) olmak üzere üç farklı gruptan oluşan 242 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların yaşları 20 ile 56 ($\overline{x}$ = 27.43 yaş) arasında değişmektedir. Katılımcılara Güçlenme Ölçeği ve Genel Sağlık Anketi uygulanmıştır. Analizde ölçeğin 28 maddelik uzun formunun Çakır (2009) tarafından yapılan çalışmada açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 4 faktörlü yapısının ve ölçeğin özgün formundaki 5 faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçüt geçerliliğini test etmek için ise ölçekten elde edilen puanlar ile Genel Sağlık Anketinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentlar Çarpımı kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

Çalışmada ölçeğin 25 maddelik dört faktörlü formunun yapı geçerliğini araştırmak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi "madde parselleme tekniği (item parceling technique)" kullanılarak test edilmiştir. Bandalos ve Finney'e (2001) göre kullanılan bu teknik özellikle çok madde sayılı ölçeklerde daha iyi sonuç vermektedir. Ayrıca bu teknik daha sürekli ve normal dağılım verileri elde etmek ve CFA modelin uyum değerlerini geliştirmek için önerilmektedir. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi ölçeğin 25 maddesi için dört faktörlü olarak tanımlanan modele ait uygunluk istatistiklerinin uyum indekslerine göre kabul edilebilir aralıkta olduğunu göstermektedir [χ^2 (59) = 114,137, $p < .0001$; χ^2/df- ratio = 1.93; CFI = .91, GFI= .93, AGFI= .89, RMSEA = .062, SRMR =.074]. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı .749, konjenerik ölçümler için daha uygun sonuçlar verdiği ifade edilen McDonald'ın (omega) katsayısı ise .796 olarak hesaplanmıştır. Ölçüt geçerliliğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Güçlenme Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar ile Genel Sağlık Anketinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir. Bulgular ölçeğin Türkçe formunun dört faktörlü bir yapıya, yeterli düzeyde iç tutarlığa ve benzer ölçek geçerliliğine sahip olduğunu göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanarak, Güçlenme Ölçeğinin Türkçe formunun ölçeğin özgün formunda bulunan beş faktörlü yapıdan farklı olarak, dört faktörlü bir yapıya sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik Güçlenme, Güçlenme Ölçeği, Ölçek Uyarlama

Kaynakça

Bandalos, D. L. ve Finney, S. J. (2001). Item parceling issues in structural equation modeling. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), Advanced structural equation modeling: New developments and techniques (pp. 269-296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Çakır, S. G. (2009). *Factors and Mechanisms of Resilience among Turkish Migrant Women in the UK*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Rogers, E. S., Chamberlin, J., Ellison, M. L. ve Crean, T. (1997). A consumer-constructed scale to measure empowerment among users of mental health services. *Psychiatric Services, 48*(8), 1047-1042.

Rogers, E. S., Ralph, R. O. ve Salzer, M., S. (2010). Validating the Empowerment Scale with a multisite sample of consumers of mental health services. *Psychiatric Services, 61*(9), 933-936.

MÜLTECİ ÇOCUKLARIN RESİMLERİ: GÖÇ VE SAVAŞ

Muhammet ÖZTABAK[1]

Problem Durumu

Göç kişilerin yaşadığı coğrafi mekanı kendilerine has sebeplerle sürekli veya geçici olarak yerleşmek düşüncesiyle terk ederek yeni bir mekana yerleşmesidir (Karataş, 1996: 45). Kendi ülkesinde yaşadığı eziyetten, siyasi veya dini istismardan kaçmak için yaşadığı yerden zorunlu olarak ayrılan ve geri dönme olasılığı bulunmayan kişilere de mülteci denmektedir (Roxas, 2010).

Mülteciler yeni geldikleri toplumda günlük yaşamdaki değişimlere bağlı birçok zorlukla karşılaşarak, uyum sağlamak için mücadele etmek durumunda kalırlar (Birman, 2002). Mülteci çocuk için yeni geldiği toplumda okul çevresi, durağan ve güvenli bir ortam sunmasına rağmen bu çocuklar yaşadıkları ani ve zorlu göç süreçleri, farklı geçmiş ve kültürel özelliklere sahip olmaları, ortak bir dili paylaşmamaları gibi nedenlerle okula uyum sağlamak için ek çaba gösterirler (Hart, 2009; Rutter, 2003, Akt. Şeker ve Aslan, 2015).

Bu öğrencilerin eğitim sürecindeki ihtiyaçlarının tanımlanarak ortaya konulması ve ihtiyaçlarının eğitim kurumları, öğretmenler tarafından karşılanmaya çalışılması gerekir. Mülteci çocukların ve gençlerin kurumlar arası işbirliği ile mevcut fırsatlardan yararlanmaları sağlanmalı, güvenilir bir ortamda fiziksel, bilişsel ve psikolojik iyi olmalarını amaç edinen uygun öğrenme ortamlarıyla ilgili düzenlemeler yapılmalıdır (Kirk ve Cassity, 2007, Akt. Şeker ve Aslan, 2015).

Özellikle Türkiye'nin komşu ülkelerinde süren savaşlar sebebiyle ülkemize milyonlarca mülteci göç etmiştir. Okullarda öğrenim gören mülteci çocuklar ise Türkiye'nin her bölgesinde karşımıza çıkmaktadır. Bu çocukların okula adaptasyonlarında, akademik başarı sağlamalarında, sosyal uyum problemlerinin çözümünde en etkili kişilerden biri de okul rehber öğretmenidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; mülteci çocukların resimlerindeki göç ve savaş temalarına ilişkin yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde resimlerde hangi temanın daha fazla vurgulandığı, hangi sembollere yer verildiği, resimlerdeki oluşturulan kompozisyonların özellikleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Yöntem

İstanbul'da çeşitli okullarda öğrenim gören mülteci çocukların resimlerindeki göç ve savaş algılarının yorumlandığı bu araştırma nitel araştırma teknikleri ile yürütülmüştür.

Yin (1984)'e göre "Durum Çalışması" güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içeriğinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım, 2013: 314).

[1] Yrd. Doç. Dr. İstanbul Kültür Üniversitesi, m.oztabak@iku.edu.tr

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden "Benzeşik Örnekleme" kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme yöntemi; küçük benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt-grubu tanımlamak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 137). Bu araştırmada benzer yaşamı ya da geçmişi paylaşan ilköğretim çağındaki çocuklar ile çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri çocuklara resim çizdirerek, aynı zamanda gözlem ve görüşme yöntemleriyle toplanmıştır. Görüşmeler çocuklarla birebir gerçekleştirilmek istense de dil problemi sebebiyle görüşmelerde bir tercüman bulunmuştur. Yapılan görüşmelerde çocuklara uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ardından çocuklardan "Savaş ve Göç" temalarını içeren resim yapmaları istenmiştir. Çocuklar resimleri yaptıkları süre boyunca gözlenmiş ve daha sonra resim hakkında konuşulmuştur. Çocukların resimlerini tamamlamaları yaklaşık olarak 30 dakika ile 1 saat arasında değişmektedir. Uygulama için çocuklara boya kalemi ve A4 kâğıdı temin edilmiştir. Uygulamada 11 çocukla çalışılmıştır.

Elde edilen veriler "içerik analizi" tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 227).

Bulgular

Çocukların resimleri incelendiğinde savaş temasının göç temasının önüne geçtiği görülmektedir. Daha çok ülkelerindeki savaş ortamlarını tasvir etmişlerdir. Resimlerde ölmüş veya yaralı insanlar, kan, yıkılmış binalar, bombalar, uçaklar, tank, füzeler vb. savaşı anlatan semboller ağırlıktadır. Özellikle birçok resimde "kan" olması dikkat çekicidir.

Resimlerde öne çıkan bir diğer sembol ise bayraklardır. Çocuklar kendi ülke bayraklarına yer verdikleri gibi zaman zaman Türkiye bayrağına da resimlerinde yer vermektedirler. Bayrak vatanlarına ait bir aidiyet sembolü olarak öne çıkmaktadır.

Çizilen bütün insan figürlerinde üzüntü, mutsuzluk hakimdir. Travmatik bir hayat sürdürmüş olan bu çocukların resimlerinde ağaç, çiçek, bacası tüten ev, güneş, kelebek, kuş gibi hayvanlara çok nadir rastlanmaktadır. Yani resimlerde mutluluğun ifade edildiği sembollere çok az yer verilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Mülteci çocuklar, kötü sağlık koşulları, anksiyete, güvensizlik, aşırı uyarılmışlık, odaklanma sorunları, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu yaşamış/yaşayan hassas gruplar oldukları eğitim sürecinde göz ardı edilmemelidir (Şeker ve Aslan, 2015). Gerek çocuk gerek yetişkin sığınmacılarla ilgili yayınlarda duygudurum bozuklukları, yeme bozuklukları, TSSB, davranış bozuklukları başta olmak üzere tüm psikiyatrik bozuklukların hayli yüksek oranlarda bulunduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar dikkati çekmektedir (Westermeyer 2000, Akt. Ekşi, 2002).

Yaşanan bu olumsuz deneyimler çocukların bilişsel süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle mülteci çocuklara öğretmenler tarafından sağlanacak sosyal destek, ihtiyaç duyulduğunda uzmanlara yönlendirilerek alabilecekleri diğer destekler onların gelişim süreçleri açısından önemlidir. Bu noktada okulda ilk başvurulacak uzman kişi okul rehber öğretmenidir. Okul rehber öğretmenlerinin mülteci öğrencilere karşı daha hassas olmaları, bu öğrencilere yönelik danışmanlık hizmetlerinde çocukların içinde bulundukları sosyal ve psikolojik durumlarla ilgili bir önbilgiye sahip

olmaları gerekmektedir.

Mülteci öğrencileri anlamak için onların psikolojik, sosyal ve akademik olarak çok boyutlu analiz edilmeleri, onlara bu noktalarda destek olunması, ülkede kaldıkları süre boyunca yaşam kalitelerini arttırması ve onları geleceğe hazırlaması bakımından önem arz etmektedir.

Kaynakça

Birman, D. (2002). *Refugee mental health in the classroom: A guide for the ESL teacher*. Denver, CO: Spring Institute for Intercultural Learning. Erişim Tarihi: 17.06.2015. http://www.springinstitute.org.

Ekşi, A. (2002). Mülteci ve Göçmenlerde Psikopatoloji. *11. Anadolu Psikiyatri Günleri Tam Metin Kitabı*, s. 67-81.

Karataş, M. (1996). *Erzincan'ın Sosyal Yapısı ve Mart 1992 Depreminden Sonra Göç Edip Geri Dönenlerin Dönüş Sebepleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Roxas, K. (2010). Who really wants "the tired, the poor, and the huddled masses" anyway?: Teachers' use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73.

Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EBEVEYN ÖLÜMÜ SONRASI AİLEDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VAKA ÇALIŞMASI

Betül TANACIOĞLU[1]

Problem Durumu

Literatürde matem (grief), yas (mourning) ve kayıp yaşama (bereavement) bazen birbiri yerine kullanılan terimler olsa da, bu konuda çalışan uzmanlardan bazıları terimler arasında farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Ölüm ve yas tutma süreçleri üzerine araştırmalar yapan Kübler Ross ve Kessler' a göre (2007), matem (grief) kişinin kayıp sonrası hissettikleriyle ilgilidir ve kişiseldir. Yas (mourning) ise kayıptan sonraki dışsal süreçleri oluşturur ve kayıp sonrası gerçekleştirilen ritüeller, gelenekler gibi kültürel uygulamalardır (Kübler-Ross, Kessler, 2007). Kayıp (bereavement) ise bizim için önemli olan bir şeyi, bir durumu ya da bir kimseyi kaybetme durumu olarak tanımlanmıştır (Goldman, 1990).

Herhangi bir kayıp; ilişkileri, rolleri ve yaşamdaki amaçları etkilediği için, ailenin kayıp yaşantısını aile sistemi perspektifinden ve birçok veri kaynağını kullanarak vermek önemliydi. Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı uzmanlık derecesi almak amacıyla yürütülen bir tez çalışması olarak bu araştırmanın temel hedefi tek bir ailede anne kaybı sonrası, aile bireylerinin bu kayıpla nasıl baş ettiklerini, ailedeki yeni sisteme nasıl uyum sağladıklarını anlamaktır. Çalışmanın diğer amaçları ise Müslüman bir aile içerisinde yas sürecinin ve ailedeki psikolojik dayanıklılığı korumalarına yardımcı olan faktörlerin incelenmesidir.

Çalışmanın amacı, aile üyelerinin ebeveyn kaybıyla baş etmelerini sağlayan faktörleri saptamak olduğundan, ailede psikolojik dayanıklılık (family resilience) kavramı kullanılmıştır. Psikolojik dayanıklılık litaratürü incelendiğinde, psikolojik dayanıklılığın iki durumun varlığıyla açıklandığı görülebilir: önemli bir olumsuz yaşam deneyimine maruz kalmak ve bu stresli ve olumsuz durum sonrası pozitif adaptasyon (Luthar, Cicchetti, and Becker, 2000). Luecken (2011)'in de belirttiği gibi, psikolojik dayanıklılık sadece patolojinin var olmaması demek değildir. Psikolojik dayanıklılık aynı zamanda, kişinin olumsuz yaşam deneyimi sonrasında iyilik halinde ve sağlığında bir gelişmeyi de ifade eder (Luecken, 2011). Psikolojik dayanıklılığın, tüm aile sistemi içerisinde değerlendirilmesini sağlayan "ailede psikolojik dayanıklılık" kavramının örneklem ailede değerlendirilmesi için, daha çok Walsh'ın ailede psikolojik dayanıklılık modeli kullanılmıştır. Bu modele göre ailede psikolojik dayanıklılığı anlayabilmek için ailenin kaynakları ve diğer sistemlerin aileyi nasıl etkilediği değerlendirilmelidir(2002, 2003, 2006). Walsh'a göre ailedeki psikolojik dayanıklılığı sağlayan en önemli süreçler: ailenin inanç sistemleri (belief systems), örgütsel kalıpları (organizational patterns) ve iletişim süreçleri (communication processes) dir.

Kaybın sonuçlarını etkileyen faktörler incelendiğinde, ölen kişinin kim olduğu, ölümün nasıl gerçekleştiği, ölen kişiyle olan bağ (nature of attachment),ölen kişiyle yaşantılar, kayıp sonrası ikincil

[1] Boğaziçi Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi, betul.tanacioglu@gmail.com

stres durumları (concurrent stressors), tarihsel ve sosyal değişkenler ile kaybı tecrübe eden kişilerin kişilik özelliklerinin kayıp tecrübesini etkileyen faktörler olduğu belirtilmiştir (Worden, 2002). Bu çalışmada, kaybı etkileyen faktörlerin ailedeki psikolojik dayanıklılığa etkisi açıkça ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Tek bir ailenin ebeveynin ölümünden sonraki tecrübelerini; kayıp, yas ve matem süreçlerini, ailede değişen ya da değişmeyen rolleri, ailenin psikolojik dayanıklılığını etkileyen faktörleri incelemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın ebeveyn kaybı yaşayan ailelere baş etme yöntemleri hakkında bilgi vermek dışında, Türkiye‘ de kayıp ve yas süreciyle ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışmalara da önemli bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Tek bir aileden derinlemesine bilgi edinmek amacıyla, niteliksel bir çalışma yapılmıştır. Niteliksel çalışmayla ulaşılmak istenen amaç, ailenin ebeveyn kaybı sonrası yaşadığı tüm süreçler, aile dinamiklerindeki değişimler, ailenin destek mekanizmaları (diğer aile üyeleri, arkadaşlar, komşular vb.), ailenin baş etme becerileri hakkında daha çok bilgi toplayabilmektir. Buna göre, araştırma sonuçları, ebeveyn kaybı yaşamış ailelerle, onlarla çalışan psikolojik danışmanlara yol gösterecektir.

Tüm görüşmeler, araştırmacı tarafından ses kaydıyla yapılıp, yine araştırmacı tarafından deşifre (transcription) edilmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri, takma isimlerle değiştirilip, içerikte tanınmalarına imkân verecek her türlü kimlik bilgisi değiştirilmiştir.

Elde edilen verilerin, niteliksel tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizinde herhangi bir bilgisayar programı kullanılmamıştır. Bunun sebebi, verilerin manuel analiz edilebilir olmasıdır.

Örneklem için kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmış ve anne kaybını tecrübe etmiş tek bir aile çalışmanın vakasını oluşturmuştur

Çalışmada söz konusu ailenin seçilmesinde şu koşullar göz önünde bulundurulmuştur:

1. Anne ya da babadan sadece birinin kaybı
2. Hayatta kalan ebeveynin aileyle beraber yaşıyor olması
3. Görüşme yapılacak olan tüm aile bireylerinin, araştırmaya katılmaya gönüllü olması.
4. Ebeveynin ölümü üzerinden en az 2 yıl geçmiş olması
5. Çocukların her hangi bir davranış ya da duygusal sorunla tanılanmamış olması,
6. Araştırmacıyla, söz konusu aile bireyleri arasında herhangi bir kişisel ilişki olmaması

Ayrıca, elde edilen verilerin güvenirliğini sağlamak ve aile hakkında daha çok bilgi edinmek amacıyla, çalışmada söz konusu olan ailenin büyük anne ve büyükbabasıyla birlikte, çocukların öğretmenleriyle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ailede komplike yas durumu olup olmadığı, DSM-V’teki “ Kalıcı Komplike Yas Bozukluğu” (APA, 2013) kriterlerine göre değerlendirilmiş, veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş demografik formlar ve yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

Bulgular

Tematik veri analizi sonucunda altı tema ortaya çıkmıştır, bu temalar şunlardır: tanı sonrası yaşam, kayıp sonrası yaşam, yası etkileyen faktörler, aile üyelerinin gelecek planları, okul bakış açısı ve ailede psikolojik dayanıklılık (tema ve alt-temalar için **Tablo 1**'e bakınız) Bulgular annenin hastalığı sebebiyle ölümünün öngörülebilir olmasının ailenin yas sürecini kolaylaştırıcı bir faktör olduğunu göstermiştir. Ayrıca ailenin dini inançlarının, bireyler arasında açık iletişimin, sosyal destek ve ekonomik kaynakların iyi olmasının ailenin kayıpla baş etmesinde yardımcı faktörler olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin kayıp yaşamış öğrencilerle nasıl bir iletişimleri olacağı konusunda ve sınıfta "anne" lafını kullanma açısından tereddütleri olduğunu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerinin kayıp tecrübelerinin öğretmenlerin ölüm-yaşam konularındaki duygu ve düşüncelerini etkilediği belirtilmiştir. Ailenin özellikle yaşam ve ölüm hakkındaki dini inançlarının (ölümün kader olduğu gibi), kaybı kabullenme aşamasında yardımcı ve aile açısından koruyucu bir faktör olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, literatürde en önemli bağlanma figürü olarak belirtilen annenin ölümü sonucunda aile sisteminde değişiklikler olsa da, aile üyelerinin kayıp sonrası yaşanan değişikliklere uyum becerilerinin, aile üyelerinin aile içindeki ve dışındaki kaynakları verimli kullanabilmelerinin (profesyonel psikolojik yardım almak ya da çocukların öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olmak gibi), aile içindeki açık iletişimin, aile üyelerinin yaşadıkları kayıpla yüzleşebilmelerinin ve ailede çocuklar için net kurallar oluşturulmasının ailede psikolojik dayanıklılığı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ailenin kayıp sonrası kısa ve uzun vadede karşılaştığı sorunların araştırılması önerilmektedir. Ayrıca, farklı aile yapılarının aile bireylerinin kayıp tecrübelerini nasıl etkilediği de araştırılmalıdır.

TABLO 1

TEMALAR	ALT-TEMALAR
Tema 1: Tanı sonrası yaşam	Annenin kendi hastalığına ve olası ölümüne karşı tavrı
	1.2 İki farklı ülke, iki farklı tedavi stratejisi
	1.3 Hastalığı yenmek için farklı tedavi yöntemlerine karşı ümit
Tema 2: Kayıp sonrası yaşam	2.1 Kayıptan sonraki ilk yıl
	2.2 Ölümün geri döndürülemez oluşu
	2.3 Hayatın tersine dönmesi
	2.4 Rollerdeki ve ilişkilerdeki değişimler
	2.5 Kaybın öğrettikleri
	2.6 Annenin mezarını ziyaret etme

	2.7 Kayıp sonrası yıldönümleri
	2.8 Annesizlik
Tema 3: Yası etkileyen faktörler	3.1 Ölen kişinin kim olduğu
	3.2 Ölümün nasıl gerçekleştiği
	3.3 Önceki kayıplar
	3.4 Vicdan
	3.5 İkincil stres kaynakları
	3.6 Aile üyelerinin yaşam ve ölüm hakkındaki dini inançları
	3.7 Kayıpla ilgili ritüeller
Tema 4: Aile üyelerinin gelecek planları	
Tema 5: Okul bakış açısı	5.1 Sınıfta ölüm kavramı
	5.2 "Anne" kelimesinin sınıfta kullanımıyla ilgili tereddüt
	5.3 Anne kaybı yaşamış çocuklara karşı nasıl davranılmalı?
	5. 4 Öğrencilerin kayıp tecrübelerinin öğretmenler üzerine etkisi
Tema 6: Psikolojik dayanıklılık "Her hayrın arkasında bir şer, her şerrin arkasında bir hayır vardır "	6.1 Ailedeki koruyucu faktörler
	6.2 Ailedeki risk faktörleri

Kaynakça

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

Goldman, L. (1999). *Life & loss: A guide to help grieving children*. Philadelphia: Accelerated Development Inc. Muncie India.

Kübler-Ross, E., and Kessler D. (2007). *On grief and grieving: Finding the meaning of grief through the five stages of loss*. New York: Macmillan Publishing Company.

Luecken, L. J. (2011). Long-term consequences of parental death in childhood: Psychological and physiological manifestation. In Stroebe, M., Hansson, R. O., Schut, H., Stroebe, W. (Eds.).*Handbook of Bereavement Research and Practice: Advances in Theory and Intervention*. (p. 397-416). Washington: American Psychological Association.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562.

Walsh, F. (2002). Family resilience framework: Innovative practice applications. *Family Relations*, 51, 130–137.

Walsh, F. (2003). *Family resilience: A framework for clinical practice*. Family Process, 42(1), 1-18.

Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Worden, J. W. (2002). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. New York: Springer Publishing Company Inc.

OKUL REHBERLİK HİZMETLERİ ve MÜDAHALE SERVİSİ

Müge BEİDOĞLU[1]
Sibel DİNÇYÜREK[2]
Yeliz AKINTUĞ[3]

Problem Durumu

Günümüzde okul rehberlik hizmetleri, öğrencilerin eğitim kurumundan en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak için, Kapsamlı Rehberlik Programı Modeli çerçevesinde verilmektedir. Bu model, 2003 yılında Amerikan Okul Psikolojik Danışma Derneği (ASCA) tarafından yayımlanmıştır. Bu çalışma ile ASCA'nın amacı, Okul Psikolojik Danışma programlarında *tek vizyon ve tek ses'*i oluşturabilmektir. ASCA'nın modeli kapsamlı, önleyici, gelişimsel ve okulun ana/birincil misyonuna uygun olarak geliştirilmiştir (Brown and Trusty, 2005).

2000'li yıllardan itibaren Türkiye Cumhuriyeti'nde (TC) Erkan ve diğerleri (2006) tarafından 9-10-ve 11. sınıflar için Sınıf Rehberlik Programı hazırlandı. Bu çalışma program modeline geçişte ilk ciddi adım olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma rehberlik saatlerine bir standart getirmesi nedeniyle önemli olarak kabul edilmektedir. 2006 yılında Erkan ve diğerleri (2006), tarafından Kapsamlı Rehberlik programları temel alınarak, okul rehberlik hizmetleri yeniden düzenlendi. Bu çalışma ile Rehberlik Programlarının ilköğretim bacağı da tamamlanarak bir bütünsellik oluşturmayı sağlamıştır. TC'de Okul rehberlik hizmetlerinin Rehberlik Müfredatı boyutunda yapılan bu sistemli çalışmalar, programın diğer boyutlarında (bireysel planlama, müdahale servisi ve sistem desteği) gözlenmemektedir.

Kuzey Kıbrıs'taki okul rehberlik hizmetleri TC'deki gelişmelerden etkilenmektedir. Bu bağlamda, ortaokullardaki sınıf saatlerinde ve liselere getirilen rehberlik saatlerinde, gelişimsel temelli etkinliklerle öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişimlerini destekleyecek sınıf –içi rehberlik etkinliklerinin yürütüldüğü görülmektedir. Ancak bu etkinliklerin, program anlayışıyla düzenlenmiş hizmet modelinin gerektirdiği yapıyla desteklenmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra, TC'deki 2000'li yıllara kadar kullanılan rehberlik çerçeve planı takip edilerek hizmetler yürütülmektedir. Kısacası, okul rehberlik hizmetleri ciddi bir yapılandırma gerektirmektedir.

Araştırmanın Amacı

Kuzey Kıbrıs'taki okul rehberlik hizmetlerinin yeniden yapılandırılması ihtiyacından yola çıkarak bu çalışmada müdahale hizmetleri ele alınmıştır. Okul rehberlik hizmetleri kapsamında verilen önleyici ve çare bulucu hizmetlerin geliştirilebilmesine olanak verecek olan verilere ulaşarak, Müdahale hizmetlerinin yapılandırılması çalışmalarına zemin oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının müdahale hizmetleri kapsamında, okul psikolojik danışmanlarının *en çok karşılaştığı öğrenci sorunlarını*

[1] Yrd. Doç. Dr. Atatürk Öğretmen Akademisi, muge.beidoglu@aoa.edu.tr
[2] Doç. Dr. Doğu Akdeniz Üniversitesi, sibel.dincyurek@emu.edu.tr
[3] Yrd. Doç. Dr. Doğu Akdeniz Üniversitesi, yeliz.akintug@emu.edu.tr

tespit etmek ve bu sorunlarla ilgili olarak *okul psikolojik danışmanlarının yeterlik algılarını* ortaya çıkarmaktır.

Problem cümlesi:

1. KKTC ortaokul ve liselerde en çok karşılaşılan öğrenci sorunları nelerdir?
2. KKTC ortaöğretim kurumlarındaki okul psikolojik danışmanlarının en çok karşılaşılan öğrenci sorunlarıyla çalışmadaki yeterlik algıları nedir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma nitel ağırlıklı karma bir çalışmadır. Çalışmada en sık rastlanan öğrenci sorunlarını belirlemek için niteliksel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.19). Çalışmanın ikinci kısmı olan, okul psikolojik danışmanlarının sıralanan öğrenci sorunlarıyla çalışmadaki yeterlik algılarını ortaya koymak için ise niceliksel analiz kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs'taki ortaöğretim kurumlarında çalışan 28 okul psikolojik danışmanı kapsamaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde izlenen aşama şöyledir: Kuzey Kıbrıs'taki ortaöğretim kurumlarında çalışan okul psikolojik danışmanlarının email adresleri Kıbrıs Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Derneği'nden (KT-PDR Der.) edinilmiştir. Bilgi toplama formu email aracılığıyla toplam 80 okul psikolojik danışmanına gönderilmiştir. Bir hafta sonra hatırlatma mesajı gönderilmiştir. Geri dönüş oranı %14'tür (12). Katılımı artırmak amacıyla, araştırmacılar tarafından bilgi toplama formu, ulaşılabilirlik ölçüsünde elden verilmiştir. Bunun sonucunda toplam 28 okul psikolojik danışmanı çalışmaya katılmayı kabul edip bilgi toplama aracını cevaplamıştır. Çalışma grubu 28 olmasına rağmen, katılımcıların üç tanesi hem ortaokul hem lise düzeyindeki öğrenciler için görüş belirttiklerinden ötürü, değerlendirmeye alınan toplam 31 anket bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Çalışma grubunu tanımlayabilmek için katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, çalıştıkları okul türü ve düzeyini belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Öğrenci Problemleri ve Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Formu: Okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları öğrenci sorunlarını ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu tek sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Bu formda, en sık karşılaşılan 5 tane öğrenci sorununu, (en sık görülen sorun birinci sırada olacak şekilde), yazması istendi. Aynı form üzerinde, okul psikolojik danışmanının belirttiği soruna ilişkin kendisini ne ölçüde yeterli hissettiğini 5'li dereceleme ölçeğinde işaretlemesi istendi. Beşli dereceleme ölçeğinde, 5 (çok yeterliyim), 4 (oldukça yeterliyim, 3 (kısmen yeterliyim), 2 (pek yeterli değilim) ve 1 (hiç yeterli değilim) şeklinde değerlendirilmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi iki grupta yapılmıştır: Birinci grupta, öğrencilerin sıklıkla yaşadıkları sorunları belirlemek (gruplamak) amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle her üç araştırmacı tarafından yazılan sorunlar okunup kodlar oluşturulmuştur. Kodlar, verilerden elde edilen kavramlardan oluşturulmuştur. Her üç araştırmacının belirlediği Kodlar karşılaştırılıp tutarlıklarına bakılmıştır. Araştırmacılar arasındaki farklılıklar tartışılarak son haline getirilmiştir. Ardından yazılan sorunlar tekrardan okunarak kodlama yapılmıştır. Kodlamanın ardından aynı veya benzer anlamdaki kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulmasında literatürdeki gençlik sorulanlarından yararlanıldığı gibi verilerin işaret ettiği sorunlar da dikkate alınmıştır. Kategorilerin oluşturulması sırasında her üç araştırmacının da görüş birliğine varması esas alınmıştır. Çalışmanın niceliksel kısmı olan okul psikolojik danışmanlarının yeterli algılarıyla ilgili kısım için ise ortalamalar kullanılmıştır.

Bulgular

KKTC ortaokullarında görev yapan psikolojik danışmanlarının en çok karşılaştığı öğrenci sorunlarının nitel analizi sonucunda, birinci sırada arkadaş ilişkileri (0.72), ikinci sırada ders çalışma yöntemleri (0.59), üçüncü sırada akademik başarısızlık (0.56), dördüncü sırada aile ilişkileri (0.47), beşinci sırada şiddet (0.22), altıncı sırada teknoloji (0.21), yedinci sırada meslek seçimi (0.20), sekizinci sırada okul temelli sorunlar (0.17), dokuzuncu sırada gelişimsel sorunlar (0.16), onuncu sırada bağımlılık (0.10) ve en son sırada ise psikolojik sorunlar (0.03) ile karşılaştıkları bulgulanmıştır.

Liselerde görev yapan psikolojik danışmanların ise birinci sırada meslek seçimi (0.70), ikinci sırada arkadaş ilişkileri (0.60), üçüncü sırada aile ilişkileri (0.57), dördüncü sırada akademik başarısızlık (0.49), beşinci sırada okul temelli sorunlar (0.40), altıncı sırada ders çalışma yöntemleri (0.30), yedinci sırada gelişimsel sorunlar (0.15), sekizinci sırada şiddet (0.08), dokuzuncu sırada teknoloji (0.04), son sırada ise bağımlılık (0.02) ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları bulgulanmıştır.

Araştırmanın ikinci problemi olan, okul psikolojik danışmanlarının sıralanan öğrenci sorunlarıyla çalışmadaki yeterlik algılarını ortaya koymak için ise ortalamaların karşılaştırılması yapılmıştır. Ortalama sonucuna göre ortaokullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının yeterlilik algılarının en yüksek ders çalışma yöntemleri ile ilgili konularda ($\overline{X}$ =4,33), en düşük ise bağımlılık ile ilgili konularda ($\overline{X}$ =2,25) olduğu bulgulanmıştır. Liselerde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının ise öğrenci sorunlarıyla çalışmadaki yeterlilik algıları en yüksek olarak ders çalışma yöntemleri ile ilgili konularda ($\overline{X}$ =4,25), en düşük ise teknoloji ve bağımlılıkla ilgili öğrenci sorunları olduğu bulgulanmıştır.

Kaynakça

Brown, D. ve Trusty, J. (2005). School counselors, comprehensive school counseling programs and academic achievement: Are school counselors promising more than they can deliver? *Professional School Counseling*, 9 (1), 1-8.

Erkan, S. ve Bükel, S.; Çetin, H.; Gülebağlan, C.; Gülsaran, D.; Güven,M.; Kılıç, Ş.; Sırıklı, K. A. (2006). *Yeni Okul PDR Hizmetleri Program Modeli*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İlköğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Formatörlük Kursu Hizmet İçi Eğitim Ders Notu. Kuşadası.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENİLMİŞ GEREKSİNİMLERİ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Serap ÖZDEMİR[1]
Hakan ATILGAN[2]

Problem Durumu

Öğrencilerin başarı motivasyonları ve başarısızlık nedenleri yıllar boyunca eğitimciler ve anne-babalar tarafından tartışılan konuların başında gelmektedir. Son yıllarda başarı üzerine yapılan çalışmaların ise yeteneğin başarı üzerindeki etkilerini araştırmaya yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle başarı yönelimi iki temel kategoride değerlendirilmiştir. Bunlar; yeteneği geliştirmeye yönelik olan öğrenme yönelimi ve yeteneği ispatlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınmaya yönelik olan performans yönelimidir (Ames ve Archer 1988, Dweck ve Leggett, 1988). McClelland (1961) ise geliştirdiği Gereksinim Kuramı ile, bireylerin gereksinimlerinin şiddetine göre davranışlarını yönlendirdiğini savunmaktadır. Başlıca gereksinimlerden başarı, güç ve yakın ilişki gibi gereksinimlerin şiddetinin farklılaşmasının bireyin başarı ve üretim konusundaki davranışlarında farklılaşmaya yol açması beklenmektedir. McClelland'a göre bireylerin gereksinimleri kişilik özelliklerinden de etkilenmektedir. Örneğin, beş faktör kişilik kuramına göre; sorumluluk kişilik faktörü düzenlilik, disiplin, başarı yönelimlilik gibi özelliklerle ilişkilidir. Bu kişilik faktörü yüksek olan kişiler azimli, hırslı, başarı yönelimli olurken düşük olanlar ise plansız, erteleyen ve disiplinsiz olarak değerlendirilmektedir (Costa ve McCrae, 1992). Nevrotiklik kişilik özelliği duyarlılık, duygusallık, hüzün ve korku gibi olumsuz duyguları yaşama eğilimidir. Genel olarak nevrotizmden yüksek puan alan bireyler kendi performanslarını küçümseyen kişilerdir (Costa ve McCrea, 1992). Dışa dönüklük boyutu yüksek bireyler sosyal özellikler gösterirler aynı zamanda enerjik, iyimser, sıcakkanlı ve girişkenlerdir. Heaven (1990), başarı güdülenmesinin dışa dönüklükle olumlu ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur.

Yukarıda belirtilen ilgili literatür ışığında bu araştırmada hangi kişilik özellikleri ve öğrenilmiş gereksinimlerin hangi başarı yönelimi üzerinde daha etkili olduğunu görmek araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur. Öğrenme yönelimli ve performans yönelimli öğrencileri ayıran kişilik özellikleri ve gereksinimlerini belirleme açısından araştırmanın önem taşıyacağı düşünülmektedir. Bu amaçla, öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve öğrenilmiş gereksinimleri başarı eğilimlerini yordamakta mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenilmiş gereksinimleri, kişilik özellikleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu yönüyle araştırma betimsel bir araştırma niteliğindedir.

[1] Öğrt. Gör. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, sozdemir@mehmetakif.edu.tr
[2] Doç. Dr. Ege Üniversitesi, hakan.atilgan@ege.edu.tr

Araştırma Grubu: Araştırma verileri Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde 2013-2014 eğitim yılında öğrenimlerine devam 374 (165 kız, 109 erkek) öğrenciye ulaşılarak elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının başarı yönelimlerini belirlemek için Akın (2006) tarafından gerçekleştirilen '2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği' kullanılmıştır. Söz konusu ölçek dört alt boyut (öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi) ve 26 maddeden oluşmaktadır. Öğrenilmiş gereksinimlerini belirlemek için ise Süral, Özmen ve Eriş (2007) tarafından geliştirilen 'Gereksinim Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Gereksinim Değerlendirme Ölçeği de başarı, bağlanma, özerklik ve güç gereksinimi olmak üzere 4 faktör grubundan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Bir diğer değişken olan kişilik özelliklerini belirlemek için de Bacanlı, İlhan ve Aslan (2007) tarafından geliştirilen 'Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi' kullanılmıştır. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi beş farklı kişilik boyutunu (dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, nevrotiklik ve deneyime açıklık) ölçebilecek özellikte 40 sıfat çiftinden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi: Elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak çözümlenmiştir. 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan puanların her biri bağımlı değişken, Gereksinim Değerlendirme Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'nden alınacak puanlar bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Problem cümlesine bağlı olarak verilerinin analizinde Pearson momentler çarpım korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir.

Bulgular

Başarı, bağlanma, özerklik ve baskınlık gereksinimleri ile dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, nevrotiklik, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik özellikleri birlikte öğrenme-yaklaşma yöneliminin toplam varyansının % 43'ünü, öğrenme-kaçınma yöneliminin toplam varyansının % 17'sini, performans-yaklaşma yöneliminin toplam varyansının % 14'ünü, performans-kaçınma yöneliminin toplam varyansının % 14'ünü açıklamaktadırlar.

Öğrenme-yaklaşma yönelimi bağımlı değişken olarak alındığında başarı (β=.41, p<.05) ve özerklik(β=.20, p<.05) gereksinimi ile yumuşakbaşlılık(β=.10, p<.05), nevrotiklik(β=.22, p<.05) ve deneyime açıklık (β=.24, p<.05) kişilik özelliklerinin modele katkısı anlamlıdır. Öğrenme-kaçınma yönelimi bağımlı değişken olarak incelendiğinde ise başarı (β=.25, p<.05) ve özerklik(β=.16, p<.05) gereksinimi ile nevrotiklik(β=.23, p<.05) ve dışadönüklük(β=.20, p<.05) kişilik özelliklerinin modele özgün katkısının anlamlı olduğu görülmüştür.

Performans-yaklaşma yönelimi bağımlı değişken olarak ele alındığında özerklik(β=.12, p<.05) ve baskınlık(β=.30, p<.05) gereksiniminin modele özgün katkısı anlamlı iken; performans-kaçınma yönelimi bağımlı değişken olarak incelendiğinde özerklik(β=.14, p<.05) ve baskınlık(β=.11, p<.05) gereksinimi ile dışadönüklük(β=.27, p<.05), nevrotiklik(β=.22, p<.05) ve deneyime açıklık (β=.14, p<.05) kişilik özelliklerinin modele katkısının anlamlı hale geldiği belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öğrenme ve performans yönelimleri ile kişilik özellikleri ve öğrenilmiş gereksinimleri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme yönelimli öğrenciler için başarı gereksinimi önemli bir yordayıcı iken, performans yönelimli öğrenciler için baskınlığın daha

güçlü bir yordayıcı olması dikkat çekicidir. Özerklik gereksinimi hem performans hem de öğrenme yönelimi için yordayıcı güçtür. Nevrotiklik kişilik özelliği yüksek bireyler öğrenme ve performans kaçınma özellikleri sergilerken, nevrotiklik düzeyindeki azalma öğrenme yaklaşma özelliğini arttırmaktadır. Deneyime açıklık kişilik özelliğindeki artış öğrenme yaklaşma düzeyinde de artışa sebep olurken, deneyime açıklıktaki düşme performanstan kaçınmayla ilişkili bulunmuştur. Yumuşak başlılık kişilik özelliğinin öğrenme yaklaşma boyutunda önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Dışadönüklük kişilik özelliği ile öğrenme ve performans kaçınma özellikleri negatif korelasyon göstermektedir. Yani dışadönüklük arttıkça öğrenme ve performans kaçınmasında azalma olması beklenmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda başarı yönelimlerinin farklı gereksinimlerden ve farklı kişilik özelliklerinden beslendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin ve sahip olduğu gereksinimlerinin anlaşılmasının eğitimciler, aile ve en önemlisi öğrencinin kendisi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Aileler çocuklarını değerlendirirken, eğitimciler öğrencilerini değerlendirirken başarıyı etkileyen diğer pek çok unsurla birlikte öğrencinin kişilik özelliği ve öğrenilmiş gereksinimini de göz önünde bulundurabilirler. Örneğin nevrotiklik özelliği arttıkça öğrencinin öğrenme yaklaşma özelliğinin azalmakta, kaçınma özelliklerinin artmakta olduğu belirlenmiştir. Bu gibi kişilik özelliği gösteren öğrencilerin nevrotik kişilik özelliklerine yönelik destek almaları onların daha öğrenme odaklı hale gelmeleri açısından önem taşıyabilir.

Kaynaklar

Akın, A. (2006). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12,* 1-14.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Applied Psychology,* 76, 478–487.

Bacanlı, H., Ilhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş Faktör Kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(2), 261-279.

Costa, P.T. ve McCrae, R.R. (1992). "Four Ways the Five Factors Are Basic." *Personality and Individual Differences,* 13, 653-665.

Digman, J.M. (1990). "Personality Structure: Emergence of the Five Factor Model". *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.

Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.

Heaven, P.L. (1990). Attitudinal and Personality Correlates of Achievement Motivation Among High School Students. *Personality and Individual Differences*, 11, 705-71.

McClelland, D.C. (1961). The Achieving Society. Princeton, NY: Van Nostrand.

Süral, Ö.P., Özmen, N.T. ve Eriş. E.D. (2007). Öğrenilmiş gereksinimlere yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Ege Akademik Bakış*. *7*(2),553–571.

YURTDIŞINDA VE TÜRKİYE'DE 2011-2015 YILLARI ARASINDA ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ TERAPİ: SİSTEMATİK DERLEME ÇALIŞMASI

Semra UÇAR[1]
Şule BAŞTEMUR[2]
Meltem DURSUN-BİLGİN[3]
Yelda YILDIZ[4]

Problem Durumu

Çözüm odaklı kısa süreli terapide tek bir gerçekliğe, ulaşılabilir bir dış gerçekliğe değil; gerçekliğin yapılandırıldığına ve çoklu gerçekliğe ve beraberinde birçok çözüm olduğuna inanır (De Jong & Berg, 2007). Bu yaklaşımda danışan problemlerini çözebilecek yeterliliğe ve potansiyele sahiptir. Probleme ve arkasında yatan nedenlere odaklanmak yerine çözüme ve problemin olmadığı istisna durumlara odaklanılır (Corey, 2009; Crockett & Prosek, 2013). Güç temelli bir yaklaşım olan bu yaklaşımda danışanın sunduğu probleme yönelik tek bir doğru cevap diye bir şeyin söz konusu olmadığı vurgulanır. Psikolojik danışman süreçte problem olan şeyi değil çözüme götüren, işleyen şeyi sorgular. İşleyeni keşfetme ise danışanın hayatında problemin olmadığı istisna durumlara götürmektedir (Corey, 2009; Doğan, 1999; Guterman, 2006). İstisnaları bulmak bizi danışana çözüm sürecinde destek oluşturacak kaynaklara götürecektir. Terapötük süreçte danışan için neyin problem olduğuna değil, danışanın çözüm olarak neyi istediğine odaklanılır. Danışanın probleminin patolojik nedenlerini araştırmaktan kaçınılır. Yeni çözümler ve davranışlar keşfetmesi için danışan teşvik edilir ve cesaretlendirilir. Her oturum danışanla son oturummuş gibi yapılandırılır (Walter & Peller, 1992). Çözüm odaklı kısa süreli terapide olumlu amaç geliştirme önemlidir. Süreçte amaç geliştirmede sosyal yapılandırmacılığın etkilerini görmek mümkündür (Guterman & Leite, 2006).

Çözüm odaklı kısa süreli terapide temel değişim mekanizmasında öncelikle danışanın kendi amacını belirleme ve problem duruma ilişkin etkili çözümü formülize etmede gereken yeterliliğe sahip olduğuna inanmak gerekir. Bu terapi yaklaşımı danışanın problemin problem olmadığı, istisna durumlardaki çözümlerine ve işlevsel davranışı keşfetmesindeki güçlü yönüne odaklanır (Hsu & Wang, 2011; Trepper et al. 2006).

Danışana destek sağlayan ve danışanın güçlü yönlerine vurgu yapan ve sorunu çözmeye odaklanmaktansa tamamen çözümün kendisine odaklanan bu yaklaşıma ilişkin yapılacak olan bu çalışmada 2011-2014 yılları arasını içeren literatür taraması yapılarak Türkiye ve yurtdışı literatürünün karşılaştırılması ve bu iki grupta yer alan çalışmalara yönelik genel bir çerçeve sunulması amaçlanmaktadır.

[1] Uzm. Psk. Dan. Kartal Gürbüz Bora İlkokulu e-mail: smrucr@gmail.com
[2] Arş. Gör. 100. Yıl Üniversitesi e-mail: sulebastemur@gmail.com
[3] Uzm. Psk. Dan. Hasan Şadoğlu MTAL, e-mail: meltemyaziyor@gmail.com
[4] Kartal Sabri Taşkın İlkokulu, e-mail:yeldayildiz06@hotmail.com

Araştırmanın Amacı

Güç temelli ve postmodern bir terapötik yaklaşım olan çözüm odaklı kısa süreli terapi (Solution-Focused Brief Therapy-SFBT) ülkemizde de son yıllarda özellikle tercih edilen ve üzerinde durulan terapötik yaklaşımlardan biridir. Bu çalışma ile 2011-2015 yılları arasında ülkemizde ve yurtdışında yayınlanan makaleler doğrultusunda çalışılan konu alanlarını değerlendirmek ve çözüm odaklı kısa süreli terapiye ilişkin alanda yer alan akademik çalışmalar konusunda bir çerçeve sunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Yapılan bu çalışma çözüm odaklı kısa süreli terapiye ilişkin sistematik derleme (systematic review) çalışmasıdır. Araştırmanın çerçevesi oluşturulurken ve sunulurken "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA) Guidelines" (Moher et al. 2009) yararlanılmıştır. Bu çalışma ile 2011-2015 yılları arasında ülkemizde ve yurtdışında yayınlanan makalelere ulaşabilmek amacıyla İstanbul Üniversitesi veritabanları (Akademist-BUL; elsevier, sage publications, wiley online library, springer vb.) ve Google Scholar arama motorundan yararlanılarak 2011-2015 yılları arasında yer alan makalelere "çözüm odaklı kısa süreli terapi", "çözüm odaklı terapi" , "solution focused brief therapy", "solution focused approach" ve "SFBT" anahtar kelimeleriyle ulaşılmaya çalışılmıştır. Anahtar kelimelerde veya makale başlığında bu kelimelerin geçtiği ve içeriğin uyuştuğu, psikoloji/psikolojik danışmanlık alanında yapılan İngilizce veya Türkçe tam metin PDF makaleler seçilmiştir. Ulaşılan makalelerde çalışılan konu alanlarına göre gruplamalar yapılmıştır.

Bulgular

2011 yılından günümüze kadar geçen sürede çözüm odaklı kısa süreli terapiye ilişkin yayınlanan makaleler ilk etapta yurtdışı literatürü ve Türkiye literatürü olarak ikiye ayrılmaktadır. Türkiye literatüründe sınırlı sayıda çalışma bulunması nedeniyle bu çalışmalar kendi içinde bir sınıflamaya ayrılmamıştır. Yurtdışı literatüründe yer alan çalışmalar konu başlıkları ve içerikleri doğrultusunda 7 alana (karşılaştırma, kitle, klinik, kültür, metodoloji, okul temelli çalışmalar, uygulayıcılar ve eğitimlerine yönelik çalışmalar) ayrılmıştır. Bu alanlar içerisinde yer alan çalışmalar kronolojik bir sıra içerisinde sunulmaya çalışılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'deki ve yurtdışındaki çalışmalar değerlendirildiğinde Türkiye'deki çalışmalarda metodolojik sınırlılığın var olduğu görülmektedir. Yurt dışında ölçek geliştirme, geçerlilik-güvenilirlik çalışmaları, nicel araştırmaların yanı sıra nitel araştırmalar da yapılmakta aynı zamanda deneysel çalışmalara da yer verilmektedir. Ayrıca kültürel uygunluğuna dair destekleyici çalışmaların yapılması da faydalı olacaktır. Her ne kadar kültürümüzde kullanılıyor olsa da işleyen ve adapte edilmesi gereken hususlara yönelik fikir sahibi olmamızı sağlayacak ve uygulayıcıların da bu yönde farkındalık kazanmasını sağlayacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Her ne kadar Türkiye'de ilgi gören ve tercih edilen bir yaklaşım olsa da bu ilgi ve yönelim henüz tam olarak alanda yayınlanan çalışmalara yansımamış görünmektedir. Bu yaklaşım tercih edilmekle beraber Türkiye'de çözüm odaklı kısa süreli terapiye yönelik gerek deneysel gerekse ilişkisel araştırmalara ve bu araştırmalarda kullanılabilecek kültürümüze uyarlanmış ölçeklere ihtiyaç söz konusudur.

Kaynakça

Corey, G. (2009). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (8th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Crockett, S. A., & Prosek, E. A. (2013). Promoting cognitive, emotional, and spiritual client change: The infusion of solution-focused counseling and ritual therapy. *Counseling and Values, 58,* 237-253.

De Jong, P., & Berg, I. K. (2007). Interview for solutions (3rd ed.). Pacific Grove:

Doğan, S. (1999). Çözüm-odaklı kısa süreli terapi: Kuramsal bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(12), 23-38.

Guterman, J. T. (2006). *Mastering the art of solution-focused counseling.* Alexandria, VA: American Counseling Association.

Guterman, J. T., & Leite, N. (2006). Solution-focused counseling for clients with religious and spiritual concerns. *Counseling and Values, 51,* 39–52.

Hsu, W., & Wang, C. D. C. (2011). Integrating Asian clients' filial piety beliefs into solution-focused brief therapy. *International Journal of Advanced Counseling, 33,* 322-334.

Moher, D., Literati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. PLoS Medicine, 6, e1000097.

Trepper, T. S., Dolan, Y., McCollum, E. E., & Nelson, T. (2006). Steve de Shazer and the future of solutionfocused therapy. Journal of Marital and Family Therapy, 32(2), 133–140. doi:10.1111/j.1752-0606.2006.tb01595.x.

Walter, J. L., & Peller, J. E. (1992). *Becoming solution-focused in brief therapy.* New York, NY: Brunner/Mazel.

ÇOCUK EVLİLİĞİNE MARUZ KALMIŞ BİR DANIŞANLA BİREY MERKEZLİ DANIŞMA: OLGU SUNUMU

Fatma Tuba AYDIN[1]
Gül ÇAKMAK[2]

Problem Durumu

Özellikle gelişmekte olan, ekonomik zorluklar yaşayan ülkelerin kırsal kesimlerinde görülen çocuk evlilikleri farklı oranlarla küresel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Çakmak, 2009). Türkiye'de ise giderek azalma eğiliminde olmakla birlikte yoğun olarak daha çok doğu illerinde ve kadınlar arasında görülmektedir.

Avusturya'da çocuk evlilikleri genellikle göçmen aileleri arasında, memleketten gelin alma şeklinde görülmektedir. Türkiye'de çocuk evliliklerinden uzaklaşılmaya başlansa da, başka bir ülkede kendilerini güvende hissetmeyen ve ayrımcılığa tabi tutulan gurbetçiler örflerine sahip çıkma eğilimine girmekteler (Latcheva, 2008; Erim, 2009). Gurbetçi toplumunu kendi kültürleriyle bağ kurmak, oğullarını yabancı sevgililerinden ayırmak, yurt dışında yaşama imkânını bir avantaj olarak kullanarak kendileri için daha çekici ve statüsü yüksek bir eş bulabilmek, akrabalarının hayatını kurtarmak, aile işletmesine ucuz çalışan bulmak, gibi nedenler çocuk evliliklerine itmektedir.

Çocuk evlilikleri ile sözel ve fiziki şiddete, ihmale ve cinsel istismara maruz kalma, erken yaşta çocuk sahibi olma, çocuk düşürme/çocuk aldırma/istenmeyen çocuk sahibi olma, sık hamilelik yaşama ve doğumda ölüm riskleri artmaktadır. Erken yaşta evlilik yapanlarda psikosomatik şikayetler, kronik ve cinsel hastalıklar, gelişim bozukları, kimlik oluşturmada zorluk, davranış bozuklukları, sosyal yalnızlık, işsizlik, ve fakirlik daha fazla görülür (Çelik & Bakır, 2011; Orçan & Kar, 2008). Çocuk evlilikleri bu sonuçlarından dolayı bir çok uzman tarafından travma olarak adlandırılır. Diğer travmalarda olduğu gibi çocuk evliliğine verilen psikolojik tepkiler de bireysel farklılıklar görülebilir.

Bir çok zararlı etkisinin olduğu bilinen çocuk evlilikleri hakkında oldukça çok sayıda demografik ve sosyal incelemeler yapıldığı halde bu alanda ki psikolojik çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Özellikle gurbetçi Türkler arasında tercih edilen çocuk evlilikleri vakalarına psikolojik destek Türkiye kökenli ve yabancı terapistler tarafından sıklıkla verilmesine rağmen bu alanda bilimsel bir araştırma yapılmamıştır. Çocuk evlilikleri ile oluşturulan gurbetçi ailelerin yeni yurtları olan Avusturya'daki sorumlulukları, çabaları, günlük yaşamları, stresleri ve çözüm stratejileri Türkiye'de yankı bulmamakta, bu nedenle bu uygulamalar devam etmektedir.

Araştırmanın Amacı

[1] Doktora Adayı Fatma Tuba Aydın. Viyana Sigmund Freud Üniversitesi Psikoterapi Bilimi Bölümü – Sistemik Aile Terapisi, ftaydin@gmail.com
[2] Lisans Öğrencisi Gül Çakmak. Viyana Sigmund Freud Üniversitesi – Psikoterapi Bilimi Bölümü Birey Merkezli Terapi, guel_cakmak@hotmail.com

Çocuk yaşta evlilik yapmanın bir bireyin genel iyilik halini ve yaşantısını nasıl değiştirebileceğini literatür üzerinden incelemek ve çocuk evliliği tecrübesi olan Avusturya'da yaşayan Türkiye kökenli bir danışanla yapılan birey merkezli danışmanlık çalışma sürecini incelemek.

Yöntem

Literatür incelemeleri Türk toplumunda çocuk evliliklerinin nedenleri ve sonuçları, toplumun zoraki evlilikler konusunda ki tutumu ve çocuk evliliklerin Avusturya'da yaşayan Türkiye kökenli göçmenler arasında ki uygulamalarına odaklanmıştır. Bu veriler çocuk gelin olarak Avusturya'ya gelen bir danışanla yapılan birey merkezli çalışma ile örneklendirilmiştir. Olgu örneği olarak sunulan danışan on altı yaşında iken kendisinden on sekiz yaş büyük biri ile evlenerek Viyana'ya gelmiş elli yaşındaki, bir psikiyatri hastasıdır. İki çocuk annesi, orta seviyede Almanca bilgisine sahip, Viyana'ya entegre olmuş emekli bir işçidir. Danışana Viyana Tıp Fakültesi Psikiyatri Kliniğinde depresyon ve psikosomatik ağrı tanısı konmuştur. İlaç tedavisi dışında hastanede yatılı tedavi gördüğü süre boyunca haftada iki seanslık toplamda iki ayda on altı seans süren birey merkezli bireysel danışmanlık uygulaması yapılmıştır. Kültürel yakınlık ve danışanın kendisini Türkçe olarak daha iyi ifade edebilmesi için, Türkiye kökenli yazarlardan biri olan stajyer terapist hastane tarafından görevlendirilmiştir. Seanslar lisanslı sistemik aile terapisti olan diğer Türkiye kökenli yazar tarafından gözlemlenerek önceden hazırlanan bir protokol çerçevesinde her seansın hemen sonrasında birlikte raporlaştırılmıştır. Yazarlar arasında yapılan seans sonrası görüşmelerde elde edilen içgörüler ve izlenimler protokole aktarılmıştır. Protokolde kullanılan başlıklar "temalar, ana tema, bilgiler, ruh hali, anahtar kelimeler, beden dili, danışanın kaynakları, yapılan müdahaleler, ödevler, değerlendirmeler, gelecek seanslar için fikirlerdir".

Bulgular

Çocuk evliliği tecrübesi ve devamında ortaya çıkan hayal kırıklığı, evlilik problemleri ve Avusturya'da yaşadığı sıkıntılar danışanda depresyon ve psikosomatik ağrılara neden olmuş ve Avusturya sağlık sistemi onu terapiye taşımıştır. Danışan çocuk evliliğine maruz olmasına sebep olan ailesiyle sağlıklarında yüzleşememiş, onları kaybettikten sonra ise üzüntü ve öfke duyguları birbirine karışmıştır. Ergenlik sürecinin evlilikle kesintiye uğraması ile kimlik değerleri tam olarak oluşmayan danışan, kendisinden oldukça büyük bir erkekle evli olmasını garipseyen Avusturya kültürüyle karşılaşınca duygu ve değer karmaşası yaşamış ve iç dünyasında uyumsuz hale gelmiştir. Kendi ailesi ve evlendiği aileye karşı olan hayal kırıklığı nedeniyle danışanda insanlara karşı güçlü görünebilmek için zayıf hislerini göstermeme stratejisi gelişmiş, saydam olmamayı bir baş etme yöntemi olarak kullanmıştır. Danışmanlık hizmetinin konularını şunlar oluşturmuştur: çocukluk travmaları, aile dinamikleri, çocuk evliliği nedeniyle yaşanmamış aşık olmak yada okula gitmek gibi hayaller, Avusturya ve Türkiye'de ki farklı aile normları ve değerler.

Psikoterapi sürecinde şunlar öne çıkmıştır. Genç bir terapist tarafından uygulanan çalışmaya şüpheci yaklaşım sergileyen danışana empati gösterilerek güveni kazanılabilmiştir. Direktif olmayan birey merkezli danışmanlık, danışanın ısrarlı tavsiye isteğiyle çatışma içine girmiş, fakat kendisine ve yaşamına değer verildiğini gördükten sonra sıkıntılarını paylaşabilmiştir. Terapist, duygularını göstermeyen, öfkeli davranışlarda ve ithamlarda bulunan danışanına karşı içinde oluşan negatif hisleri saygı ve değer verme sayesinde aşabilmiştir.

Çocuk evliliği yapmış olmak terapi ilişkisini farklı şekillerde etkilemiştir. Danışanda üniversite eğitimi olan ve kendi memleketinden gelen terapist bayana karşı bir imrenme ve gerçekçi olmayan bir idealleştirme gelişmiştir. Terapistte kendisinden çok daha zor şartlarda bir çok şeyi başarmış danışanına hayranlık duyar. Terapistin gerçeklik prensibi içerisinde taktirlerini danışanıyla paylaşması danışanın kendisi hakkında ki düşüncelerini olumlu yönde etkilemiştir.

Uygulanan terapiler sonucunda danışan ağrılarının psikosomatik olabileceğine dair içgörü kazandı, duygularının daha fazla farkına vardı, depresyon ve psikosomatik şikayetlerinde azalma görüldü ve gelecekle ilgili daha çok planlar yapmaya başladı.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan literatür incelemeleri çocuk evliliklerine götüren şu nedenleri tespit etmiştir: Ekonomik kaygılar, anne yada babasını kaybetmiş çocukları güvence altına almak, dinsel nedenler, aile içi şiddet, başlık parası alabilmek, bilgi eksikliği, ataerkil toplum, tarlada çalışabilecek yeni güç kazanmak, daha çok çocuk sahibi olmak, kızların bekaretlerini korumak, normalleştirmek, evde kalma korkusu, psikolojik baskı ve toplumsal normlar (Çakmak, 2009; CEDAW STK., 2010). Yapılan vaka incelemesi ise farklı bir sebebi ortaya çıkarmıştır. Çocuklukta yaşadığı travmaları onu bir fantezi dünyasına kaçmaya iten danışan uzak diyarlara evli olarak gitmeyi bir kurtuluş olarak görmüştür.

Bu vaka örneği diğer çalışmalarda olduğu gibi çocuk evliliklerinin psikosomatik sonuçlar doğurabileceğini desteklemiştir. Çalışma ayrıca Rogerian birey merkezli terapinin hiyerarşiye alışkın Türk toplumuna direkt olmayan müdahaleleriyle tepki gördüğünü desteklemiş fakat zamanla güvenin sağlanması ile bunun aşılabileceğini göstermiştir. Tedavinin sonucunda psikolojik bulgulardan büyük ölçüde arınmasına rağmen danışanın eşine karşı olan negatif düşüncelerinde ve öfkesinde bir azalma olmamıştır. Bu nedenle bu vakalarda çift terapisi önerilebilir.

Bu araştırmanın sonuçları çocuk evliliği geçirmiş danışanlarıyla olan terapilerinde uzmanlara ışık tutabilir. Terapistlere bu tarz bir geçmişle gelen danışanlarının iç görü ve güven –terapi ve terapiste- kazanmaları için zaman vermeleri, sahip oldukları çelişkili duyguları ile terapi sürecinde çalışmaları, kendilerinden büyük ölçüde esirgenen değerli oldukları duygusunu kazanmalarına yardımcı olmaları bu olgu örneği doğrultusunda tavsiye edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk evlilikleri, birey merkezli danışma, olgu sunumu, Avusturya

Kaynakça

Çakmak, D. (2009). Türkiyede çocuk gelinler. Birinci Hukukun Gençleri Sempozyumu - Hukuk Devletinde Kişisel Güvenlik, Bildiri Tam Metinler E-Kitabı (Mart 2009). Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi.

Çelik, A., & Bakır, T. (2011). Adölesan kız çocuklarının erken yaş evlilikleri "Damlacık köyü alan araştırması". 1.Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-2 (Şubat, 2011), S. 242-254.

CEDAW STK (2010). Türkiye'nin Kadına Karşı Ayrımcılığı Önleme Komitesi'ne Sunduğu Altıncı Periyodik Rapor için STK Gölge Raporu. CEDAW Komitesi'nin 46. Oturumu için (Temmuz 2010), S. 1-27. CEDAW STK Çalışma Grubu. Unter: http://kasaum. ankara.edu.tr/files/2013/02/CedawTR_6-gozden-gecirme-golge-rapor.pdf (abgerufen am 17.07.2014)

Erim, Y. (2009). Psychotherapie mit Migranten - Interkulturelle Aspekte in der Psychotherapie. In: Erim, Y.: Interkulturelle Psychotherapie. Ein Lehr- und Praxisbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17-63.

Latcheva, R. (2008). Studie Zwangsheirat und arrangierte Ehen in Österreich mit besonderer Berücksichtigung Wiens. Ein Überblick. In: MA 57 - Frauenabteilung der Stadt Wien (Hrsg.). Fachkonferenz Wien aktiv gegen Zwangsheirat. Konferenzband. Wien, S. 15-27

Orçan, M., & Kar, M. (2008). Türkiye'de erken yaşta yapılan evlilikler ve risk algısı: Bismil örneği. Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 4(14), S. 97-111.

GEY VE LEZBİYENLERDE AÇILMA SÜRECİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA*

Gökhan KABACAOĞLU[1]
İbrahim KEKLİK[2]

Problem Durumu

Eşcinsel bireyler tarih boyunca çeşitli düzeylerde baskı ve ayrımcılığa maruz kalmıştır (Bristow, 2011; Baird, 2001; Duberman, Vicinus ve Chauncey, 2001; Pickett, 2009;). 21. yüzyılda heteroseksüellik dışındaki cinsel yönelim ve kimliklere yönelik baskılar azalmakla birlikte kesinlikle sona ermemiştir ve halen toplumsal bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir (Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı, 2013; D'Augelli, Pilkington ve Hershberger, 2002; Herek 2009). Bu durum Türkiye'de yaşayan eşcinsel bireyler için de geçerlidir (Göregenli ve Karakuş, 2011; Kaos GL, 2013; Uluslararası Af Örgütü, 2011).

Açılma süreci bireyin cinsel yönelimini fark etmesini, kabullenmesini ve bunu başkalarına açıklamasını içermektedir. Heteroseksist toplumsal normların baskısından kaçınmak isteyen eşcinseller, çoğu kez çareyi başkalarının yanında heteroseksüel bir bireymiş gibi davranarak cinsel yönelimlerini gizlemekte bulmaktadır. Başka bir ifadeyle, bu bireylerin açılma süreçleri sekteye uğramaktadır. Bireyin kimliğinin ve kişiliğinin önemli bir parçası olan cinsel yönelimini gizlemek zorunda kalması, başkaları tarafından olduğu gibi kabul edilmesinin önüne geçmekte; başkaları tarafından kabul edilmeyen birey de kendini kabullenmekte güçlük yaşamaktadır. Bu durumun bireyin genel iyilik hali ve psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz bir etki yarattığı görülmektedir (Fergusson, Horwood ve Beautrais, 1999; Meyer, 1995; Safren ve Heimberg, 1999).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Türkiye toplumunun kendi kültürel bağlamı içerisinde eşcinsellerin açılma yaşantılarını bütüncül bir bakış açısıyla betimlemeyi hedeflemektedir. Eşcinsellere yönelik mevcut baskılar dikkate alındığında, eşcinsellerin cinsel yönelimleriyle bağlantılı psikolojik ihtiyaçlarının tespit edilmesine ve bu ihtiyaçlara uygun psikolojik müdahale yöntemleri geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmadan elde eden sonuçların, eşcinsellerin toplumdaki konumlarına ve yaşantılarına ilişkin bir farkındalık sağlayacağı; bununla birlikte psikolojik danışmanlara da eşcinsel bireylerle çalışma konusunda önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmaktadır. Bu araştırma özü itibariyle fenomenolojik bir araştırmadır. Fenomenoloji bir olgunun özünde ne olduğunu, o şeyin doğasının ve anlamının ne olduğunu ortaya koymak için yapılan araştırmaları kapsamaktadır. Bazı araştırmacılar fenomenolojik yaklaşımı, insanların bir olguyu nasıl deneyimlediklerini ayrıntılı bir biçimde anlamak ve kavramak amacıyla kullanmaktadır (Saldana, 2011). Bu araştırmada da, gey ve lezbiyenlerin açılma yaşantılarının bütün yönleriyle anlaşılması hedeflenmektedir.

---

* Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

1 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gkabacaoglu@hacettepe.edu.tr
2 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, keklik@hacettepe.edu.tr

Araştırma kapsamında yedisi erkek yedisi kadın olmak üzere toplam 14 eşcinsel katılımcıyla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi (convenience sampling) ve kartopu örnekleme (snowball sampling) yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcılara öncelikli olarak Ankara merkezli Kaos GL Derneği ve Hacettepe Üniversitesi Kuir Araştırmaları Topluluğu aracılığı ile ulaşılmış, görüşme gerçekleştirilen katılımcıların katkısıyla yeni katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"ndan ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Görüşmeler yoluyla elde edilen ham veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın verileri analiz edilirken öncelikli olarak yazıya geçirilen görüşmeler birkaç defa okunmuştur. Okumalar sırasında aynı zamanda kodlara, temalara ve alt temalara ilişkin bir liste hazırlanmıştır. Bir sonraki aşamada ise katılımcıların ifadeleri temalar ve alt temalarla ilişkilendirilmiştir. Bulguların yazılması esnasında da mevcut kod, tema ve alt temalarda çeşitli düzeltmeler yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların açılma sürecine ilişkin bulgular dokuz tema altında toplanmıştır. Bu temalar şu şekildedir: (1) Aile ve çevrenin değerleri, (2) cinsel yönelimini fark etme ve ilk yaşantılar, (3) cinsel yönelim kimliğinin kabulü ve ilk açılma deneyimi, (4) arkadaşlara açılma deneyimleri, (5) aile ve akrabalara açılma deneyimleri, (6) sosyal destek mekanizmaları, (7) açılma sonrası olumsuz yaşantı, korku ve kaygılar, (8) LGBTİ topluluğuyla ilişkiler ve aktivizm, (9) PDR ve ruh sağlığı alanına bakış.

Araştırma bulguları genel hatlarıyla şu şekilde özetlenebilir: Katılımcıların çoğunlukla açık görüşlü bir aile ortamında ve çevrede yetiştiği ancak buna rağmen söz konusu aile ve çevrelerin eşcinsellere yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Pek çok katılımcı ergenlik döneminde cinsel yönelimine ilişkin farkındalık kazanmış ancak bu katılımcıların kimliklerini tam olarak kabullenebilmeleri üniversite dönemine kadar mümkün olmamıştır. Katılımcıların öncelikle yakın arkadaşlarına açıldıkları ve olumlu tepkiler aldıkları görülmektedir. Ancak katılımcıların aileleri, arkadaşları kadar kabullenici davranmamıştır. Bununla birlikte pek çok katılımcı olumsuz tepkilerle karşılaşmaktan korktuğu için ebeveynlerine açılmamıştır. Katılımcılar çoğunluğu açılma sürecinde en büyük desteği yakın arkadaşlarından gördüklerini ifade etmektedir. Bazı katılımcılar mevcut durumda bir desteğe ihtiyaç duymadıklarını vurgulamıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı taciz, şiddet ve/veya ayrımcılığa maruz kaldığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar eşcinsellere yönelik toplumda var olan olumsuz tutumlar nedeniyle yurtdışında yaşamayı arzulamaktadır. Katılımcıların yaşadıkları korku ve kaygılar devlet, toplum ve aile baskısına maruz kalma; iş ve özel hayatla ilgili güçlükler şeklinde sıralanmaktadır. LGBTİ hareketinin eşcinsellere yönelik olumsuz tutumların azaltılması konusundaki çabalarını vurgulayan katılımcılar, bunun kendilerine bireysel ve toplumsal katkıları olduğunu ifade etmiştir. Son olarak katılımcıların önemli bir bölümü psikolojik danışmanların ve diğer ruh sağlığı çalışanlarının cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği konularında bilgi sahibi olması gerektiğine değinmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan bireyler kimlik gelişimlerinin çeşitli aşamalarında olumsuz yaşantılara ve bu olumsuz yaşantılara bağlı çatışmalara maruz kalmaktadır. Bu olumsuz yaşantılar genellikle toplumdaki homofobik ve heteroseksist tutumlardan kaynaklanmaktadır. Bireyin ailesinin ve çevresinin, diğer kültürel ve ideolojik değerlerinden bağımsız olarak eşcinsellere yönelik olumsuz birtakım önyargı ve kalıp yargılara sahip olduğu görülmektedir. Bazı durumlarda bu önyargı ve kalıp yargılar birey tarafından da içselleştirilebilmektedir.

Bireyin çevresinde gözlemlediği diğer eşcinsellere yönelik olumsuz tutum ve davranışlar, başkalarına açılma konusunda kaygı ve çatışma yaşamasına neden olmaktadır. Başkalarına açılan bireyler ise olumsuz tepkilerle karşılaşabilmektedir. Birey tarafından önem atfedilen kişilerin olumsuz tepkileri, bireyin özgüvenini kaybetmesine ve hayal kırıklığı yaşamasına sebep olmaktadır. Bununla birlikte olumlu tepkilerle karşılaşmak ise bireyin özgüveninin yükselmesine ve kendini daha iyi hissetmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin genellikle arkadaşları, kardeşleri, kuzenleri gibi kendi yaş grubuna dahil olan kişilerden olumlu tepkiler aldığı görülmektedir. Ancak yaşça daha büyük nesil, özellikle ebeveynler, eşcinselliğe ve eşcinsellere yönelik olumsuz tutumlarını büyük ölçüde korumaktadır. Ebeveynlerden alınacak desteğin eşcinsel olsun ya da olmasın bütün bireyler için hayati bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak ebeveyn desteğinden mahrum kalmanın eşcinsel bireyler için yaygın bir sorun olduğu söylenebilir. Önemli bir sosyal destek mekanizmasından mahrum kalmak eşcinsel bireylerin iyilik hallerini olumsuz etkilemekte ve kendilerini gerçekleştirmelerin önüne geçmektedir.

Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde toplumdaki homofobi ve heteroseksizmle mücadelenin önemi ortaya çıkmaktadır. Zira, eşcinselliğin toplumsal düzeyde normalleşmesi eşcinsel bireylerin aile, arkadaş, okul, iş gibi yakın sosyal çevrelerini de olumlu etkileyecek ve bireyin açılma sürecini doğrudan ya da dolaylı şekilde kolaylaştıracaktır. Bu noktada bilim insanlarından karar vericilere, eğitimcilerden aktivistlere kadar toplumun pek çok kesimine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eşcinsellik, açılma, gey, lezbiyen, nitel araştırma

Kaynakça

Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı (European Union Agency For Fundemantal Rights) (2013). *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: Results at a glance.* [Çevrimiçi: http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf, Erişim Tarihi: 19.03.2015]

Baird, V. (2001). *Cinsel çeşitlilik: Yönelimler, politikalar, haklar ve ihlaller* (Çev. H. Doğan). İstanbul: Metis.

Bristow, J. (2011). Eşcinsel yazını mahkemede: Fanny Hill'den Gay News'a. H. Stevens (Ed.), *Gey ve lezbiyen yazını* içinde (s. 27-48). İstanbul: Sel Yayıncılık.

D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W. ve Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, *17*(2), 148.

Duberman, M. B., Vicinus, M. J. ve Chauncey, G. (Ed.) (2001). *Tarihten gizlenenler: Gey ve lezbiyen tarihine yeni bir bakış.* İstanbul: Phoenix.

Fergusson, D. M., Horwood, L. J. ve Beautrais, A. L. (1999). Is sexual orientation related to mental health problems and suicidality in young people? *Archives of General Psychiatry, 56*(10), 876-880.

Göregenli, M. ve Karakuş, P. (2011). Türkiye'deki LGBT bireylerin günlük yaşamlarında maruz kaldığı heteroseksist ayrımcı tutum ve uygulamalar. Kaos GL, *Anti-homofobi kitabı 3: Uluslararası homofobi karşıtı buluşma* içinde (s. 52-75). Ankara: Kaos GL.

Herek, G. M. (2009). Hate crimes and stigma-related experiences among sexual minority adults in the United States: Prevalence estimates from a national probability sample. *Journal of Interpersonal Violence, 24*(1), 54-74.

Kaos GL (2013). *2013 cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği temelli insan hakları izleme raporu.* [Çevrim-içi: http://www.kaosgldernegi.org/resim/yayin/dl/lgbt_insan_haklari_raporu_kaosgl_2013.pdf, Erişim tarihi: 12.03.2015]

Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of Health and Social Behavior, 36*(1), 38-56.

Pickett, B. L. (2009). *Historical dictionary of homosexuality* (Vol. 96). Maryland: Scarecrow Press.

Safren, S. A. ve Heimberg, R. G. (1999). Depression, hopelessness, suicidality, and related factors in sexual minority and heterosexual adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*(6), 859.

Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research.* New York: Oxford University Press.

Uluslararası Af Örgütü (2011). *Ne hastalık ne de bir suç: Türkiye'de lezbiyen, gey, biseksüel ve trans bireyler eşitlik istiyor.* [Çevrim-içi: https://www.amnesty.org/download/ Documents/28000/eur440012011tr.pdf, Erişim tarihi: 12.03.2015]

MODERN AİLE TERAPİLERİNDEN POSTMODERN AİLE TERAPİLERİNE GEÇİŞ

Yelda YILDIZ[1]
Meltem DURSUN-BİLGİN[2]
Semra UÇAR[3]
Şule BAŞTEMUR[4]

Problem Durumu

Bu çalışmada, "modern aile terapilerinden postmodern aile terapilerine geçişte etkili olan değişkenler nelerdir?" sorusu, araştırmacıların belirlediği temel kriterler (kuramsal temeller, tedavi teknikleri, terapistin ve danışanın rolü ve terapi süreci) doğrultusunda, karşılaştırmalı olarak, cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Aile terapisindeki gelişmelerin postmodern söylemlerle beraber modern aile terapi yaklaşımlarına artan eleştireler doğrultusunda hız kazandığı düşünülmektedir. Bu eleştiriler doğrultusunda aile terapisinde postmodern yaklaşımların ortaya çıkmasında etkili olan değişkenlerin genel değerlendirmelerinin yer aldığı çalışmalara (Bott, 2001; Cheon & Murphy, 2007; Dallos & Draper, 2012; George & Wullf, 2006; Gladding, 2012; McFadyen, 1997; Nichols, 2013) rastlansa da, modern ve postmodern aile terapilerindeki ele alınışları açısından karşılaştırmanın yapıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın amacı, modern (Psikodinamik Aile Terapisi, Yapısal Aile Terapisi, Bowen Aile Sistemleri Terapisi, Stratejik Aile Terapisi ve Yaşantısal Aile Terapisindeki) ve postmodern (Feminist Aile Terapisi, Çözüm Odaklı Aile Terapisi, Öyküsel Aile Terapisi) aile terapisi yaklaşımlarında etkili olan değişkenlerin; kuramsal temeller, tedavi teknikleri, terapistin ve danışanın rolü ve terapi süreci kriterleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada araştırmacılar, modern aile terapilerinden postmodern aile terapilerine geçişi; terapi yaklaşımlarının kuramsal temelleri, tedavi teknikleri, terapistin ve danışanın rolü ve terapi süreci kriterleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Ön plana çıkan değişkenler doğrultusunda da, modern ve postmodern aile terapileri değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışma sonucunda modern aile terapilerinden postmodern aile terapilerine geçişte etkili olan değişkenlerin; "cinsiyetler arası eşitliğin savunulması, terapi sürecinin kısaltılması ve ekonomiklik, terapistin güçlü duruşunun sorgulanması, nesnellik iddiasından kopma ihtiyacı ve terapötik hedeflerin değişimi" olduğu görülmüştür.

[1] Kartal Sabri Taşkın İlkokulu, e-mail:yeldayildiz06@hotmail.com
[2] Uzm. Psk. Dan. Hasan Şadoğlu MTAL, e-mail: meltemyaziyor@gmail.com
[3] Uzm. Psk. Dan. Kartal Gürbüz Bora İlkokulu e-mail: smrucr@gmail.com
[4] Arş. Gör. 100. Yıl Üniversitesi e-mail: sulebastemur@gmail.com

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ön plana çıkan değişkenlerin (cinsiyetler arası eşitliğin savunulması, terapi sürecinin kısaltılması ve ekonomiklik, nesnellik iddiasından kopma ihtiyacı, terapötik hedeflerin değişimi) ağırlıklı olarak, "kuramsal temeller, terapi süreci ve danışanın rolü" kriterleri doğrultusunda ortaya çıktığı görülmüştür.

Kaynakça

Bott, D. (2001).Towards a family centred therapy. Postmodern developments in family therapy and the person-centred contribution. *Conuselling Psychology Quarterly, 14*(2), 111-118.

Cheon, H. & Murphy, M. J. (2007). The self of the therapist awakened: postmodern approaches to the use of self in marriage and family therapy. *Journal of Feminist family therapy, 19*(1), 1-16.

Dallos, R. & Draper, R. (2012). *Aile Terapisine Giriş Sistemik Teori ve Uygulama.* Nobel Yayınevi. Ankara.

George, S. & Wulff, D. (2006). A postmodern approach to teaching family therapy as community practice. *Journal of Systemic therapies, 25*(4), 73-83.

Gladding, S.T. (2012). *Aile Terapisi Tarihi Kuram ve Uygulamaları*. Pdr Derneği Yayınları. Ankara.

McFadyen, A. (1997). Rapprochement in sight? Postmodern family therapy and psychoanalysis. *Journal of Family Therapy, 19*, 241-262.

Nichols, M. (2013). *Aile Terapisi.* Gündüz, O. (Çev.). İstanbul: Kaknüs Psikoloji.

EVLİLİK MEMNUNİYETİNİ YORDAYAN KİŞİSEL VE İLİŞKİSEL DEĞİŞKENLER*

Sezen GÜLEÇ[1]
Bilge UZUN[2]

Problem Durumu

Dünya toplumunun % 90'ı hayatlarında en azından bir kere evlenmektedir ve bunların çoğu evliliklerinin mutlu bir şekilde devam etmesini ummaktadırlar (Shackelford, Buss & Bennet, 2002). Ancak, gerçekte evliliklerin sadece üçte biri hayat boyu devam ederken üçte ikisi boşanma ile sonuçlanmaktadır (Whisman, 1997). Evliliğe ilişkin araştırma çalışmaları uzun yıllardır devam ederken, son yıllarda araştırmacıların evliliğe ilişkin değindiği konular değişiklik göstermektedir. Boşanma oranı yükseldikçe, araştırmacıların ilgilerini çeken konular arasına evliliklerin uzun süre devam etmesinin ve evlilik memnuniyetinin ne gibi faktörlere bağlı olabileceği girmektedir (Levenson, Cartensen, & Gottman, 1993). Evlilik ilişkisinin kişisel olarak değerlendirilmesini içeren evlilik memnuniyeti zaman geçtikçe değişikliklerden etkilenen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Sano, 2001). Kuramcılar, evlilik dinamiğini anlamak için ilişkisel ve kişisel olmak üzere iki farklı bakış açısına odaklanmaktadır. Buna göre ilişkide kişisel boyut kişilik özellikleri, bilişsel ve duygusal oluşum gibi değişkenleri içerirken ilişkisel boyut ilişkide iletişim, mutluluk, kişiler arası benzerlik ve farklılıklar gibi değişkenleri içermektedir (Whisman, 1997). Bu araştırmada, evlilik memnuniyetinin kişisel boyutlarından mükemmeliyetçilik, affedicilik, beş faktör kişilik özellikleri, bazı demografik değişkenler incelenirken; ilişkisel boyutlarından ilişkide mutluluk değişkeni incelenmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesini; insan ilişkilerinin ödül-bedel mübadelesine dayandığını ileri süren ve eşler arasındaki etkileşime odaklanan Sosyal Mübadele Kuramları; eşlerin birbirlerine davranışlarının, içinde bulundukları psikolojik durum ve kişilik özellikleri tarafından belirlendiğini iddia eden Bağlamsal Model ve evlilik memnuniyetinin, eşlerin evliliklerini anlamlandırma biçimine göre değiştiğini iddia eden Yükleme Kuramı oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilişkisel ve kişisel özelliklerin evlilik memnuniyetini ne düzeyde yordadığını incelemektir. Çalışmanın evlilik alan yazınına katkıda bulunacağı gibi evliliğin süresini ve memnuniyetini arttırmak amacıyla hazırlanacak olan programlara da ışık tutması beklenmektedir. Bu yönde başarıya ulaşan evlilik ve çift danışmanlığı programlarının boşanma oranını da etkileyeceği tahmin edilmektedir.

Yöntem

---

* **Not:** Çalışma, birinci yazarın uzmanlık tezine dayanmaktadır.

1 Uzman Psikolojik Danışman/ Milli Eğitim Bakanlığı, gulecsezen@gmail.com
2 Doç.Dr./ Bahçeşehir Üniversitesi. blguzun@gmail.com

Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayanan betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya ilişkin veriler, Sivas ili içerisinde ikamet eden ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 178'i erkek, 200'ü kadın toplam 378 evli bireyden elde edilmiştir. Araştırmada, Demografik Bilgi Formu'nun yanı sıra Evlilik Yaşamı Ölçeği (Tezer, 1996), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Oral (1999), Affedicilik Ölçeği (Berry, Worthington, O'Connor, Parrot ve Wade, 2005) , Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009) ve İlişkilerde Mutluluk Ölçeği (Fletcher, Fitness ve Blampied, 1990) kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde; Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, Hiyerarşik Regresyon Analizi, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin toplam mükemmeliyetçilik puanları ile Evlilik Yaşamı Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin alt boyutlarından olan kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları ile Evlilik Yaşamı Ölçeği puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin diğer alt boyutları olan başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ve başkalarının belirlediği mükemmeliyetçilik puanları ile Evlilik Yaşamı Ölçeği puanları arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Affedicilik Ölçeği puanları ve Dışadönüklük Alt Ölçeği puanları ile Evlilik Yaşamı Ölçeği puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Duygusal Dengesizlik Alt Ölçeği puanları ile Evlilik Yaşamı Ölçeği puanları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yumuşak başlılık, Sorumluluk ve Deneyime Açıklık Alt Ölçeği puanları ile Evlilik Yaşamı Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca; ilişkideki mutluluğun ve dışadönük olma kişilik özelliğinin evlilik memnuniyetini anlamlı olarak yordadığı, duygusal olarak tutarsız olma kişilik özelliğinin ise evlilik memnuniyetini ters yönde anlamlı olarak yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Evlilik memnuniyetinin cinsiyet, yaş ve evlilik süresi değişkenlerine göre farklılaştığı, eğitim durumu ve çocuk sayısı değişkenlerinden etkilenmediği de bulgular arasındadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, evli bireyde affedicilik arttıkça evlilik memnuniyeti düzeyi de artmaktadır. Ayrıca affedicilik kişilik özelliğinin evlilik memnuniyetinin anlamlı yordayıcılarından olduğu tespit edilmiştir. Beş faktör kişilik özellikleri ile evlilik memnuniyeti arasındaki ilişkiyle ilgili sonuçlar ise, dışadönüklük arttıkça ve duygusal dengesizlik azaldıkça evlilik memnuniyetinin arttığını göstermiştir. Beş faktör kişilik özelliklerinden yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık olmak üzere diğer üç faktörü ile evlilik memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bunun yanında; yine dışadönüklük kişilik özelliğinin evlilik memnuniyetinin yordayıcısı olduğu, duygusal dengesizliğin evlilik memnuniyetini ters yönde yordadığı ve diğer üç faktörün evlilik memnuniyetini yordamadığı tespit edilmiştir. Son olarak evlilik memnuniyetinin, araştırmada kullanılan demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş ve evlilik süresi değişkenlerine göre değiştiği görülmüştür. Araştırma sonuçları göz önüne alınarak evlilik memnuniyetini olumlu yönde etkileyen affedicilik ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin evli bireylerde desteklenmesi, olumsuz yönde etkileyen duygusal tutarsızlık kişilik özelliğini gösteren evli bireylerde ise bu özelliğin asgari düzeye indirilmesi yönünde grup çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi. *Journal of Turkish Educational Sciences, 7*(2), 261-279.

Berry, J.W., Worthington, E.L., Jr., O'Connor, L., Parrott, L. III, & Wade, N.G. (2005). Forgiveness, vengeful rumination, and affective traits. *Journal of Personality, 73*(1), 183-226.

Fletcher, G.J.O., Fitness, J., Blampied, M. (1990). The link between attributions and happiness in close relationships: The roles of depression and explanatory style. *J of Social and Clinical Psychology ,9* (2), 243-255.

Levenson, R. W., Cartensen, L. L., & Gottman, J. M. (1993). Emotional behavior in long-term marriage. Psychology and Aging, *10*(1), 140-149.

Oral, M. (1999). The Relationship between dimensions of perfectionism, stresful life events and depressive symptoms in university students a test of diathesis-stress model of depression. Unpublished Master Thesis. Middle East Technical University, Ankara.

Sano, D. L. (2001). Attitude similarity and marital satisfaction in long-term African American and Caucasian Marriages. Unpublished Doctoral Dissertation, OH: Cleveland State University.

Shackelford, T. K., Buss, D. M., & Bennet, K. (2002). Forgiveness or breakup: Sex differences in responses to a partner's infidelity. *Cognition ve Emotion*, *16*(2), 299–307.

Tezer, E. (1996). Evlilik ilişkisinden sağlanan doyum: Evlilik yaşam ölçeği.*Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(7), 1-7.

Whisman, M. A., Dixon, A. E., & Johnson, B. (1997). Therapists' perspectivesof couple problems and treatment issues in couple therapy.*Journal of Marriage and Family, 11*(3), 361-366.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EŞ SEÇİM TERCİHLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Habibe YILDIZ[1]
Esra BİLGİÇ[2]

Problem Durumu

Tüm toplumlarda aile, yönetim, eğitim, din gibi insanların birada yaşamalarını kolaylaştırıp, sürekliliğini sağlayan kurumlar vardır. Ancak aile diğer kurumların temelini oluşturacak bir yapıdır ve bu nedenle büyük bir öneme sahiptir. Aile kurumunu belli bir yaş ve olgunluğa gelmiş karşıt cinsin ömürlerini birlikte tamamlama kararının mevcut yasalar dâhilinde resmi bir niteliğe kavuşturan evlilikler oluşturur.

Aile, geçmişten günümüze toplumlar tarafından vazgeçilmez kabul edilen ve ortak değer olarak benimsenen, neslin devamının sağlandığı ve insanların sosyalleşme sürecinin tamamlandığı kurumdur (Popenoe, 1982). Toplumun temelini oluşturan aile; kültürel, insani, dini ve ahlaki değerlerle toplumsal sürekliliğin taşıyıcısıdır.

Ondaş (2007)' a göre; Toplumun yapısında var olan diğer kurumlardan farklı olarak aile; tüm insan ilişkileri içinde en uzun ömürlü, sevgi saygı, özveri, paylaşma ve destek olma gibi değerlerle süslenen ilişkiler bütünüdür.

Hayat verilen kararların toplamıdır. Genellikle, hangi kararın verildiği kadar verilen kararın zamanı da önemlidir. İnsanların yaşamı, bu kritik zamanların farkına varılmasını sağlayan dersler ile doludur. Ve bu durumlar; deneyimler ve örnekler ile öğrenilir. Çok çabuk karar vermenin zararlı olabileceği gibi kararı çok fazla geciktirmek de fırsatların kaçırılmasına neden olabilmektedir. Bu durumda gerekli olan sistematik ve kapsamlı bir şekilde karar vermektir. Karar verme; yaşam kalitesini arttırdığı gibi bireylerin hayat amacını da belirlemektedir.

Evlilik kararının sağlıklı olabilmesi için, evlenecek olan insanların evlenmeden önce; birbirlerini karşılıklı olarak iyi tanımaları, başkalarının etkisi altında kalmadan karar vermeleri, evlilikle ilgili temel konularda ortak noktada birleşmeleri ve duygusal yakınlık gereklilikler arasında sayılabilmektedir.

Bazı insanlar eş seçimi kararlarına diğer bireyleri dâhil etmemektedir. Arkadaşlık kurarak birbirini beğenen bireyler, arkadaşlık ilişkisi ilerledikçe birbirlerine uyum sağlayabilecekleri sonucuna vararak evlenme kararı alırlar.

Evliliğin oluşmasında izlenen yaygın yöntemlerden bir tanesi "görücü usulü" evlilik yöntemidir. Ülkemizde de yaygın olan bu evlilik yöntemi eş seçiminin büyükler tarafından yapıldığını yansıtmaktadır.

[1] Hatice Karslıgil Ortaokulu, pdr.habibe@gmail.com
[2] Atatürk Ortaokulu, esra.blgc@hotmail.com

Aile üyelerinin görüşleri; cinsiyetlerine, aldıkları eğitime ve yaşadıkları yere hayat felsefelerinin temelini oluşturmada etkili olan durumlardan etkilenebilmektedir. Ve belli bir bakış açısı oluşturmuş olan bu aile bireyleri yeni alınacak evlilik kararlarını da etkilemektedirler. Bu gibi nedenlerle insan hayatında oldukça önemli olan eş seçiminde bireylerin bu seçimlerini hangi kriterlere göre yaptıkları farklı kuram ve araştırmalar açısından ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Aile toplumun temelini oluşturan bir kurumdur ve bu nedenle çok önemlidir. Aile kurumunun başlangıcı sayılan evlilik kararlarında; öğrenciler çeşitli kriterleri göz önünde bulundurmaktadır. Bireylerin bu önemli kararlarını vermede etkili olan cinsiyet, eğitim ve ailelerinin yaşadıkları yer gibi değişkenler ele alındığında; elde edilecek olan bilgiler hangi alanda, nasıl önlemler alınabileceğine ilişkin ışık tutacaktır.

Bu araştırmanın amacı, daha önce yapılan çalışmaların ışığında üniversite öğrencilerinin evlenecekleri kişiyle ilgili aradıkları özelliklerde; cinsiyet farklılıklarının, okudukları fakültenin ve yetiştiği yerleşim yerinin evlilik kararındaki ağırlıklı etkisini saptamaktır. Ondaş (2007)' göre; Bu tür araştırmalar özellikle üniversitelerin danışma merkezlerinde, bu konuya ne şekilde yaklaşılması gerektiği konusunda bir fikir vermesi bakımından ayrıca önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırma; üniversite öğrencilerinin evlilik ve es seçimiyle ilgili görüşlerini inceleyen betimsel bir çalışmadır. Araştırma Ankara ili sınırları içerisindeki Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi' inden rasgele örneklem tekniğiyle seçilen 300 öğrenci (%67.3'ı kız %32.5'i erkek) üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Barış Ondaş tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 16.0 istatistik programından yararlanılmış, verilerin yüzde ve frekans dağılımları alınmış, verilere Ki-kare testi uygulanmıştır.

Bulgular

Öğrenciler evlenmede önemli görülen faktörlere verdikleri cevaplarda öğrencilerin evlenecekleri kişinin kendi bağımsız geliri olmasını, iyi bir meslek sahibi olmasını, daha önce evlenmemiş olmasını ve bakir ya da bakire olmasını istediklerini yüksek oranda belirtmişlerdir. Ayrıca evlilikte kişiler arasında tahsil farkı olmamalı, evlilikte erkeğin geliri daha yüksek olmalı ve erkek daha yaslı olmalı, evleneceğim kişi güzel, yakışıklı olmalı, hoşgörülü olmalı, cana yakın olmalı, dürüst olmalı, daha önce evlenmemiş olmalı, evleneceğim kişinin ailesinin sosyo- ekonomik yapısı iyi olmalı, evleneceğim kişi bakir ya da bakire olmalı özellikleri istenilen durumlardır.

Evlilikte kadının daha yüksek tahsilli olması ve daha yaslı olması katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından istenmeyen özellikler olarak saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını eslerden birinin aynı cinsten olması, umursamaz olması, yakın akraba olması, asabi, sinirli, hırçın olması, cimri, savurgan olması, din farklılığı, evliliğin sorumluluğundan korkması, eslerden birinin herhangi bir suçtan dolayı hüküm giymiş olması, eslerden birinin büyük borç altında olması durumlarını evliliğe engel olarak görmüşlerdir.

Evliliğe engel olarak görmediği durumlar ise eslerden birinin çeşitli nedenlerle çocuk sahibi olamaması, birinin devamlı tedavi gerektiren hastalığını olması, mezhep farklılığı, birinin ülke (uyruk) farklılığı şeklinde sıralanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Ailelerinin yaşadığı yerleşim yerleri; il merkezi, kasaba/ nahiye, ilçe merkezi ve köy olan üniversite öğrencilerinin tamamına yakınının evliliğe engel olarak gördüğü durumlar arasında: eslerden birinin din farklılığı, eslerden birinin yakın akraba olması, aynı cinsten olması, herhangi bir suçtan dolayı hüküm giymiş olması, issiz olması, daha önce evlenip boşanmış olması, bedensel özrü olması, sorumluluğundan korkması, savurgan olması, umursamaz olması, sinirli, hırçın olması, büyük borç altında olması sayılabilir.

Ailelerinin yaşadığı yerleşim yerleri; il merkezi, kasaba/ nahiye, ilçe merkezi ve köy olan üniversite öğrencilerinin tamamına yakınının evliliğe engel olarak görmediği durumlar arasında: eslerden birinin mezhep farklılığı, ülke (uyruk) farklılığı, devamlı tedavi gerektiren hastalığını olması, çeşitli nedenlerle çocuk sahibi olamaması sayılabilir.

Üniversite öğrencilerinin eş seçim tercihlerinin bazı demografik özelliklerine(cinsiyet, fakülte ve yerleşim yeri) göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğinin araştırıldığı bu çalışma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1) Birbirleriyle evlenmek isteyen bireyler aynı ya da birbirine yakın eğitim düzeyinde olmalıdır. Evlenecek bireyler arasındaki eğitim farkı fazla olmamalıdır.

2) Evlilik yasamı beraberinde maddi yükümlülükleri de getirmektedir. Bu yüzden evlenilecek kişilerin kendi bağımsız geliri olmalıdır.

3) Evlilikte ve es seçiminde evlenecek bireylerin ekonomik, sosyal ve fiziksel olgunluğa erişmiş olmadan yani kendilerini evliliğe hazır hissetmeden evlilik kararı vermemelidir.

4) Evlilik yasamı beraberinde maddi yükümlülükleri de getirmektedir. Bu yüzden evlenilecek kişilerin meslek sahibi olmalıdır.

5) Bireyler evleneceği kişide “bilgili, kültürlü, dürüst ve hoşgörülü” olma gibi kişisel özellikler aramaktadır. Üniversitelerde kişisel gelişime yönelik eğitim verilmelidir.

6) Sağlıklı nesillerin gelişimi açısından evlenecek olan kişilerin yakın akraba olmamalıdır.

7) Ankara ilinde bulunan Gazi Üniversitede yapılan bu çalışma yaygınlaştırılıp farklı üniversitelerde zaman, mekân ve örneklem grubu değiştirilerek yeniden yapılabilir, ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılabilir.

8) Bu araştırma sonuçlarına bakılarak bundan sonraki çalışmalarda farklı fakülteler arasındaki öğrencilerin görüş benzerlikleri ve farklılıkları arasındaki ilişki yeniden incelenebilir.

Kaynakça

Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2007). *Üniversite öğrencilerinin evliliğin kuruluşuna ilişkin görüş ve düşünceleri*. (Bilim Serisi). Ankara: Türkarslan, N. & Yurtkuran, S.

Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.(2007). Üniversite son sınıf öğrencilerinin evliliğin kuruluşuna ilişkin görüş ve düşünceleri. Ankara, BAŞBAKANLIK: Türkarslan, N.& Yurtkuran,S.

Akman, Y. (1992). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin meslek, evlilik ve geleceğe yönelik beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 125-149.*

Bacanlı, H. (2012,04). Evlilik ve Eş Seçimi. http:/www.slideshare.net.

Bener, M. (2011). *Dindarlık- eş seçimi ilişkisi* (yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri. Isparta Ondaş, B.(2007). *Üniversite öğrencilerinin evlilik ve eş seçimiyle ilgili görüşlerinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitim Anabilim Dalı. Ankara

Boran, F. (2003). Aşk ve Evlilik. Epsilon Yayınları. İstanbul.

Gündoğdu, F., Serdar, D., Gündoğdu, M., Süngü, İ. *Türkiye " Gençlik Halleri" araştırması*.

Yaşama Dair Vakfı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Meriç, N. Davranış bilimleri bölümü aile terapisi dönem ödevi: Evlilik ve aile danışmanlığı kuramları. Nisan 10, 2012, tarihinde http://www.yuva-kur.org/2010_06_01_archive.html adresinden alınmıştır.

Özbey, S. (2012). *Ebeveynlerinin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş*

çocukların problem davranışları arsındaki ilişkinin incelenmesi. (yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara

Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve Aile Terapisi*. PDREM Yayınları. Ankara.

Özgüven, İ.E. (2001). *Ailede iletişim ve Yaşam*. PDREM Yayınları. Ankara.

Ürkmez, M.& Oğurtan, S.G.(2004). *Aile olmak aile kurmak*. Çizgi Kitapevi. Konya.

Tezcan, S.& Coşkun, Y. (2004). Türkiye'de yirminci yüzyılın on çeyreğinde kadınlarda ilk evlenme yaşı değişimi ve günümüz evlilik özellikleri. *Nüfusbilim Dergisi, 26, 15-34*

Tezer, E.& Bugay, A.(2008). Üniversite öğrencilerinin evlenecekleri eşlerde aradıkları özellikler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 36-40

Tüzemen, A.(2007). Doktora öğrencilerinin eş seçiminde önem verdikleri kriterlerin analitik hiyerarşi süreci yönetimi ile belirlenmesi.(yüksek lisans tezi) *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21, 1

KÜRESEL MODEL BAĞLAMINDA MESLEKİ İLGİLERİN TÜRKİYE'DEKİ YAPISININ İNCELENMESİ: İZMİR İLİ ÖRNEĞİ*

Bade VARDARLI ARMAĞAN[1]
Ragıp ÖZYÜREK[2]

Problem Durumu

Meslek seçimini etkileyen faktörlere bakıldığında bireylerin ilgileri en önemli faktörlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Mesleki ilgiler konusunda Holland'ın ilgi modeli (1997) son yıllarda etkili olan bir model olmuştur (Tracey, 2002). Holland'ın kuramına göre meslek seçimi kişiliğin bir ifadesidir ve altı kişilik tipine (Realistik, Araştırmacı, Yaratıcı, Sosyal, Girişimci ve Düzenli; Baş harflerine göre kısaltmaları RAYSGD) göre sınıflanmaktadır ve her kişilik tipi birbirlerine benzerliklerine göre altıgen bir model üzerinde gösterilmektedir. Holland'ın Altıgen İlgi Modeli'ne ilaveten Prediger (1981) iş görevlerine yönelik iki boyutlu yapıyı ortaya koymuştur. Prediger'in iki boyutu Veri/Fikir ve İnsan/Nesne boyutlarıdır ve iş görevine yönelik dört tercihi içermektedir: Nesne, Veri, Fikir ve İnsan. Bu boyutlar birbirine zıt özellikteki iş görevlerini içerir. Tracey ve Rounds (1996), meslek isimleri listesinde tercih edilen cevapları kullanarak ilgilerin yapısını genişletmişler ve bu ilgilerin çember üzerinde eşit biçimde dağıldığını bulmuşlardır. Buldukları sekiz tipli modelin, altı tipli modele göre verilere daha iyi uyduğu sonucuna ulaşmışlar ve küresel modelini geliştirmişlerdir (Tracey, 2002). Küresel modelde dairesel yapıyı daha iyi temsil edebilmek için altı tip yerine, sekiz tip kullanılmıştır. Elde edilen bir diğer sonuç ise, ilgilerin altında Prediger'in önerdiği gibi iki boyut değil, üç boyutun olduğunu bulmalarıdır. (Tracey, 2002) Bu üçüncü boyut, prestij boyutudur. Bu üç boyutlu yapıyı ölçmek amacıyla ilk olarak Kişisel Küre Envanteri (KKE; Tracey, 2002) geliştirilmiş ve bu ölçeğe ilişkin güçlü geçerlik ve güvenirlik puanları elde edilmiştir. Uluslararası örneklemlerde de KKE'nin geçerlik ve güvenirliği test edilmiş (Darcy, 2005; Hedrih, 2008; Long ve ark., 2005; Sverko, 2007; Tracey, Watanebe, Schneider, 1997) küresel yapının varlığına ve envanterin geçerlik-güvenirliğine ilişkin destekleyici bulgular elde edilmiştir. KKE toplamda 236 maddeden oluşmaktadır.

Tracey (2010) tarafından envanterin kullanımını kolaylaştırmak amacıyla kısa form (KKE-KF) oluşturulmuştur. KKE-KF şu ölçeklerden oluşmaktadır: Sosyal kolaylaştırma, yönetim, iş ayrıntıları, veri işleme, mekanik, doğa-açık alan, sanat, yardım, düşük prestij ve yüksek prestij. Her bir ölçek dörder madde ile ölçülmektedir. KKE-KF sekiz temel ilgi alanı, Holland'ın tipleri (1997), Prediger'in (1981) İnsan/Nesne, Veri/Fikir boyutları ve Düşük Prestij/ Yüksek Prestij boyutlarına göre puanlar vermektedir. Yapılan çalışmalar envanterin kısa versiyonunun geçerliğinin, iç tutarlığının ve test-tekrar test güvenirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Tracey, 2010). Uluslararası düzeyde KKE-KF'nin geçerlik ve güvenirliği Çin örnekleminde (Zhang, Kube, Wang, Tracey, 2013) sınanmış ve destekleyici bulgular elde edilmiştir. Türkiye'de yapılan bu çalışmayla KKE-KF'nin Türkiye örneklemine uygunluğu test edilmektedir.

---

* Bu çalışma Ege Üniversitesi'nde, 2012-2014 yıllarında, "Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Tezli Yüksek Lisans Programı" kapsamında ikinci yazar danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezi olarak yürütülmüştür

1 İzmir Özel SEV İlköğretim Okulu, 60/1. Sk. No: 2 Konak/İzmir. badevardarli@hotmail.com
2 Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK, İstanbul Aydın Üniversitesi, İnönü Cad. No:38, Küçükçekmece/İstanbul, r.ozyurek@gmail.com

Ülkemizde meslek seçimi sürecinde öğrencilerin mesleki ilgi alanlarını belirleyebilecek pratik bir ölçme aracının olmayışı bir problem olarak saptanmış ve ülkemizdeki uygulamalarda kullanılabilecek bir ilgi envanterinin daha sonraki araştırmalara kaynak olabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda küresel ilgi modeline dayalı KKE-KF'nin İzmir ilindeki lise ve üniversite öğrencileri için geçerli bir model olup olmadığı bu araştırmanın problem durumu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, küresel ilgi modelinin İzmir ilindeki lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan örneklemde geçerliğinin sınanması ve bu modele dayalı olarak üniversite ve lise öğrencilerinin mesleki algılarının incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma lise birinci sınıftan itibaren tüm öğrencilerin mesleki ilgilerini ve yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ilgi envanteri geliştirme çalışmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Şubat-Haziran tarihleri arasında İzmir ilindeki farklı okullarda öğrenim gören toplam 964 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 605 tanesi lise öğrencisi ve 359 tanesi üniversite öğrencisidir. Araştırmanın çalışma grubu 612 kadın ve 352 erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Veriler beş farklı lise türünde eğitim gören lise öğrencilerinden (Anadolu Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Kız Teknik Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi) ve iki farklı üniversitedeki dört farklı fakültede eğitim alan (Eğitim Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, İİBF, Mühendislik Fakültesi) üniversite öğrencilerinden elde edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak KKE-KF'nin Türkçeye uyarlanmış hali ve katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre bilgi alınmasını sağlayan Kişisel Bilgi Anketi (KBA) kullanılmıştır. KKE-KF toplam 40 maddeden oluşmakta ve her bir madde ilgi ve yetkinlik beklentisine göre ayrı ayrı puanlanmaktadır. Derecelendirmeler 1-7 arasında rakamsal olarak yedili Likert tipi derecelendirme üzerinde yapılmıştır. KBA'da katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyi, yaşı, eğitim durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır (İnan, 2006). Oluşturulan anket ile ebeveynlerinin meslekleri, sınıf düzeyi, okuduğu okul, okudukları alanı sevme düzeyleri ve okuduğu alanın kişisel ilgilerine, yeteneklerine, özelliklerine ne kadar uygun olduğuna dair öz değerlendirme bilgilerine yer verilmektedir.

Verilerin analizi aşamasında güvenirlik için alt ölçeklerin madde-toplam puan korelasyonlarına ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Yapı geçerliği için KKE-KF'nin küresel yapısının (spherical structure) veri tabanına uygunluğuna, sekiz ilgi tipinin karmaşık dairesel modelinin (circular complex – circumplex model) veri tabanına uygunluğuna, RAYSGD tiplerinin dairesel modelinin (circular model) veri tabanına uygunluğuna bakılmıştır. Yapı Geçerliğini test etmek için sınanan sıra ilişkileri için randomizasyon testi (Randomization Test of Hypothesized Order Relations; Hubert ve Arabie, 1987; Akt.: Tracey, 1997) kullanılmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik için çalışma grubundaki meslek lisesi, akademik lise ve üniversite öğrencilerinin KKE-KF'nin düşük prestij, yüksek prestij, RAYSGD ve temel ilgi alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile; öğrencilerin cinsiyetine göre KKE-KF'nin düşük prestij, yüksek prestij, RAYSGD ve temel ilgi alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Güvenirlik çalışması sonucunda madde toplam puan korelasyonlarının ranjı .286 - .679 arasında, Cronbach alfa değerlerinin ranjı ise .576 - .798 arasında bulunmuştur. KKE-KF'deki 10 altölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğu söylenebilir. Yapı geçerliğini sınama için yapılan randomizasyon testi sonucunda KKE-KF'nin Temel İlgi ve Holland tipleriyle ilgili altölçeklerinden elde edilen verilerin İzmir örnekleminin veri tabanına iyi uyum gösterdiğini ortaya konmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik için KKE-KF altölçeklerinden elde edilen toplam puanlarının lise türü, fakülte ve cinsiyete göre beklenen yönde anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiş ve beklenen yönde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, elde edilen bulguların KKE-KF'nin güvenirliğini ve geçerliğini destekler nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, KKE'nin (Darcy, 2005; Hedrih, 2008; Sverko, 2007; Tracey, Watanebe, Schneider, 1997) ve KKE-KF'nin (Zhang, Kube, Wang, Tracey, 2013) diğer dillerdeki sürümleri gibi elde edilen sonuçlarla paralel biçimde yapı ve ölçüt bağıntılı geçerlik açısından desteklendiğini göstermektedir. Ayrıca, İzmir örnekleminden elde edilen verilere göre, Holland'ın (1997) altıgen modelinin Türk kültürüne uygun olduğu fikri de desteklenmektedir.

Yeni yapılacak çalışmalarla diğer illerdeki örneklemlerden de elde edilecek randomizasyon tesi sonuçları cinsiyet ve yaşa göre karşılaştırılıp, envanterin cinsiyet ve yaşa göre farklı sonuçlar verip vermediği incelenebilir. Ayrıca, test-tekrar test güvenirliğinin incelenmesi faydalı olacaktır. KKE-KF lise ve üniversite öğrencilerine uygulanmış, ancak çalışan kişilere uygulanmamıştır. Bu nedenle gelecekteki çalışmaların çalışmakta olan kişilere uygulanması ve mesleklere göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesine de fayda sağlayacaktır. KKE-KF'nin meslek isimleriyle olan ilişkisine yönelik çalışmaların yapılması, öğrencilere altölçeklerle ilişkili meslek isimlerinin de verilmesini sağlayabilir. Son olarak, envanterin uygulamasının bilgisayar ortamında yapılması ve sonuçlarının bilgisayara aktarılması envanterin ulaşılabilirliğini kolaylaştıracaktır.

Kaynakça

Darcy, U. A. M. (2005), Examination of the Structure of Irısh Students' Vocational Interests and Competence Perceptions, *Journal of Vocational Behavior,* 67, 321-333.

Hedrih, V. (2008), Structure of Vocational Interests in Serbia: Evaluation of the Spherical Model. *Journal of Vocational Behaviour,* 73, 13-23.

Holland, J. L. (1997), "Making Vocational Choice", Florida: Psychological Assessment Ressources.

İnan, Ş. (2006), Kariyer Eğilim Envanteri'nin Geliştirilmesine Yönelik bir Çalışma. (Yüksek Lisans Tezi). Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Long, L., Adams, R. & Tracey, T. (2005). Generalizibility of Interest Structure to China: Application of the Personal Globe Inventory. *Journal of Vocational Behavior,* 66, 66-80.

Prediger, D. J. (1981), "Dimention Underlying Holland's Hexagon: Missing Link Between Interest and Occupations" *Journal of Vocational Behavior,* 21, 259-287.

Sverko, I. (2007). Spherical Model of Interests ın Crotia. *Journal of Vocational Behavior,* 72, 14-24.

Tracey, T. J. G. (1997). RANDALL: A Microsoft FORTRAN program for the randomization test of hypothesized order relations. *Educational and Psychological Measurement, 57*, 164-168.

Tracey, T. J. G. (2010), Development of an Abbreviated Personal Globe Inventory Using Item Response Theory: The PGI-Short. *Journal of Vocational Behaviour*, 76, 1-15.

Tracey, T. J. G., Watanebe, N., Schneider, P. L. (1997), "Structural Invariance Of Vocational Interests Across Japanese And American Culture," *Journal of Counseling Psychology*, 44, 346-354.

Tracey, T. J. G., Rounds, J. (1996), "Contributions Of The Spherical Representation Of Vocational Interests," *Journal of Vocational Behaviour*, 48, 85-95.

Tracey, T. J. G. (2002), Personal Globe Inventory: Measurement of the Spherical Model of Interests and Competence Beliefs. *Journal of Vocational Behaviour*, 60, 113-172.

Zhang, Y., Kube, E., Wang, Y., Tracey, T. J. G. (2013), Vocational Interests in China: An Evaluation of the Personal Globe Inventory-Short. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 99-105.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUL YILGINLIĞI ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

İbrahim YERLİKAYA[1]
Ali ÜNİŞEN[2]
Betül DEMİRBAĞ[3]

Problem Durumu

Vasat veya gittikçe düşen akademik performans öğrenciyi okul/sınıf periferine duyarsızlaştırmakta (Bridgeland vd, 2006), özellikle düşük başarı gösteren öğrenciler, içinde bulundukları akran grubuyla ortak yönlerini kaybetmekte, sınıflarına yabancılaşmaktadır. Bilişsel davranışları kazandırmaya odaklı eğitim sistemi içinde öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesinde önemli rol oynayan sosyalleşme fırsatlarının kısıtlanması öğrenciyi daha da sistemin dışına itmektedir (Blatchfold, 1998, s.73).

Gates vakfının 2006 yılında liseyi terk eden bireylere yönelik yaptığı araştırma öğrencilerin %47'sinin derslerin ilgilerini çekmediğini, %70'i niçin başarılı olmaları gerektiğini bilmediklerini ve istedikleri takdirde başarılı olabileceklerini, %32'i daha kısa yoldan hayata atılma yolları olduğunu fark ettiklerini ve %80'i günlük bir saat veya daha az ödev yapmaya zaman ayırdığını belirtirken bunların sadece %35'i eğitim hayatlarını noktalamalarını akademik başarısızlığa bağladıklarını göstermektedir. Aynı araştırma, öğrencilerin %65'inin gerekli önlemler alınsa başarabilecek yeterlikte olduklarını göstermektedir (Bridgeland vd, 2006).

Öğrencinin zekâ seviyesinden değil de okulun monotonluğundan, sürecin katlanılamaz uzunluğundan, verilen görevleri artık anlamlandıramamasından kaynaklanan okula karşı ilgisizlik, duygusuzluk dolayısıyla görevlerini yerine getirmede üşengeçlik, ihmal ve benzeri apatik durum geliştirmesine okul bezginliği terimi uygun görülmektedir. Bezginliğe yönelik "yaşama ve iş görme isteğini kaybetme (TDK, tarihsiz), "bir işin oldukça uzamasından dolayı hissedilen sıkılma veya hoşnutsuzluk" (Collins English Dictionary, tarihsiz), "uzun süre gayret sarf ettikten sonra bir olgu veya olayı daha fazla görme veya deneyimlemeye yönelik isteksizlik" (Oxford Dictionary, tarihsiz; Cambridge Dictionaries Online, tarihsiz) şeklindeki tanımlardan yola çıkarak okul bezginliğini; sürecin uzun ve monotonluğundan dolayı öğrencinin okul ve pratiklerine yönelik geliştirdiği isteksizlik, zevk alamama ve kapasitesini kullanmama durumu olarak tanımlayabiliriz.

Yine bir süreç olarak gelişen tükenmişlikle benzerlik gösterse de bezginlikte, duyarsızlaşma ve yetersiz başarı farklı bir gelişim izlemektedir; birey göreviyle ilgili yeterli çaba gösterme eğiliminde olmadığından başaramayacağına dair duyuşsal yorgunluğu yaşamamaktadır. Yapılan işin doğası ile o işi yapanın doğası arasındaki uyumsuzluğun tükenmişliğe zemin hazırladığını belirten Maslach ve Leiter (1997, s.17) bu dengesizliği ağır iş yükü, işin idare edilebilirliğinin kaybolması, başarının ödüllendirilmemesi, sosyal destekten yoksun kalma, aynı işi yapanlar arasında eşitsizlik

[1] Yrd. Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim bilimleri Bölümü, RPD Anabilim Dalı, yerlikaya02@hotmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim bilimleri Bölümü, Eğitim Programları Anabilim Dalı aunisen@adiyaman.edu.tr
[3] Arş. Gör., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim bilimleri Bölümü, RPD Anabilim Dalı, bdemirbag@adiyaman.edu.tr

ve değerler çatışması alt boyutlarında incelemektedir. Ek olarak tükenmişliğe götüren faktörler dış kaynaklı iken yılgınlığın daha çok bireyin kendi seçimiyle ortaya çıkan bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Okul türü gözetmeksizin ilgisizlik, duygusuzluk, üşengeçlik, ihmal ve benzeri öğrenme ortamında kolayca tespit edilen belirtilerine sınıf/okul dışında eğitim dışı akran gruplarına girme, okuldan kaçma, devamsızlık, zaman zaman madde bağımlılıkları ve sair adli vakalar gibi basına da yansıyan sosyal ve psikolojik vakalar eğitim literatüründe farklı başlıklar altında toplanabilir. Belirtilen durumlara okulların aldığı disiplin önlemleri okul içinde öfkeye, başkaldırmaya ve oldukça yüksek frekansta öğrenme ortamını sabote etmeye ortam hazırlamaktadır. Bu semptomları sergileyen öğrenciler eğitim ortamını kendileri için daha katlanılabilir hale getirmeye çalışırken genel öğrenme ekolojisi içinde toksik bir etki oluşturmaktadır.

Bu açıdan okul bezginliğinin tespiti, hem bunu yaşayan öğrencilere çözüm yolları geliştirmeye zemin hazırlayacak hem de sınıflarındaki diğer öğrencilerin öğrenme ortamlarını sabotajını engellemeye önlem alınmasına yardım edecektir.

Bu araştırmayla amaçlanan, öğrencilerde okul yılgınlığının, erken tanıya ve önlemler alınmasına olanaklı bir kademe olan ortaokul döneminde tespitini geçerli ve güvenilir bir biçimde sağlayabilecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırma Adıyaman ilinde heterojen öğrenci yapısına sahip merkezi bir okulda öğrenim gören 481 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Madde Yazımı

Okul Yılgınlığı Ölçeği madde yazımında yılgınlık ve tükenmişlik ile ilgili literatürden faydalanılarak 69 maddelik havuz oluşturulmuştur. Tüm maddeler alanda doktora derecesine sahip iki uzmanın görüşlerine başvurularak “uygun”, “uygun değil” ve “değiştirilmeli” şeklinde kodlanmış, yakın ifadeli maddeler bire indirgendikten ve uzmanların hemfikir olduğu maddeler tespit edildikten sonra 35 maddelik uygulamaya esas form oluşturulmuştur.

Araç

OYÖ beşli likert tipi bir ölçektir. Yapılan analizler ölçeğin üç alt boyuta sahip olduğunu göstermektedir. Bu alt boyutlar Geleceğe İlişkin Algılar, Okula İlişkin Algılar Ve Kendine İlişkin Algılardır. Katılımcılar her bir madde için bana hiç uymuyor (1), bana kısmen uyuyor (2), kararsızım (3), bana çoğunlukla uyuyor (4) ve bana tamamen uyuyor (5) seçeneklerinden birini işaretlemekte, alınan puanın yüksekliği, öğrencinin yılgınlık düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir.

Bulgular

Yapı Geçerliği

Bu çalışmada öğrencilerde okul yılgınlığını geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçecek bütünsel bir ölçme aracının geliştirilmesi planlanmıştır. Bu amaçla 35 madde faktör analizine tabi tutulmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğunda KMO katsayısının .6 ve üzeri, Barlett Sphericity anlamlılık testinin ise .05'ten küçük olması (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) gözetilmiştir, KMO değeri .91 ve Barlett testi anlamlılığı .000 ($\chi 2 = 4155{,}46,\ sd = 300$) olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen öz değerler ve scree plot tablosu ışığında üç faktörlü bir yapı öngörülmüş, alt boyutlar arası korelasyon değerleri dikkate alınarak oblimik döndürmeye başvurulmuştur. Döndürme sonrasında üç alt boyutta da birbirine yakın ve düşük değerlerle yer alan 5 madde daha analiz dışı bırakılarak ölçek 25 maddelik son formuna kavuşturulmuştur. Ölçek maddeleri .83 ile .46 arasında değerler almıştır. Toplam açıklanan %46,5'lik varyansın %30,4'ünün birinci, %9,1'inin ikinci ve %6,9'unun üçüncü altboyuta aittir.

Güvenirlik

Ölçeğin Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı toplam puan için .89, okula ilişkin algılar alt boyutu için .90, kendilik algısı alt boyutu için .76 ve gelecekten beklentiler alt boyutu için .63 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler ölçeğin uygulama yapılan yaş grubu için güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Ek Analizler

Yapılan ek analizler sonrasında, Okul Yılgınlığı Ölçeğine verdikleri yanıtlar bakımından cinsiyet ve her iki ebeveynin öğrenim durumu açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyinin okul yılgınlık düzeyinde bir farklılaşma yaratıp yaratmadığı için varyans analizine başvurulmuştur. Sonuçlar, sınıf düzeyi arttıkça yılgınlığın arttığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrenciler için Okul Yılgınlığı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için faktör analizi yapılmış, analiz sonrasında üç alt boyut tespit edilm iştir. Cohen ve diğerleri (2007) maddelerin sadece yüksek yük değerlerine sahip olmalarının faktörlere yerleştirilmelerinde yeterli olmadığını, kendi faktörü içerisindeki homojen yapıyı destekleyen maddenin diğer faktörlerden de mümkün olduğunda ayrışık olması gerektiğini belirtmektedir. Bu kriterler gözetilerek gerçekleştirilen seçim süreci sonrasında alt boyutlarda yer alan maddelerin yük değerleri .46 ile .83 aralığında değişmektedir. Temel bileşenler analizinde madde yük değerlerinin çoğunlukla .50'nin üzerinde olması, güçlü bir ölçeğe işaret etmektedir (Cohen ve diğerleri, 2007). Bu çalışmada maddelerin neredeyse tamamının değerleri .50 üzerinde tespit edildiğinden OYÖ, yapı geçerliği bakımından güçlü bir ölçektir.

Kayış (2010) .6 ile .8 değerleri arasında alpha değerinin oldukça güvenilir olduğunu ifade etmekte, .8 üzerindeki alpha değerlerinin ise yüksek derecede güvenilir olduğunu vurgulamaktadır. Bu kriterler ışığında ölçeğin genel olarak yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu, alt boyutlardan okula ilişkin algılar boyutunun yüksek, kendilik algısı ile gelecekten beklentiler alt boyutlarınınsa oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Blatchfold, P. (1998). *Social Life in School*. London: The Falmer Press.

Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*. Retrieved from https://docs.gatesfoundation.org/Documents/ thesilentepidemic3-06FINAL.pdf

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methots in Education* (6. Baskı b.). New York: Routledge.

Collins English Dictionary. (n.d.). Retrieved May 21, 2015, from http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/weary?showCookiePolicy=true

Dropout Nation. (2012). Retrieved May 17, 2015, from http://www.pbs.org/wgbh/pages/ frontline/education/dropout-nation/introducing-dropout-nation/

Kayış, A. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı b.). (Ş. Kalaycı, Dü.) Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. *Atlantic*.

Oxford dictionary. (n.d.). Retrieved May 21, 2015, from http://www.oxford dictionaries.com/definition/english/weary

Popham, W. J. (2004). *Popham, W.James America's "failing" schools: how parents and educators can cope with No Child Left Behind*. New York: Routledge Falmer.

TÜRK DİL KURUMU. (n.d.). Retrieved May 19, 2015, from http://www.tdk.gov.tr/ index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.555ba449105502.58966654

PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN KARŞILAŞTIKLARI KÜLTÜREL ZORLUKLAR VE BAŞ ETME YOLLARININ ÖRNEKLERLE İNCELENMESİ

Fulya Kurter[1]
Jacqueline S. Mattis[2]

Kuramsal Temel

İnsan gelişimi biyolojik olgunlaşma ve sosyalleşmedir. Hayat boyu süren sosyalleşme, toplumun bir bireyi olma sürecini içerir. Bunun için insan sosyo kültürel çevreyle sürekli etkileşim içindedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Gelişmekte olan bir ülke olan Türkiye'de, toplum birbirinden farklı özellikler gösteren, sosyal sınıf farklılıklarına, dini inanışa, sürdürülen gelenek ve göreneklere, coğrafi konuma ve aile yapılarına göre alt gruplara ve buna bağlı olarak alt kültürlere sahiptir (Karaırmak, 2008; Mocan-Aydın, 2000). Özellikle göç deneyiminin yaygın olduğu büyük şehirler, birbirinden oldukça farklı sosyokültürel özelliklere sahip bireyleri içinde barındırmaktadır.

"Psikolojik Danışma ve Kültür Araştırması" (Mattis ve Kurter, 2014) bulgularınca kültür, hem bilinçdışı hem bilinç düzeyinde insanların süre gelen inançlarına, kurallarına ve değerlerine, ayrıca sosyal uygulamalarına, kurumlara ve insanların ürettiği sistemlere derinlemesine işlediğinden, psikolojik danışma ilişkisinin dışında düşünülemez. Bektaş'ın (2006) da ifade ettiği gibi, hem psikolojik danışmanın hem danışanın kültürel geçmişleri psikolojik danışma sürecinde varlığını göstermektedir. Kültürlerarası benzerlik veya kültürün kendi içindeki farklılıklar (örneğin psikolojik danışmanların, danışanların toplumsal cinsiyet rolleri, aile onuru, cinsellik gibi konularda danışanla benzer veya farklı düşünüyor olması) psikolojik danışma ilişkisinde kendisini güçlü bir şekilde hissettirebilecektir.

Türkiye'de özellikle devlet okullarında veya Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde, MEB aracılığıyla atanan psikolojik danışmanların büyük bölümünün doğdukları veya en uzun süre yaşamlarını sürdürdükleri yerden farklı ortam ve kültürel çevrede çalıştıkları söylenebilir. (Mattis ve Kurter, 2014). Benzer şekilde, pek çok sayıda erkek psikolojik danışman askerlik görevi nedeniyle farklı bölgelerdeki Rehberlik ve Danışma Merkezleri'nde oldukça heterojen gruplarla çalışmaktadır. Dolayısıyla, danışanlarla psikolojik danışmanlar arasında kültürel zorlanmalar muhtemeldir. Örneğin, kırsal kesimden gelen üniversite öğrencilerinin, kent kültüründen gelmiş psikolojik danışmanlar tarafından yeterince anlaşılmış hissetmedikleri, benzer kültürel geçmişe sahip psikolojik danışmanı tercih ettikleri görülmektedir (Vassaf, 1983).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

[1] Uzm. Psk. Dan. Bahçeşehir Üniversitesi, fkurter@gmail.com
[2] Prof. Dr. NYU, University of Michigan, jmattis@umich.edu

Araştırmada, uygulamacıların gözüyle sahada yaşanan zorluklar kültürel bir perspektiften incelenmiştir; araştırmanın amacı psikolojik danışmanların, kendilerinin alışık olmadığı, farklı danışan gruplarıyla çalışırken (öğrenci, aile vb.), kültürle bağlantılı olarak karşılaştıkları zorluklar hakkında (nitel yanıtlar yardımıyla) ve bu zorlukların üstesinden gelirken kendilerine en çok nelerin yardımcı olduğu hakkında bilgi edinebilmektir. Ayrıca psikolojik danışmanların genel anlamda farklı kültürleri anlayabilmek için başvurduğu yolları tanımlamaktır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya Türkiye'nin farklı bölgelerinden, çeşitli şehirlerinden 1462 psikolojik danışman (Erkek , Kadın sayısını biliyorsan) katıldı. 1216'sının yaş sorusunu yanıtladığı katılımcıların yaşları 21 ile 64 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 31.50'dir (SD=7.22). Katılımcıların %69'u (n=841) kadın; %31'i (n=383) erkektir.

İşlem

Akademisyenler ve alanda çalışan psikolojik danışmanlarla (n=30) yarı yapılandırılışmış kısa konsültasyon görüşmeleri yapıldı. Anket soruları elektronik ortamda (surveymonkey üzerinden) oluşturuldu. Mümkün olabildiğince çok kişiye ulaşabilmek adına, farklı araçlar kullanılarak (mesleki bağlantılar , Türk PDR Derneği vb. mesleki kuruluşlar, İstanbul İlçe Eğitim Müdürlüğü) araştırmanın bağlantı bilgisi (linki) paylaşıldı. Ayrıca, kalem–kağıt versiyonunun dağıtılması için de çalışmalar yürütüldü.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, şu sorulara yer verildi;

- *Sizinle benzer değer, gelenek, norm, tarihi geçmiş, din, politik görüş, inanç, dil özellikleri vb. sahip olmayan danışanlarla çalışma deneyiminiz olduysa ne tür zorluklarla karşılaştınız?*
- *Çalışırken yaşadığınız bu tür zorlukların üstesinden gelmenizde neler en çok size yardımcı oldu?*
- *Psikolojik danışman olarak çalışırken, farklı kültürleri daha iyi anlayabilmenizde aşağıdakilerden hangileri yaşamınızda önemli yer tutuyor?*

Verilerin Analizi:

Verilerin analizinde SPSS 17 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların cevapları frekans dağılımı yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulguları destekleyen örnekler alıntılanmıştır.

Bulgular

a) Psikolojik danışmanları en çok zorlayan kültürel unsurlar:

Katılımcıların % 30.8'i (n: 302) , çalışırken kültürel bir uyumsuzluk veya zorlukla karşılaşmadığını düşünmektedir. Katılımcıların yaşadıkları en büyük zorlukların başında, çalıştıkları grup ve topluluğun aile yapısına aşina olmamak (%35.1, n=344) ve danışanlar ya da aileleri tarafından kullanılan dili, şiveyi ya da deyişleri anlayamamakla ilgilidir (%34.4, n:337).

"Danışanlarımdan bazıları doğudan göç eden bireyler ve onlarla tamamıyla Türkçe iletişim kuramıyorum. Çünkü bazıları Türkçe'yi anlıyor ama konuşamıyor, bazıları anlamıyor, bazıları

cümle içinde hem Türkçe hem Kürtçe veya Arapça kelimeler kullanıyor. Böyle olduğunda sağlıklı bir iletişim kuramadığımızı, en azından benim söylemek istediklerimi söyleyemediğimi, onun da anlatmaya çalıştığı şeyi anlatamadığını fark ediyorum".

b) Psikolojik danışmanların , kendilerini zorlayan kültürel unsurlarla baş etmek için en çok başvurduğu yollar sırasıyla; "*Bu çevrede/ kültürde yaşayan insanları gözlemlemek*" (39.4%; n=55), "*Meslektaşlarımdan öneri almak*" (36.4%; n=531); ve "*Okuma ve araştırma yapmaya devam etmek*" (36.2%, n=528) tir.

Ayrıca, yanıtlar psikolojik danışmanların kültürel zorluklarla empati kurarak ya da hümanist bir yaklaşım sergileyerek başa çıkmaya çalıştığını göstermektedir;

c) Psikolojik danışmanların kendilerine göre farklı kültürleri anlayabilmek için en sık başvurduğu yollar: Katılımcıların çoğunluğu (%55.3, n=808) diğer kültürler hakkında okuyarak ve araştırma yapma yolunu seçmektedirler;

"Ancak kitaplarda din olarak geçmeyen bu topluluğun, dini olarak saydığı değerleri bilmediğim için daha sonra internetten araştırarak öğrencimi ve ailesini daha yakından tanımaya çalıştım".

Psikolojik danışmanların yarısı ise (%51.4, n=752) diğer kültürleri kendilerine göre farklı kültürel yapı ve geçmişe sahip insanlarla tanışarak, arkadaşlık kurma yolunu seçmektedir.

Sonuç ve Öneriler

1. Psikolojik danışma eğitim ve profesyonel gelişim müfredatları, çalışma yaşamlarında başa çıkmaları gereken sorunlarla ilgili alanda çalışan psikolojik danışmanlardan toplanan ampirik verilere göre düzenlenmelidir, adayların gerçek sorunlarla yüzleşip onları çözmeyi öğrenmelerine yardımcı olunmalıdır. Bu amaçla, Sivil Toplum Örgütleri ve Üniversiteler daha yakın bir işbirliği içinde, karar vericiler üzerinde daha etkili olmanın yollarını aranabilir.
2. Psikolojik danışman adaylarının bireyler ve topluluklarla anlayışlı ve dönüştürücü biçimde ilişki kurabileceği saha temelli, sınıf dışı eğitim fırsatları yaratılmalıdır.
3. Türkiye'deki sınıf ortamları, pek çok farklı kimlik taşıyan öğrencileri barındırmaktadır. Bu kimliklerin bir kısmı, örneğin cinsiyet gibi, hemen göze çarpabildiği gibi, birçok kimlik gizli olarak varlığını sürdürmektedir (etnik kimlikler, dini kimlikler, cinsel yönelimler gibi). Dolayısıyla, psikolojik danışman eğitimcileri, psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve eğitimciler etkileşim içinde oldukları topluluklar içindeki görünür ve gizli çeşitliliğin farkında olmalıdırlar.

Kaynaklar

Aydın-Mocan, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey: crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist, 28* (2), 281-298.

Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi, 7 (1),* 43–59.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010).Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi;Kültürel Psikoloji. İstanbul. Koç Üniversitesi Yayınları.

Karaırmak, Ö. (2008). Çok kültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3* (29), 115-129.

Mattis, J.S., Kurter, F. (2014). Psikolojik Danışma ve Kültür Araştırması; Bazı Bulgular ve Yorumlar. İstanbul:Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.

Vassaf, G. Y. H. (1983). Conflict and counselling: Psychological counselling with university students in the emerging nations–Turkey. *School Psychology International*, *4*, 31–36.

TÜRK ve İTALYAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FONKSİYONEL OLMAYAN TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Ayça SARAÇ[1]
Andrea GUAZZINI[2]
Camillo DONATI[3]
Annalisa NARDI[4]

Anahtar Kelimeler: Fonksiyonel olmayan tutumlar, üniversite öğrencileri, milliyet, cinsiyet, üniversite öğrencileri.

Problem Durumu

İlk olarak Beck (1979) tarafından kullanılmaya başlanan fonksiyonel olmayan tutumlar, depresyondaki bilişsel süreçleri açıklamak amacıyla literatüre girmiştir. Bu tutumlar, bireyin kendileri ve diğer insanların davranışları, başlarına gelen şeyler ve yaşantıyla ilgili kalıcı hale gelmiş, erken çocukluk döneminden başlayarak aile içi ve yakın ilişkilerle biçimlenen kural ve beklentileridir (Beck, 2001). Yurt içinde yapılan araştırmalarda, fonksiyonel olmayan tutumlar ile yalnızlık (Duy, 2003), umutsuzluk (Ağır, 2007), kaygı (Çivitçi, 2006), benlik değeri (Kuyucu, 2007), problem çözme becerisi (Bilge ve Arslan, 2000), empatik beceri (Çiftçi, 2008) gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya koyulmuştur. Kişisel ve sosyal gelişimin şekillendiği önemli bir evre olan üniversite yıllarında bireylerin sahip oldukları fonksiyonel olayan tutumların farkına varmalarını sağlamak ve bu tutumların kültürel aktarımlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir. Özellikle alanda kültürlerarası çalışmaların sınırlı oluşu bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türk ve İtalyan üniversite öğrencilerinin sahip oldukları fonksiyonel olmayan tutumların karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve milliyet değişkenleri açısından fonksiyonel olmayan tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı test edilecektir.

Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2000). Araştırmanın bağımlı değişkeni fonksiyonel olmayan tutumlar, bağımsız değişkenleri ise milliyet ve cinsiyettir. Araştırmanın örneklemini 180 lisans ve lisansüstü öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya 83 İtalyan, 97 Türk üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Öğrencilerin 78'i erkek 102'si ise kadındır. Çalışma grubunun yaş ortalaması 23.46'dır. Öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumlarını belirlemek amacıyla Weissman ve Beck

[1] Arş. Gör. Çukurova Üniversitesi, *aycasarac@gmail.com*
[2] Floransa Üniversitesi, Öğrt. Gör. *andrea.guazzini@gmail.com*
[3] Öğrenci, Floransa üniversitesi, *camillodonati86@gmail.com*
[4] Öğrenci, Floransa Üniversitesi, *annina.nardi@gmail.com*

(1979) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması ise Şahin ve Şahin (1991) tarafından yapılan, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ-A) [Dysfunctional Attitudes Scale (DAS-A)] kullanılmıştır. Ölçek fonksiyonel olmayan dört alt boyutu içermektedir. Bunlar, mükemmeliyetçi tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız tutum ve değişken tutumdur. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, bireylerin fonksiyonel olmayan tutumlarının arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin özgün formundaki iç tutarlık katsayısı .92 olup, oldukça güvenilir bir ölçek olduğu gözlenmiştir. Çalışma grubunun demografik bilgilerine araştırmacılar tarafından oluşturulan bilgi formu vasıtasıyla ulaşılmıştır. Verilerin analizi SPSS. 20 programı ile yapılmış, veri setinin normallik sayıltılarını karşıladığı görülmüştür. Türk ve İtalyan kadın ve erkeklerin fonksiyonel olmayan tutumlarının karşılaştırılması amacıyla cinsiyet ve milliyet ortak faktörünün etkisini test etmek amacıyla Faktöriyel (2X2) ANOVA uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırma sonunda, Türk ve İtalyan kadın ve erkeklerin fonksiyonel olmayan tutumların alt boyutları olan mükemmeliyetçi tutum ve değişken tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağına bakıldığında, Türk kadınlarının mükemmeliyetçi tutum puanlarının erkeklerden daha yüksek; İtalyan erkeklerin ise mükemmeliyetçi tutum puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, İtalyan kadınların değişken tutum puanları erkeklerden daha yüksek iken; Türk erkeklerinin değişken tutum puanları kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Fonksiyonel olmayan tutumların diğer iki alt boyutu olan onaylanma ihtiyacı ve bağımsız tutum ile cinsiyet ve milliyet ortak etkisi arasında anlamlı bir sonuca rastlanmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda, üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarının cinsiyete ve milliyete göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kültürlerarası çalışma yapmak zaman alıcı ve zahmetli olduğundan genellikle tercih edilmemektedir. Ancak fonksiyonel olmayan tutumlar gibi insan yaşamının kalitesini etkileyecek bir değişkenin altyapısı hakkında bilgi sahibi olmak bu tutumların değişiminde önemli bir yol gibi gözükmektedir. Bu çalışma sayesinde, kültür içinde meşrulaşan bazı kalıp yargıların değiştirilmesine ya da problem olarak tanımlanan düşünce kalıplarının kültüre özgü olabileceği farkedilmiştir. Fonksiyonel olmayan tutumlar ile benzelik gösteren akılcı olmayan inançlar ya da diğer bilişsel yapılarla ilgili kültürel çalışmaların arttırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Ağır, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Beck, A. T. (1979). Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: A Meridian Book.

Beck, J. S. (2001). Bilişsel terapi: temel ilkeler ve ötesi. (N. H. Şahin, Çev.), Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2 (13), 7-18.

Çiftçi, M. (2008). Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri, bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çitivci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (12), 27-39.

Duy, B. (2003). Bilişsel davanışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlara etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kuyucu, Y. (2007). Boşanmış ailede yetişen ergenlerin bilişsel çarpıtmalarıyla benlik değeri arasındaki ilişki, Yayınlamamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şahin, N. H. ve Şahin, N. (1991). Bir kültürde fonksiyonel olan tutumlar bir başka kültürde de öyle midir? Psikoloji Dergisi, 7 (26), 30-40.

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK SÜRECİNDE METAFORUN TERAPÖTİK KULLANIMI

Selami TANRIVERDİ[1]
Halil İbrahim ÖZOK[2]

Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmada, psikolojik danışma ve rehberlik sürecinde metaforun terapötik kullanımı incelenmektedir. Çalışmada, metaforun tarihsel gelişimi, farklı alanlardaki kullanımı, terapide kullanımı, işlerliği, danışmana sağladığı kolaylıklar ve metafor örnekleri hakkında genel bir fikir verilmektedir. Bu nedenle metaforun kullanımı; soyut durumların somutlaştırılmasında, danışanın, danışmada gösterdiği direncin azaltılması veya direncin ortadan kaldırılması gibi birçok kolaylık sağlamaktadır. Dilin ve sözcüklerin yetersiz kaldığı durumlarda bireylerin iç dünyalarına ait duygu ve düşüncelerinin anlamı metaforla dış dünyaya taşınabilmektedir.

Metafor, tarihsel olarak önce dil bilim ve felsefe alanlarında kullanılmaya başlanmış (Modell, 2009) olsa da günümüzde sanat, eğitim, edebiyat (Steen ve Gibbs, 2004) gibi bir çok alanda önem verilen bir konu haline gelmiştir. Metafor en basit haliyle dolaylı anlatım olarak düşünülebilir. "Bir yerden bir yere taşımak anlamına gelen Yunanca metapherein (meta: öte, üst; pherein: taşımak) kelimesinden türemiştir. Metafor, sözlüklerde, bir kelime, kavram veya deyimin, farklı ama benzer bir nesne veya eyleme dönüştürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam-Webster, 2011; akt.: Karaırmak ve Güloğlu, 2012). Yani benzetme demek olan metafor'dan maksat şudur: Soyut olan bir meselenin anlaşılmasında *güçlük* çıktığı takdirde, anlaşılmasını *kolaylaştırmaktır*. İlkçağ ve ayrıca Türk-İslam filozofları ve hatta yeniçağ filozoflarından birçoğu, metaforlardan yararlanma yoluna girmişlerdir (Keklik, 1984). Bu durum metafor kullanımının insanlık tarihi kadar eski olduğunu gösterebilmektedir.

Danışanlar için tehdit yaratan durumlarda ya da bu durumları ifade etmekte zorluk yaşadıkları durumlarda metafor kullanımı, gerginliği azaltır, daha net ve somut bir şekilde tehdit yaratan durumu açıklamalarını kolaylaştırır. Metafor, düşüncenin doğrudan aktarılmasını değil, fikir benzerliği olduğu düşünülen nesne aracılığıyla aktarılmasını sağlar. Bu nedenle amaç, psikolojik danışma ve rehberlik sürecinde metaforun kullanılmasının, danışma sürecinde işlevsiz hale gelen durumların, tekrardan işlev kazandırılmasını sağlamadaki önemini gösterebilmektir.

Türk-İslam felsefesinde metafor kullanımı ile ilgili olarak Gazali'den bir örnek verilecek olursa: Gazali (m.1058-1111), insandaki *şehvet duygularının* bir çeşit *şehvet ağacı* gibi olduklarını ve bu ağacın, zamanla dallanıp budaklandığını, nihayet *şuur altı* denilen *gayri iradi* düşünce ve davranışlarımızın bu *şehvet ağacı* üzerinde, adeta serçelerin toplanması gibi toplandıklarını söylemekteydi (Keklik, 1984). Psikolojide metaforlar, Freud ve Jung'dan beri kullanılmakla birlikte (Robert

[1] Araştırma Görevlisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD. e-posta: selamitanriverdi@hotmail.com
[2] Okutman. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programı ve Öğretim ABD. e-posta: haliliozok@gmail.com

ve Kelly, 2010) terapötik bir teknik olarak tanımlanması ve gelişimi Milton Erickson (1983) ile ilişkilendirilmektedir (İşmen-Gazioğlu ve Demirbaş, 2011).

Psikolojik danışmada metaforik dil kullanımı terapötik değeri olan önemli bir araç olarak görülmektedir (Wickman, Daniels, White ve Fesmine, 1999). Çünkü metafor, birbirinden farklı olan bağlama özgü anlam ve bilişsel sistem arasındaki uzlaşmayı sağlayan sözel anlatımların ve bilişsel yapıların bir biçimi olarak tanımlanmaktadır (Angus ve Rennie, 1989; akt.: Karaırmak ve Güloğlu, 2012). Terapi sürecinde yerinde ve etkili olarak metaforik dil kullanımının faydalarından en önemlisi, metaforlar yoluyla bireyin kendi durumunu kıyas etmesi yani analoji yaparak bir değişim sağlaması ve sorunu aşmaya yönelmesidir (Tarhan 2012). Psikoterapi sürecinde metafor kullanımının aynı zamanda danışanın düşünme sürecini geliştirmeye ve işlevsel olmayan bakış açısını değiştirmeye de katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Metaforlar, dolaylı bir anlatım olarak danışanın danışmanı otoriter hissetme olasılığının da önüne geçebilmektedir (Huestis 1991;akt.: Pıştof ve Şanlı, 2013).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada metafor kavramı, metaforun tarihsel gelişimi, Farklı alanlarda kullanımı, terapide danışan ve danışman arasında terapötik iletişimin sağlanmasında ve terapötik bir araç olarak metafor kullanımı ve metafor kullanımının olumlu yanları üzerinde durulmuştur. Birbirinden farklı görünen duygusal, bilişsel, algısal, ve yaşantısal parçaları bir araya getirme gücü olan metaforlar (Robert ve Kelly, 2010) zenginleştirici bir öğrenme kaynağı olarak ve danışanın kendini açmasında yardımcı etken olarak düşünülebilir. Direncin çözülmesine de yardım eden bu strateji psikolojik danışmanı uzman rolünden uzaklaştırır ve danışanın farkındalık kazanmasına yardım eder (Lydonn, Clay ve Sparks, 2001). Böylece, danışan sorununu farklı bakış açılarıyla değerlendirebilme olanağına da kavuşmuş olur.

Metaforu sadece dilin kullanımına bağlı ve sözcüklere dayalı mecazi bir anlatım olarak görmek düşünceye dayalı bilişsel boyutunu görmezden gelmek sınırlı bir görüş olarak değerlendirilmenin (Wickman ve diğ., 1999) aksine, çağdaş yaklaşımlar metaforları kavramsal sistemin önemli ve bütünleyici bir parçası olarak görmektedirler (Lyddon, Clay ve Sparks., 2001). Dilin ve sözcüklerin yetersiz kaldığı durumlarda bireylerin iç dünyalarına ait duygu ve düşüncelerinin anlamı metaforla dış dünyaya taşınmaktadır (Zuniga, 1992). Buradan hareketle metaforların psikolojik danışma sürecinde dışsallaştırıcı bir işlevinin olduğunu da görebilmekteyiz.

Metafor, düşünce ve duyguları iletmekte, gelişimi ve değişimi ortaya çıkarmakta yararlı görüldüğünden, birçok terapi yaklaşımında psikolojik danışmanlar tarafından terapötik bir araç olarak kullanılabilmektedir. Bu yaklaşımlardan, analitik düşüncenin temsilcisi Freud metaforla danışanın bilinçaltını yorumlarken, Erikson metaforu bilinçaltıyla iletişime geçmeyi kolaylaştıran bir araç olarak görmektedir (Long ve Lepper, 2008). Mitleri, masalları, rüyaları terapötik olarak kullanan ilk kuramcılardan biri olan Jung'a göre ise sembollerin metaforik dünyası psişenin kendini ifade etme yoludur ve metaforlar aracılığıyla psişe ile doğrudan iletişim kurulabilir (Carmichael, 2000). Ayrıca, Dwairy (1997) psikoanalizde duygular, istekler, güdüler ve anılar gibi gerçek yaşantıların davranış ya da konuşma yoluyla ortaya çıkmadıklarını, bilinçdışında gizli kaldıklarını (örtük bilgi) ifade etmektedir.

Öykü ve anekdot kullanımının öncülerinden Erikson, terapide sıklıkla metafor kullanan kuramcılardandır (Babits, 2001). Erikson, metafor olarak danışanın sorununu andıran ama doğrudan ilgili olmayan öykülerle danışanın bilinçdışıyla doğrudan iletişim kurmayı hedeflemektedir (Morgan, 1988). Kültürel bağlamdaki çalışmalarda, Ahammed (2010) göre Kur'an'ı Kerim, Müslüman danışanlara; birçok ayet, deyim ve anekdotu özellikle etkili olacak terapötik çıkarımlar sağlayarak ve metaforların kültürel temelini vurgulayarak faydalı aynı zamanda farklı bir yol izlemiştir. Yani kullanılan metaforlarla sıcak bir ilişki, terapötik bir iletişim, sağlamıştır. Metaforun terapötik kullanımının sadece terapi yaklaşımlarında değil kutsal (dini) kitaplar ve birçok kültürde de işlevsel bir rol oynadığı görülebilmektedir.

Danışmada, danışmanın metafordan doğru şekilde ve doğru zamanda yararlanması ile en yüksek düzeyde fayda sağlanabilir. Bu sayede danışanın, kendi sorunundan bir süreliğine uzaklaşması ve bu sorunun farklı yönlerini özgün bir şekilde ele alıp çözüme kavuşturması sağlanabilir.

Üzerinde durulması ve unutulmaması gereken önemli bir nokta da, metaforlardan faydalanmak, felsefi üslup bakımından bir hafiflik değil, tamamen aksine bir ustalık ve beceri işi olduğudur (Keklik, 1984). Terapistin, danışanı büyük bir dikkatle dinleyip, cümle aralarında danışanın kullanmakta olduğu metaforları ele alıp kullanması basit bir durum değildir ve danışanın sorununun çözüme ulaşmasında büyük rol oynayabilir. Sonuç olarak bundan sonra yapılacak çalışmalarda psikolojik danışma sürecinde metafor kullanımının etkililiği üzerine araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerine metafor kullanımı ile ilgili eğitimlerin verilmesine yönelik çalışmalar da düzenlenebilir.

Kaynakça

Ahammed, S. (2010). Applying Qur'anic metaphors in counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling, 32*(4), 248-255.

Babits, M. (2001). Using therapeutic metaphor to provide a holding environment: the inner edge of possibility. *Clinical Social Work Journal, 29* (1), 21-33.

Carmichael, K. D. (2000). Using a metaphor in working with disaster survivors. J*ournal of Specialists in Group Work,25* (1), 7-15.

Dwairy, M. (1997). A biopsychosocial model of metaphor therapy with holistic cultures. *Clinical Psychology Review, 17* (7), 719-732.

İşmen-Gazioğlu, E.& Demirbaş, N. (2011). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikte Metafor Kullanımı. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi.* Ege Üniversitesi. İzmir.

Karaırmak, Ö. & Güloğlu, B.(2012). Metafor: Danışan ve Psikolojik Danışman Arasındaki Köprü (Metaphor: The Bridge Between Client and Counselor). *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4* (37), 122-135.

Keklik, N. (1984). Felsefe Bakımından Metafor. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Long, P.S. & Lepper, G. (2008). Metaphor in psychoanalytic psychotherapy: A comparative study of 4 cases by a practitioner-researcher. *British Journal of Psychotherapy.24*(3), 343-364.

Lyddon, W. J., Clay, A. L. & Sparks, C. L. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counseling and Development, 7:* 269-274.

Modell, A. (2009). Metaphor: The bridge between feelings and knowledge. *Psychoanalytic Inquiry*, 29, 6–11.

Morgan, L. B. (1988). Metaphoric communication and the psychotherapeutic process. *Journal of Poetry Therapy, 1,* 169-181.

Piştof, Ş. & Şanlı, E. (2013). Bilişsel Davranışçı Terapide Metafor Kullanımı. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi 2:*182-189.

Robert, T. & Kelly, V. A. (2010). Metaphor as an instrument for orchestrating change in counselor training and the counseling process. *Journal of Counseling and Development, 88:* 182-188.

Steen, G. & Gibbs, R. (2004). Questions about metaphor in literature. *European Journal of English Studies, 8* (3), 337-354.

Tarhan, N. (2012). Mesnevi Terapi. İstanbul: Timaş Yayınları.

Wickman, S.A., Daniels, M.H., White, L.J. & Fesmire, S.A. (1999). A 'primer' in conceptual metaphor for counselors. *Journal of Counseling and Development, 77*, 389-394.

Zuniga, M. E. (1992). Using metaphors in therapy: Dichos and Latino clients. *Social Work, 37*(1), 55-60.

ÜSTÜN YETENEKLİ DANIŞANLARIN PSİKOLOJİK DANIŞMA SÜRECİNDE GEREKSİNİMLERİNİ ANLAMAK

Defne YILMAZ[1]

Kuramsal Çerçeve

Psikolojik danışmanların sorumluluğu danışanların yaşı, gelişim dönemi, gelişim düzeyi, cinsiyeti, kültürel özellikleri ve diğer tüm fiziksel, kişisel ve sosyal özelliklerini ayrt etmeden danışanların bütüncül gelişimlerini ve onun tüm gizilgüçlerini kullanarak kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Ülkemizde üstün yeteneklilere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları konusunda psikolojik danışman adaylarının eğitimleri sırasında bilgi ve deneyim fırsatları sağlanması, farklı danışanlarla psikolojik danışma süreçlerinde danışan gereksinimlerinin anlaşılması konusunda bilgi sahibi olabilmeleri için mesleki eğitimleri bakımından gereklidir. Üstün yeteneklilerin ve üstün yetenekliliğin psikolojik danışmanlar tarafından doğru anlaşılmasının danışanlara üst düzeyde yardımda bulunabilmek için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Psikolojik danışmanın farklılıklara duyarlı olmayı temele alması danışanı anlamak için yeterli olmamaktadır. Üstün yeteneklilerle psikolojik danışma uygulamaları ve üstün yetenekli danışanın farklı özelliklerine özgü gereksinimlerinin ve sorunlarının anlaşılması başlangıç noktasıdır. Üstün yeteneklilerin psikolojik danışma sürecini de güçleştirecek ya da kolaylaştıracak özelliklerini yaşamındaki güçlerini ve destek kaynaklarını anlamak gerekmektedir. Etkili bir psikolojik danışma ve rehberlik yardımı bireylerin yeni algılar geliştirmelerini, daha etkili kararlar ve davranışlara yönelmelerini, daha iyi hissedebilmelerini sağlar (Hackney ve Cormier, Çev. Ergene ve Aydemir-Sevim, 2007). Danışanda olumlu bir değişim oluşturan psikolojik danışma sürecinin etkililiğinden söz edilebilir (Peterson, 2012).

Üstün yeteneklilerin diğer insanlar kadar uyumlu olduklarının ve sorunlar karşısında kendi duygularını dengelemede iyi olduklarını bilmek önemlidir. Ayrıca diğer insanların duygu ve davranışlarını yorumlama ve yordamada da duyarlıdırlar. Buna bağlı olarak pek çok sorunu farklı yaşamaları ve algılarının farklılığı yaşamlarını ve duygusal bütünlüklerini olumsuz etkileyebilir. Freeman (2005), psikolojik danışman bu durumun bilincinde olmalarının işlerini kolaylaştıracağını belirtir. Bilgili, becerikli ve *sempatik* psikolojik danışmanların üstün yeteneklilere daha uyumlu bireyler olmada yardımcı olabileceklerinden söz eder.

Bireyin kendisini anlamak için yardım istediği ve başkalarınca anlaşılmayan dünyasını paylaşacağı psikolojik danışmanların bireyleri oldukları gibi anlamaları ve kabul etmeleri mesleğin temel ilkelerinden biridir. Üstün yeteneklilik bireyde bir takım yeteneklerin üst düzeyde bulunmasıdır. Ancak üstün yetenekli insan olmak, çok yeterli insan olmak demek değildir. Zihinsel gizilgüçlerinin yüksek olması yaşamlarını kolaylaştırabilirken tüm sorunlarını kolayca çözmeleri beklenmemelidir

[1] Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik A.D. defneyilmazphd@gmail.com

Üstün yetenekliler zihinsel yetenek, sanat, yaratıcılık ve pek çok yetenek alanında farklı ve üst düzeyde kapasiteleriyle, özellikle de gelişimsel geçişlere özgü psikososyal yaşantılar dikkate alınarak anlaşılmalıdır.Yeteneklerinde zamanla gelişmeler, farklı yükselişler ya da durağanlıklar, eğitim ya da psikososyal yaşantıların etkisiyle yeteneklerini ortaya koyamayabilirler. Psikolojik danışmanlar bu türde yaşantıları, belirli sorun kaynaklarının ve risk altındaki üstün yeteneklilerin ve gelişimlerinin bilincinde olmalıdırlar. Bu bağlamda, üstün yeteneklilerle psikolojik danışma sürecinde sıklıkla gündeme gelen müdahale konuları şunlardır:

- yaşam becerilerinin geliştirilmesi,
- eğitsel ve mesleki psikolojik danışma,
- yeteneklerinin altında başarı sorunu,
- kaygı,
- mükemmeliyetçilik
- akran desteği,
- mentorlarla çalışmaların düzenlenmesi
- zorbalıkla başa çıkma
- yaşam anlamı ve benlik değeriyle ilgili beceriler,
- yaşam amaçları belirleme,
- duygusal ve sosyal beceriler (Akhurst, 2005; Olszewski-Kubilius, Subotnik ve Worrell, 2015).

Üstün yeteneklileri anlamak için, tüm danışanlarda olduğu gibi duygularını ve duygularındaki çeşitliliğini anlamak temele alınmalıdır. Özellikle eşzamanlı olmayan gelişimin bilincinde olmak ve bu yönde ipuçlarını yakalamak yararlı olabilir. Zihinsel gizilgüçlerinin algılama, değerlendirme ve yaşamı düzenlemede etkisi psikolojik danışma sürecinde de katkı sağlayacaktır. Etkili bir psikolojik danışma süreci danışanın kim olduğu, ne istediği, neler hissettiği ve yaşamında bugün bulunduğu noktada onu etkilemiş ve etkilemeye devam eden koşulları anlamaya dayanır. Üstün yetenekli bireyin yaşamındaki çok yönlü gereksinimlerini, değişimi destekleyecek ve güçleştirecek çok yönlü koşullarını ve duygusal olarak neler yapmaya hazır olduğunu, psikolojik gücünü ve potansiyelini değerlendirmek psikolojik danışmanın bir parçasıdır. Danışanın psikolojik dayanıklılığını, yaşamında ona açık destek kaynaklarını, gelişimini engelleyen çevresel koşulları anlamalıdır. Küçük yaşlardaki danışanların destekleyici olmayan çevrelerinin iyileştirilmesi için savunuculuk ve olanaklar aranması, yetişkin üstün yeteneklinin kendi gücüne güvenle daha etkili kararlar alması ve daha iyi hissedebileceği yönde, yaşamında destekleyici olmayan çevreleri yeniden düzenleyebilmesine yönelik beceriler geliştirmesine yardım etmelidir. Böylece psikolojik danışma sürecinde bireyin kendini ve dünyasını anlayarak, gerçekçi ve etkili kararlarla yaşamını düzenlemesine ve gizilgüçlerini kullanarak değerli, kendi kendine yetebilen bir birey olarak yaşamasına destek olabilir.

Psikolojik danışman üstün yeteneklilerin yardım isteme ve yardım ilişkisi kurmada karmaşık duyguları olduğunu bilmeli, anlamalı ve bunlarla ilişkili olarak psikolojik danışma sürecinde ortaya çıkabilecek süreçler için hazırlıklı olmalıdır.

Üstün yeteneklilerle psikolojik danışma uygulamalarında, üstün yetenekliliğe özgü yaşantılarını, sorunlarını ve gereksinimlerini dikkate alarak, eğitim düzenlemelerinde olduğu gibi farklılaştırılmış uygulamalar gerekmektedir. Benlik ve kimlik algıları, duygusal yaşantıları, sosyal ilişkileri, aile ve okuldaki yaşantıların düzenlenmesi, yeteneklerini fark etme ve geliştirme, duygularını anlama ve çevresel stresle başa çıkma gibi konuların birlikte ele alındığı uygulamalar etkili olmaktadır. Diğer yandan, çok kültürlü bakış açısıyla uygulanacak psikolojik danışma süreçleri tüm sosyal çevrenin ve ailenin de desteği ve algılarında değişimleri, sıklıkla da çevre düzenlemesini gerektirebilir.

Kaynakça

1. Akhurst , J. (2005). The role of counselling in programmes for gifted disadvantaged students. *Gifted Education International,* 20: 369-379.
2. Freeman, J. (2005). Counselling the gifted and talented. *Gifted Education International,* 19: 245-252.
3. Ergene, T. ve Aydemir-Sevim, S. (Çev.)(2007). Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri. Counseling strategies and interventions, H. Hackney ve S. Cormier. Ankara: Mentis Yayıncılık.
4. Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent:Implications for Counselors. *Journal of Counseling and Development,* 93: 143-152. DOI: 10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x
5. Peterson, J. S. (2012). The counseling relationship. In T. L. Cross and J. R. Cross (Eds.), Handbook for Counselors: Serving Students with Gifts And Talents; Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions. pp. 443-459., Pruffrock Press Inc., Waco, Texas.

SAYGINLIĞINI YİTİRME KAYGISI, PSİKOLOJİK YARDIM ALMA NİYETİ, CİNSİYET VE PSİKOLOJİK YARDIM ALMA DURUMU FARKLI ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞLARI*

Hasan Fatih CANKURT[1]
Nursel TOPKAYA[2]

Anahtar Kelimeler: Saygınlığını Yitirme, Psikolojik Yardım Alma Niyeti, Cinsiyet, Öznel İyi Oluş.

Problem Durumu

Yurtdışında öznel iyi oluşu etkileyen psikolojik yardım alma ile ilgili değişkenler üzerinde çok sayıda araştırma olmasına rağmen, ülkemizde öznel iyi oluşun saygınlığını yitirme kaygısı, psikolojik yardım alma niyeti ve psikolojik yardım alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı saygınlığını yitirme kaygısı, psikolojik yardım alma niyeti, cinsiyet ve psikolojik yardım alma durumu farklı üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

Araştırma Soruları

1. Öğrencilerinin öznel iyi oluşları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Farklı saygınlığını yitirme kaygısına (düşük, yüksek) sahip üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Psikolojik yardım alma niyeti (düşük, yüksek) farklı üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Psikolojik yardım alma durumuna göre üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli:

---

* Yazar Notu: Bu araştırma, birinci araştırmacının Yrd. Doç. Dr. Nursel Topkaya danışmanlığında hazırladığı seminer çalışmasının özetidir.

[1] Öğrenci, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik AD, *hasanfatihcankurt@hotmail.com*
[2] Yrd. Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik AD *nursel.topkaya@omu.edu.tr*

Bu araştırma saygınlığını yitirme kaygısı, psikolojik yardım alma niyeti, cinsiyet ve psikolojik yardım alma durumu farklı üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının incelendiği kesitsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerini temsil eden iki aşamalı küme örnekleme yoluyla seçilen 596 öğrenci (419 kadın, 177 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin yaş aralığı 18 ila 49 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 21.46 (*S.S.* 2.84)' dır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmaya katılan öğrenciler Öznel İyi Oluş Ölçeği (Tuzgöl-Dost, 2005), Saygınlığını Yitirme Kaygısı Ölçeği (SYKÖ; Zane ve Yeh, 2002), Psikolojik Yardım Alma Niyeti Ölçeği (PYANÖ; Cash, Begley, McCown ve Weise,1975) ve kişisel bilgi formunu cevaplamıştır.

Prosedür ve İstatistiksel Analizler: Araştırmaya konu olan verilerin toplanması ve değerlendirilmesi Mart 2015-Nisan 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların doldurduğu anket ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik paket programına aktarılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.0'da yapılmıştır. İlk olarak örneklem grubunu oluşturan bireylerin frekans ve yüzdelik dağılımları incelenmiştir. Daha sonra yardım alma niyeti ve saygınlığını yitirme puanları Iacobucci, Posavac, Kardes, Schneider ve Popovich (2015) önerileri doğrultusunda medyan değerleri kullanılarak düşük ve yüksek şeklinde gruplandırılmıştır. Saygınlığını yitirme kaygısı için medyan değeri 83 iken, psikolojik yardım alma niyeti için 52' dir. Bu değerler ve üstünde puan alan bireyler yüksek, bu değerler altında puan alanlar düşük kabul edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin gruplandırılmasından sonra verisetinin aykırı değerler (outliers) içerip içermediği kontrol edilmiştir. Öznel iyi oluş, saygınlığını yitirme, psikolojik yardım alma niyeti puanları standardize edilmiş *z* puanlarına dönüştürülmüştür. Field (2009), *z* puanlarının -3 veya +3 değerleri arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Bu değerlerin dışında kalan bireylerin veri seti dışına çıkarılmasını önermektedir. Standardize edilmiş z puanları bu değer aralığının dışında olan beş birey veri setinin dışına çıkarılmıştır. Verilerin analizinde parametrik ya da parametrik olmayan tekniklerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Literatürde normallik varsayımını test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi, Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri ve aynı zamanda Histogram, Normal Q-Q plot, Box-Plot grafiklerinden yararlanılmaktadır. Ancak Kolmogorov-Smirnov testi büyük örneklemlerde normallikten ufak sapmalarda dahi anlamlı çıkma eğilimindedir (Pallant, 2011). Bu nedenle araştırmacılar büyük örneklemlerde grafiksel yaklaşımlar kullanmayı önermektedir (Garson, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada hem grafiksel yaklaşımlar hem de Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri normallik varsayımını test etmek amacıyla kullanılmıştır. Histogram, Normal Q-Q plot, Box-Plot grafikleri verilerin normalle yakın bir dağılım gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri -1 ila +1 arasında değişmektedir. Bu nedenle parametrik testler kullanılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkı test etmek amacıyla Bağımsız Örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız Örneklemler için t-testinin aynı zamanda varyansların homojenliği varsayımını kontrol etmeyi gerektirdiğinden bu varsayım Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığında Welch–Satterthwaite düzeltmesi yapılarak t-değerleri rapor edilmiştir. Betimsel istatistikler frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) ile

sunulmuştur. Öznel iyi oluşun saygınlığı yitirme kaygısı, psikolojik yardım alam niyeti, cinsiyet ve psikolojik yardım alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ise *t* testi yapılmıştır. Tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 21' i (*n*=125) daha önce bir uzmandan psikolojik yardım almışken, % 78.9' u (*n*=469) daha önce bir uzmandan psikolojik yardım almamıştır. Daha önce bir uzmandan psikolojik yardım alan öğrencilerin, % 23.4' ü (*n*=30) psikolojik yardımın hiç yardımcı olmadığını, % 50.8 'i (n=63), biraz yardımcı olduğunu, % 21.8'i (*n*=27) oldukça yardımcı olduğunu, % 4'ü (*n*=5) ise son derece yardımcı olduğunu belirtmiştir. Araştırma sorularını test etmek amacıyla bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen *t* testleri sonucunda kız öğrencilerin (*Ort:* 174.34, *S.S.*: 26.07) öznel iyi oluş puanlarının erkeklerden (*Ort:* 169.50, *S.S.:* 26.96) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür (*t* (594) = 2.05, *p* <. 05, Cohen's *d*=.18). Aynı zamanda saygınlığını yitirme kaygısı düşük olan (*Ort:* 176.74, *S.S.:* 26.60) öğrencilerin öznel iyi oluş puanları saygınlığını yitirme kaygısı yüksek öğrencilerinkinden (*Ort:* 169.22, *S.S.:* 25.74) anlamlı şekilde yüksektir (*t* (594) = 3.51, *p* < .001, Cohen's *d*=.29). Psikolojik yardım alma niyeti düşük olan öğrencilerin (*Ort:* 178.03, *S.S.:* 24.52) öznel iyi oluş puanları psikolojik yarım alma niyeti yüksek olan öğrencilerden (*Ort:* 167.87, *S.S.:* 27.25) daha fazladır (*t* (589.73) = 4.79, *p* < .001, Cohen's *d*=.39). Son olarak, psikolojik yardım alan öğrencilerin (*Ort:* 162.98, *S.S.:* 28.23) öznel iyi oluş düzeyleri psikolojik yardım almayan öğrencilerden (*Ort:* 175.44, *S.S.:* 25.30) anlamlı şekilde düşüktür (*t* (180.60) = -4.47, *p* < .001, Cohen's *d*=.46).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öznel iyi oluşun saygınlığını yitirme kaygısı, psikolojik yardım alma niyeti, cinsiyet ve psikolojik yardım alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın ilk bulgusuna göre cinsiyete göre öznel iyi oluş düzeyleri farklılaşmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak üniversite öğrencilerine yönelik olarak üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak program geliştirmek isteyen araştırmacılar erkek cinsiyetinin olası bir risk faktörü olarak dikkate alabilir ve bu cinsiyetteki bireylere yönelik etkinlikler geliştirebilir. İkinci olarak bu araştırmada, saygınlığını yitirme kaygısı yüksek olan üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, saygınlığını yitirme kaygısı yüksek bireylere yönelik olarak nitel araştırmalar gerçekleştirilerek saygınlığını yitirmenin öznel iyi oluşlarını yaşamlarının hangi alanlarında etkilediği incelenebilir. Üçüncü olarak bu araştırmada, psikolojik yardım alma niyeti yüksek olan bireylerin öznel iyi oluş puanlarının, psikolojik yardım alma niyeti düşük olan bireylerin öznel iyi oluş puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, öznel iyi oluşu düşük üniversite öğrencilerine ulaşılması ve uygun psikolojik yardım hizmetlerinin verilmesi sağlanarak temel önleme çalışmaları yapılabilir. Dördüncü olarak beklenenin aksine, psikolojik yardım alan öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarının, psikolojik yardım almayan öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, alınan psikolojik yardım hizmetlerinin niteliği hakkında bilgi sahibi olunmasıyla daha iyi anlaşılabilir. Dolayısıyla, bundan sonra yapılacak çalışmalarda alınan psikolojik yardımın niteliğinin de değerlendirilmesinin önemini açığa çıkmaktadır. İlerleyen araştırmalarda farklı bilgi kaynaklarından bilgi toplanarak bu araştırmada ele alınan değişkenler incelenebilir. Bu araştırma üniversiteye devam eden belirli bir grup

olan eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılmıştır. Benzer araştırmaların üniversitedeki diğer bölümlerde de gerçekleştirilmesi daha güvenilir sonuçlar verebilir.

Kaynakça

Cash, T. F., Begley, P. J., McCown, D. A., & Weise, B. C. (1975). When counselors are heard but not seen: Initial impact of physical attractiveness. Journal of Counseling Psychology, 22(4), 273–279. doi:10.1037/h0076730

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. bs.). London: Sage Publications.

Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. North Carolina: Statistical Associates Publishing.

Iacobucci, D., Posavac, S. S., Kardes, F. R., Schneider, M. J., & Popovich, D. L. (2015). Toward a more nuanced understanding of the statistical properties of a median split. *Journal of Consumer Psychology*. doi:10.1016/j.jcps.2014.12.002

Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using the SPSS program*. Sydney: Allen & Unwin.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Tuzgöl-Dost, M. (2005a). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (23), 103–110.

Zane, N., & Yeh, M. (2002). The use of culturally-based variables in assessment: Studies on loss of face. K. S. Kurasaki, S. Okazaki ve S. Sue (Ed.), *Asian American mental health: Assessment theories and methods* içinde , International and cultural psychology series. (ss. 123–138). New York, NY, US: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

OKUL TERK RİSKİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

Zuhal, SÜTÇÜ[1]
Arif ÖZER[2]

Problem Durumu

Victor Hugo "Bir okul açan bir hapishane kapatır" demiştir. Okullar hayata yönelik beceriler kazandırmak yanında, çocukların yanlış arkadaşlıklar edinmesinin, şiddete başvurmalarının, alkol – uyuşturucu kullanmalarının, erken yaşta cinsel ilişki ve erken gebelik yaşamalarının da önüne geçmektedir (White ve Kelly, 2010). Bununla birlikte, Çocuk Savunma Fonu verilerine göre, 2014 yılında her dokuz dakikada bir lise öğrencisi okulu terk etmekte, her iki saniyede bir devlet okulu öğrencisi uzaklaştırma cezası almaktadır. 2014 yılında her gün 2.857 lise öğrencisi okulu terk etmektedir.

Okul terki dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de önemli bir sorundur. Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel (2006) tarafından yapılan çalışmada 1997-1998 yılında birinci sınıfa kaydolan öğrencilerin % 85'inin 2004-2005 yılında sekizinci sınıfa devam ettikleri bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2003-2004'te ilköğretim birinci sınıfa 1.347.093 öğrenci kayıt yaptırmış ancak bu öğrencilerin 1.226.473'ü mezun olabilmişlerdir (Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, 2011-2012). OECD (2013) raporunda, Türkiye'de liseyi tamamlayan gençlerin yüzdesi, 2000 yılında %37; 2011 yılında ise % 56'dır.

1997 yılında yürürlüğe giren 4306 sayılı yasayla ilköğretim zorunlu hale getirilse de, Gökşen ve ark. (2006) tarafından yapılan çalışmada okul kayıt sistemlerinin, nüfus kaydı güncellemelerinin, okulu terk izleme sistemlerinin ve buna bağlı olarak risk gruplarının belirlenmesinin yetersiz olduğu, okul yönetimlerinin devamsız öğrencilerle ilgili gerekli yasal işlemleri başlatmadıkları ortaya konmuştur.

Okul terki giderek büyüyen bir sorun olmasına karşın, Türkiye'de sınırlı sayıda araştırma yapıldığı ve çoğunlukla ankete dayalı verilerden oluştuğu görülmektedir (Erktin, Okcabol ve Ural, 2010; Özer, 1991; Şimşek, 2011; Taylı, 2008; Tunç, 2011). Bowers ve Sprott (2012) okulu terk eden öğrencilerden yaklaşık %50'sinin tanımlanamadığını ya da yanlış tanımlandığını belirtmektedirler. Araştırmacılar okulu sadece kronik başarısızların terk etmediğini; farklı tipte terk riski taşıyan öğrenciler bulunduğunu ileri sürmektedirler (Ananga, 2011; Bowers ve Sprott, 2012; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, Joly, 2006). Dolayısıyla ortaokul öğrencilerine yönelik önceden geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmadığından, bu çalışmada farklı terk tiplerini kapsayan bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

---

* Bu çalışmanın veri ve bulguları Zuhal Sütçü tarafından Doç. Dr. Arif ÖZER danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans çalışmasından alınmıştır.

[1] Uzm. Psk. Dan. MEB, pdrzuhal@hotmail.com
[2] Doç. Dr. Hacettepe üniversitesi PDR anabilim Dalı, arifozer@hacettepe.edu.tr

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okulu terk etme riskini belirlemeye yönelik, "Okul Terk Riski Ölçeği" geliştirmek; öğrencilerin kişisel (cinsiyet, akademik başarı ve özürsüz devamsızlık) ve ailesel (parçalanmış aileden gelip gelmeme ve ebeveynlerinin gelir düzeyi) özelliklerine göre terk riski puanlarını incelemektir.

Yöntem

Keşfedici, sıralı, karma (Cresswell, 2014; Mc Millan ve Schumacher, 2010) modele dayalı yapılan bu araştırmanın katılımcılarını, Ankara ili Kızılcahamam ve Beypazarı ilçelerinde 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında öğrenimlerine devam eden beş ortaokuldaki toplam 720 öğrenci oluşturmuştur.

Öğrencilerin 330'u kız, 390'u erkektir. Ayrıca 175'i altıncı sınıf; 284'ü yedinci sınıf ve 261'i de sekizinci sınıfa devam etmektedir. Uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri ($\bar{x}$= 1.499,61; ss= 953,58)'dir. Annelerinin %3.5'i okuma yazma bilmezken; %4.2'si okur-yazar, % 42.7'si ilkokul, % 22.2'si ortaokul; %23.4'ü lise; %4'ü üniversite ve sonrası eğitime sahiptir. Babalarının %1'i okuma yazma bilmezken; %3.7'si okur-yazar, % 27.3'ü ilkokul, % 22.9'u ortaokul; %32.5'u lise; %12.5'i üniversite ve sonrası eğitime sahiptir. Sınıf tekrarı yapanların sayısı 17; yapmayanların sayısı 703'tür.

Okul Terk Riski Ölçeği (OTRÖ) Educational Testing Service (ETS) ile Crocker ve Algina (1986) tarafından belirlenen ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınarak bu çalışma kapsamında hazırlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde polikorik korelasyon katsayıları üzerinde doğrulayıcı faktör analizi, tek yönlü manova ve üçlü değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. SPSS 22 ve EQS 6 programları kullanılmıştır.

Bulgular

<u>OTRÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</u>

Okul Terk Riski Ölçeği ilişkili üç faktör (hipotez) ölçüm modeline ilişkin genel uyum katsayıları Yuan-Bentler (Y-B)χ^2_{492}= 554.32, p= .03, $\frac{\chi^2}{sd}$ = 1.13, CFI= .97, RMSEA= .05 (G.A. .05-.05)'tir. Hipotez modelin genel uyum katsayıları yeterli (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013) ayrıca alternatif modellerle karşılaştırıldığında (ilişkisiz üç faktör ve tek faktör model), hipotez modelin maddeler arasındaki korelasyonları daha iyi açıkladığı bulunmuştur (sırasıyla $\Delta\chi^2 = 41.89$ ve 15.14). Hipotez modelde faktör yükleri başarısızlık algısı için .48 ile .75; sessiz davranma için .50 ile .74 ve antisosyal davranma için .48 ile .74 arasındadır. Üç faktörün kendi setinde açıkladığı varyans (AVE) sırasıyla .38, .37 ve .40 olup, AVE değerleri faktörün diğer faktörlerle olan korelasyonlarının kareler ortalamasından (ASV) ve faktörlerin en fazla ilişkili olduğu diğer faktörle olan korelasyon değerlerinin karesinden (MSV) daha yüksektir. Ayrıca faktörlerin yapı güvenirlik katsayıları ise .83, .84 ve .91; Cronbach alfa katsayıları .84, .85 ve .92'dir.

<u>Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre OTRÖ puanlarının Karşılaştırılması</u>

1. Erkek öğrencilerin başarısızlık, sessiz ve antisosyal davranma puanları kızlardan daha yüksektir (Pillai Trace= .92; $F_{3,716}$= .2761.09; p= .00).

2. Ebeveynleri ayrı yaşayan öğrencilerin birlikte yaşayanlara göre başarısızlık nedeniyle okul terk riskleri daha yüksektir Pillai Trace= .01; $F_{3,717}$= 3.09; *p*= .03; η^2= .01). Sessiz ve antisosyal davranma nedeniyle terk riskleri daha yüksek olmasına karşın, bu farklılıklar istatistiksel bakımdan önemsiz bulunmuştur.
3. Okula özürsüz devam etmeme üç boyutta da terk riskini artırmaktadır (başarısızlık için B= .03, β= .25, t= 7.13, *p*=00; sessiz davranma için B= .02, β= .18, t= 5.00, *p*=00 ve antisosyal davranma için B= .02, β= .21, t= 5.79, *p*=00).
4. Akademik başarısının düşük olması üç boyutta da terk riskini artırmaktadır (başarısızlık için B= -.42, β= .51, t= 16.01, *p*=00; sessiz davranma için B= -.21, β= .32, t= 9.02, *p*=00 ve antisosyal davranma için B= -.25, β= .33, t= 9.25, *p*=00). Buna göre, notların düşük olması en çok başarısızlık nedeniyle okul terk riskiyle ilişkidir.
5. Ailenin aylık gelir seviyesinin yükselmesi okul terk riskini azaltmaktadır. (B= -.06; β= -.25, t= 6.78, *p*= .00), sessiz davranma (B= -.05; β= -.23, t= 6.28, *p*= .00) ve antisosyal davranma B= -.06; β= -.09, t= 2.31, *p*= .02).

Sonuç ve Öneriler

OTRÖ birbiriyle ilişkili başarısızlık, sessiz ve antisosyal davranma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta; başarısızlık 9; sessiz davranma 10 ve antisosyal davranma 16 olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri Tamamen katılmıyorum (1 puan) – Tamamen katılıyorum (5 puan) arasında beşli derecelendirilmektedir. OTRÖ'den elde edilen veriler erkek, parçalanmış ailelerden gelen, gelir seviyesi düşük, başarısız ve devamsız öğrencilerin okul terk risklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

OTRÖ'den alınan puanların cinsiyetler açısından yanlı ölçüm yapıp yapmadığı; IRT vb. yollarla ölçek maddelerinin terk riski düzeyi farklı öğrencileri ayırma gücü incelenebilir. Rehberlik servislerinde terk riskine yönelik erken uyarı sisteminin kurulabilir; terk risk gruplarına yönelik farklı önleyici rehberlik çalışmaları planlanabilir.

Kaynakça

Ananga, E. D. (2011). Typology of School Dropout: The Dimensions and Dynamics of Dropout in Ghana. *International Journal of Educational*, 1:74-81.

Bowers, A. J. & Sprott, R. (2012). Why Tenth Graders Fail to Finish High School: A Dropout Typology Latent Class Analysis. *Journal of Education for Students*, 17: 129–148.

Children's Defense Fund. (2014). *State of America's Children.* s:12,16. *http://www. childrensdefense.org/child-research-data-publications/data/2014-soac.pdf*. Erişim tarihi: 27.11.2014

Creswell, W., J. (2014). Research design. *University of Nebraska, Lincoln, USA*. s:226.

Crocker, L. & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. New York: Holt, Rinehart, and Winston

Erktin, E., Okcabol, R. & Ural, O. (2010). Examining School Related Factors Leading to Dropout Trough Children's Conceptions and Experiences: Development of a Scale for Attitudes Towards Elementary School. *Australian Journal of Guidance &* Counseling. 20(1):109-118.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. & Joly, J. (2006). Typology of Students at Risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors. *European Journal of Psychology of Education,* 4:363-383.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C.F. (2006). *Türkiye'de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi İle Önlenmesine Yönelik Politikalar*. İstanbul: AÇEV.

McMillan, H., J. & Schumacher, S. (2010). Research in Education: Evidence-based Inquiry. s:25.

Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim, 2011-2012, T.C. Milli eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Resmi İstatistik Programı Yayını.

OECD Araştırma Raporu, 2013. *Education at a Glance 2013. http://www.oecd.org/edu/eag.htm.* Erişim Tarihi:20.10.2014

Özer, M. (1991). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe (Ortaokul) Öğrencilerinin Öğrenimi Terk Etme Sorununun Analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, H. (2011). Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*: 1(2): 27-47.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). U*sing Multivariate Statistics* , 6th ed. Boston: Pearson.

Taylı, A. (2008). Eğitim Sisteminde Önemli Bir Sorun: Okulu Bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30):89-101

Tunç, E. (2011). *Okulu Terk Etmiş Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları ve Rehberlik Gereksinimlerinin Karşılanma Düzeyi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

White, S. W. & Kelly, F. D. (2010). The School Counselor's Role in School Dropout Prevention. *Journal of Counseling& Development*, (88): 227-235.

NÖROPSİKOLOJİK TEMELLİ BİLİŞSEL DEĞERLENDİRMEDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Tamer ERGİN[1]

Kuramsal Çerçeve

Teorik olarak zekâyı açıklamak adına Galton'a(1883) kadar uzanan çalışmalar, fikir birliği sağlamada veya uygulama çalışmalarında kullanılabilecek bir tanımlama yapmada maalesef başarısız olmuşlardır. Özellikle de uygulamalı psikolojinin en göze çarpan bölümlerinden biri olan zekanın değerlendirilmesi alanına doğru oluşması beklenen genişleme günümüzde bile yeterli düzeyde değildir (Das, J.P., Naglieri, J.A. & Kirby, J.R., 1994). Bu makalede bilişsel değerlendirmenin davranışçı yaklaşımın ağarlıklı olduğu geçmişe göre farklılaşıp günümüzde ağarlıklı olarak nöropsikolojik temeller üzerine nasıl oturtulduğu, nöropsikolojik bir Teori ola PASS Teorisi ve bu teori ölçüt alınarak geliştirilmiş olan bir değerlendirme aracı (CAS) örneği üzerinden ele alınacaktır.

Tartışma ve Sonuç

1920-60 arası yıllarda zekâ üzerine yapılan araştırmalara iki başlıca etken yön vermiştir: İlki zihinsel süreçleri göz ardı ederek salt insan davranışlarını vurgulayan davranışçı yaklaşımın etkisi, ikincisi ise uygulamalı psikolojinin seçme amacıyla kullanmak için zekânın ölçülmesine olan büyük ihtiyacının ön planda tutulmasıdır. Bu etkenler, bir teorik temele dayanmadan zekâ üzerine çalışılmasına ve psikoloji disiplininden çok ölçüm tekniklerinin ön planda tutulmasına neden olmuşlardır. Bilişsel teorilerden uzak bu yaklaşımın hâkim olduğu süreçte zekâ üzerine en çok kullanılan tanım, 1923 yılında Boring'in kullandığı zekâ tanımı olmuştur: "***bir zekâ testinde başarılı olabilme kapasitesi***" (akt. Guilford, 1973). Oysaki, zekâ üzerine yapılan çalışmalar, doğası gereği yüksek zihinsel işlevleri göz önünde bulundurmalıdır (Das, J.P., Naglieri, J.A. & Kirby, J.R., 1994). Geçmişte zihinsel süreçlerin direkt olarak gözlenememesinden dolayı psikolog ve psikolojik danışmanlar tarafından üzerinde inceleme yapılamaz olarak görülürken günümüzde ise, bu gizil süreçler üzerine çıkarsama yapmaya daha istekli bir yaklaşım görmek mümkündür. Dahası, davranışların anlaşılması için bu gizil süreçlerin göz önünde bulundurulması gerektiğinin de farkına varılmıştır. Ancak yinede günümüz psikolog ve psikolojik danışmanları aldıkları eğitimlerle bilişsel teoriler hakkında çok şey öğrenebiliyor olmalarına rağmen 1920'lerde geliştirilmiş olan ve günümüze kadar önemli derecede bir değişim yaşamayan zekâ testlerinin uygulanmasını öğrenmeye ve öğretmeye devam etmektedirler. Buna neden olarak ya bilişsel psikoloji hakkında yeterince bilgi sahibi olamamaları ya da test uygulama metotlarıyla günümüzde geçerli olan bilişsel teoriler arasındaki büyük uçurumdan dahi şüphe etmiyor olmaları gösterilmektedir. Oysaki bilişsel yaklaşımı benimseyenler bu davranışları zihinsel süreçlerin birer yansıması olarak görürler ve özellikle uygulamalı psikolojinin çalışma alanlarından biri olan zekanın değerlendirilmesi gibi

[1] Yrd. Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi PDR Anabilim Dalı, tergin@istanbul.edu.tr

çalışmalarda bu süreçlerin olması gerektiğini vurgularlar (Das, J.P., Naglieri, J.A. & Kirby, J.R., 1994).

Psikolojik değerlendirmede bilişsel yaklaşımın benimsenmesi hem danışan hem de uygulayıcılar için faydalı bir yaklaşım olarak gözükmektedir. Değerlendirilen danışanlar için faydası, yeterliliklerini daha geçerli ve dinamik bir perspektiften görmeleridir. Değerlendirmenin yapılmasını isteyen diğer danışanlar için faydası ise(örn. öğretmenler ve ebeveynler) hem geçerli hem de doğası gereği bilişsel gelişime yönelik olan tavsiyeler almalarıdır. Dahası, değerlendirme süreci daha geçerli hale geldikçe teorik çerçeveyle ahenkli bir ilişki kuracağından, psikologlar ve danışanlar arasında onun üzerine konuşmak daha kolay olacaktır. Ancak yine de ortaya çıkan sonuç bir mucize değildir. Bireylerin kapasitelerindeki veya becerilerindeki sınırlılıklar var olmaya devam etmektedir. Bilişsel yaklaşım bu sınırlılıklara yeni bir bakış açısı önermekte, yönelinmesi gereken yeni etmenler ileri sürmekte ve bu sınırlılıklara ulaşmada psikologlara ve danışanlara aynı derecede yardım etme imkânı sunmaktadır. Bu imkan özellikle eğitimsel ihtiyaçların belirlenmesinde oldukça anlam kazanmaktadır. Psikolojik değerlendirmeyi eğitsel amaçlar için kullanmanın yararlı olacağı konusu geçen yüzyıldan beri tartışılmaktadır. Geçmişte kullanılmış olan ya da gelecekte kullanılacak olan yöntem ne olursa olsun, psikolojik değerlendirme, psikologun eğitim ortamında ve klinik ortamda yaptığı işlerin bir parçasıdır (Hale, J. B., & Fiorello, C. A., 2004). Özellikle öğrencilerin okul ortamındaki nöropsikolojik uyumunu değerlendirme ilkeleri yeni bir uğraş değildir. Saygın pediatrik nöropsikologlar, klinik psikologlar ve okul psikologları aldıkları nöröpsikoloji eğitimleri sayesinde öğrenmeyi etkileyen bilişsel işlemlerin temel değişkenlerini daha doğru yorumlayarak hem bilişsel değerlendirmede hem de program geliştirme çalışmalarında aktif rol üstlenir olmuşlardır (Rik Carl D'amato, Elaine Fletcher-Janzen ve Cecil R. Reynolds, 2005). Nöropsikolojik temellere dayalı olarak değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarında kullanılan teorilerden birine örnek olarak **PASS** Teorisi verilebilir. *Planlama(Planning), Dikkat(Attention), Eşzamanlılık(Simultaneous) ve Ardıllık(Successive)*, yani *PASS* Teorisi zekâya yeniden tanımlayan ve uzun yıllar süren teorik ve deneysel çalışmalarla geliştirilmiştir. PASS Teorisi, zekayı bilişsel işlemler olarak yeniden kavramsallaştıran bir görüş ortaya koymaktadır. Bu teori insanın bilişsel fonksiyonlarını, bilginin zeminini oluşturan işlemler olarak kabul edilen Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl bilişsel işlemlere dayandırmaktadır (Das et. Al., 1994). Bu teoriye göre insanın bilişsel aktiviteleri 4 parçadan oluşmaktadır:

- Bilişsel kontrolü sağlayan **planlama** işlemleri.
- İstenilen amaca ulaşmak için işlemlerin kullanımı, kararlılık ve kendini
- kontrol, belli bir süre içinde odaklanmış seçici bilişsel aktiviteyi sağlayan **dikkat** işlemleri.
- Bilgi üzerinde işlem yapmanın iki formu olan **Eşzamanlı** ve **Ardıl** Bilişsel işlemler (Naglieri, J. & Das, J.P., 1997).

PASS Teorisi üzerine temellendirilen CAS, 5-17 yaşları arasındaki çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmek için planlanmış bir bilisel değerlendirme sistemidir. CAS' i oluşturan dört ölçek, PASS Teorisi ve bu teorinin oluşturduğu dört bilişsel işlem alanına göre hazırlanmış olan ölçeklerin teorik olarak tanımlanmasını ve araştırmaya dayalı olarak yorumlanmasını içermektedir (Naglieri, J. & Das, J.P., 1997). Nöropsikolojik temelli değerlendirme verileri ile Özel Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği, Zihinsel Engelli, Üstün Yetenekli

ve Travmatik Beyin Hasarı olan çocukların bilişsel işlem örüntülerini belirlemeye dönük çalışmaların planlanması mümkündür (Ergin 2005).

Kaynakça

Das, J.P., Naglieri, J.A. & Kirby, J.R. (1994) *Assessment of Cognitive Processes: The PASS Theory of Intelligence.* Massachusetts:Allyn and Bacon A Division of Simon ve Schuster Inc.

Ergin, T. (2003). "Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System – CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması". Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hale, J. B., & Fiorello, C. A. (2004). *School neuropsychology: A practitioner's handbook.* New York: Guilford Press.

Kaufman, A.S. (2000*).* Intelligence Tests And School Psychology: Predicting The Future By Studying The Past. . *Psychology in the Schools, 37*(1) 7-19

Naglieri, J. & Das, J.P. (1997). *Cognitive Assessment System Interpretive Handbook.* Itasca, Illinois: Riverside Publishing..

Naglieri, J. & Das, J.P. (1997). *Cognitive Assessment System Administration and Scoring Manual*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.

Naglieri, J.A. (1999). Essentials of CAS Assessment. New York: John Wiley ve Sons, Inc.

Rik Carl D'amato, Elaine Fletcher-Janzen ve Cecil R. Reynolds (edited by) (2005) Handbooks of Neuropsychology. Wiley New Jersey.

ETKİLİ SÜPERVİZYON UYGULAMALARI VE SÜPERVİZYON ETİĞİ

Yasin YILMAZ[1]

Kuramsal Çerçeve

Psikolojik danışmanlık eğitiminde kuramsal yaklaşımlar, modeller ve türler kadar dikkat çeken konulardan birisi de süpervizyondur. Süpervizyon aynı meslek grubundaki daha deneyimli bir üye tarafından daha az deneyimli bir meslek üyesine/üyelerine sunulan bir müdahaledir. Bu ilişki değerlendirmeyi, zamana yayılmayı ve daha az deneyimli üyenin profesyonel işlevselliğini geliştirmesi, danışanlara sunulan profesyonel hizmetin kalitesinin denetlenmesi ve mesleğe katılacak yeni üyeler için bir yol gösterici olmak gibi eşzamanlı amaçları içerir (Bernard ve Goodyear, 2004). Barnett, Cornish, Goodyear, ve Lichtenberg, (2007) klinik süpervizyonun psikoloji alanındaki eğitiminin temel yönlerinden birisi olduğunu ve bu alanda çalışan herkesin kariyerlerinin çeşitli evrelerinde bununla karşılaştıklarını bildirmektedirler. Süpervizyon okul psikolojik danışmanları için en önemli süreğen eğitim ve profesyonel gelişim araçlarından biridir.

Süpervizyonda etik davranışlar ile ilgili araştırmalar arasında en dikkat çekeni Ladany, Lehrman-Waterman, Malinaro ve Wolgast (1999) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada yazarlar ACES'in etik kılavuzundan yola çıkarak süpervizyonda uyulması gereken 15 adet etik başlığı oluşturmuşlardır (performans değerlendirmesi, gizlilik konuları, farklı perspektiflerle çalışma, etik konuları, profesyonel rollere uyum v.s.).

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde son yıllarda süpervizyon uygulamaları dikkat çeken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ersever (1993) çalışmasında Amerikan Danışmanlık ve Gelişim Derneği tarafından 1989 yılında kabul edilen süpervizyon standartlarını bildirmektedir. Özyürek (2009) öğrencilerin yeterli sürede ve düzenli biçimde bireysel ya da grup süpervizyonu alamadığını, grup süpervizyonlarının deneyimsiz öğretim elemanları tarafından sunulduğunu ve kalabalık öğrenci gruplarıyla yapıldığını bildirmektedir. Bu çalışmaların dışında Siviş-Çetinkaya ve Karaırmak (2012), Erkan Atik, Arıcı ve Ergene (2014), Meydan (2015) ve Yılmaz ve Voltan Acar(2015) süpervizyonun tanımı, temel süpervizyon modelleri, süpervizyon ilişkisi, süpervizyon formatlarını ve grupla süpervizyon uygulamalarını inceleyen çalışmaları bulunmaktadır.

Amaç

Görüldüğü gibi süpervizyon uygulamalarındaki eksiklikler ve bu uygulamalardaki etik konuları hakkında bireysel olarak başlayan çalışmalar meslek örgütlerinin dikkatini çekmiş ve bununla ilgili yenilikler geliştirilmesine yol açmıştır. Ülkemizde ise süpervizyonun önemine vurgu yapılmakta ve yurt dışında uygulanan modeller üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte süpervizyon uygulamasının değerlendirilmesinde hangi standartların göz önünde bulundurulması gerektiği, süpervizyon uygulamasındaki bazı temel noktaların neler olması gerektiği ve buna bağlı

[1] MEB Tarsus Şehit Yurdakul Alcan Ortaokulu, Mersin Tlf: 05054980418 email: ysnylmzpdr@gmail.com

etik davranışlar tam anlamıyla incelenmemiştir. Bu çalışmada ülkemizdeki süpervizyon uygulamalarına yönelik eksikliklerin giderilmesi amacıyla süpervizyon uygulamalarındaki kapsamlı uygulamalar ve bu uygulamalar hakkındaki düşünceler incelenmektedir.

Etkili Süpervizyon Uygulamaları

Psikolojik danışma ilişkisinde olduğu gibi süpervizyon başlangıcında da süpervizör ve süpervize edilen arasında yürütülecek çalışmanın içeriği, sürecin özellikleri ve çalışma ortamı hakkında bir bilgilendirme uygulaması yapılması yürütülecek çalışma için gereklidir. Thomas (2007) bilgilendirme formlarının terapotik ilişki için ana taşlardan birisi olmaya başladığını belirtmektedir. Bu formlarda davranışlar ve değerler ile ilgili pek çok şeyin belirtilebileceğini bildirir: Süpervizyon şartları (amaçlar, roller, kurallar), süpervizyonda danışan gizliliği, süpervize edilenin durumunun açıklanması, iznin dokümantasyonu, süpervize edilenler için gerekli süreç, değerlendirme, görev yükümlülükleri, süpervize edilenin gizliliği, süpervizörün güvenirliliği ve teorik oryantasyonu, süpervizyon sınırları, istismar, güç farklılıkları, kendini açma ve ücretler bunlara örnek gösterilebilir. Ellis ve ark. (2014) katılımcıların % 54.2'sinin (n=197) mevcut süpervizörleri tarafından herhangi bir rıza ya da kontrat formu kullanmadıklarını bildirmiştir.

Etkili süpervizyon uygulamalarından birisi de amaç oluşturmadır. Burada süpervizör süpervize edilen ve danışan ve sunulan hizmetin etkililiği arasındaki terapötik birlikteliğe doğrudan faydalı olacak amaçların belirlenmesi süpervizyon sürecinden fayda sağlanmasını arttıracaktır. Ladany, Mari ve Mehr (2013) *iyi* ve *kötü* süpervizörler arasındaki farklılıkları bildirirken; süpervize edilenlerin iyi süpervizörler ile kötü süpervizörlere göre anlamlı düzeyde daha güçlü bir bağ oluşturdukları, görevler ve amaçlar açısından daha iyi anlaştıklarını bildirmişlerdir.

Değinilmesi gereken bir başka nokta ise verilecek geribildirim verme sürecidir. Etkili süpervizyonda süpervizörün düzenli ve sürekli, gerektiği ölçüde doğrudan ve süpervize edilen için uygun olan birden çok geri bildirim kaynağına dikkat ederek geri bildirim sağlaması gereklidir. Ladany ve ark. (1999) süpervize edilenlerin % 50 sinden fazlasının süpervizörlerinin süpervizyon esnasında en az 1 tane etik olmayan davranış sergilediklerini bildirdikleri çalışmasında en fazla çiğnenen kuralın (%33.1) geribildirim sağlama ve öğrenciyi değerlendirmeyi içeren "performans değerlendirilmesi ve süpervize edilenin gözetlenmesi" olduğunu bildirmiştir.

Süpervizyon süreci ile ilgili olarak uygun profesyonel standartlara bağlı kalarak süpervizörün güvenli, destekleyici ve yapılandırılmış bir süpervizyon ortamı sağlaması; bu süreçte süpervizyon seanslarının sıklığını ayarlaması ve uygun bir süpervizyon modeli ve formatı (bireysel, üçlü veya grup süpervizyonu) kullanması beklenir. Süpervizörün teknolojik imkanları kullanarak daha etkili bir hizmet sunması da desteklenen bir durumdur. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Kurulu (CACREP), psikolojik danışman adaylarının eğitiminde süpervizyon uygulamaları için 600 saatlik eğitimden oluşan uygulama standardı bulunmaktadır. Ayrıca eğitimde de haftalık 1 saat bireysel ya da üçlü süpervizyon, 1,5 saat civarında da grup süpervizyonu alınmaktadır (CACREP, 2009). Barrnett ve ark. (2007) etik süpervizörlerin sadece yeterli oldukları alanda ve en yüksek kalitede süpervizyon vermeleri gerektiğini bildirmektedirler.

Etkili bir süpervizyon uygulaması için dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan birisi ise etik konulardır. Bu noktada Amerika Danışmanlar Birliği (American Counseling Association

/ACA) (2014) etik kılavuzunda bildirilen etik davranışlara uymaları beklenmektedir. Bu kılavuzda psikolojik danışmanın süpervizyonu ve danışanın iyiliği, süpervizyon ilişkisi, süpervizörün sorumlulukları, psikolojik danışmanın iyiliği, danışman eğiticilerinin sorumlulukları, cinsel/duygusal ilişkiler, roller ve çok kültürlülük gibi konularda uyulması gereken konular bildirilmiştir. Süpervizörün danışan iyiliğinin ilk ve en önemli sorumluluğu olduğunu anlaması; sürekli olarak süpervizyon sunmadaki kendi yeterlik seviyesini izlemesi ve süpervize edilenler ile uygunsuz olarak kabul edilen ilişkilerde bulunarak süpervizyon ilişkisine izin vermemesi ve buna göre davranması beklenir.

Süpervize edilenin değerlendirilmesi süpervizyon konusunda dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Süpervizyon doğal olarak bir değerlendirme sürecidir; bu süreçte süpervizör ve süpervize edilenin kendilerine ait sorumlulukların farkında olmaları gereklidir. Barnett ve ark. (2007) eğer süpervize edilenlerin değerlendirilme konusunda sürekli endişe ediyorlarsa, süpervizörün hoşuna gitmesi ya da zor duruma düşmemek için olumsuz danışan deneyimlerini paylaşmak istemeyeceklerini, başarısızlıkları yerine başarılarını paylaşma eğiliminde olacaklarını, bunun potansiyel gelişim ve öğrenmelerini sınırlayacak bir yol izleyeceğini belirtmektedirler.

Bununla birlikte sorulması gereken en önemli soru süpervizyon hizmeti verecek süpervizörlerin nasıl yetiştirileceğidir. Barnett ve ark. (2007) her ne kadar pek çok psikologun kendilerini işlerinin gereği olarak süpervizyon hizmeti sunarken bulmalarına rağmen, böyle durumlar için hizmet veriyor olmanın süpervizyonda gerekli yeterlilik anlamına gelmediğini bildirmektedirler. Scott, Ingram, Vitanza, ve Smith, (2000) bütün süpervizörlerin süpervizyon hizmeti vermek için gerekli yeterlilik kazanmalarını sağlayacak resmi eğitimden geçmediklerini belirtmektedirler.

Tartışma ve Sonuç

Psikolojik danışmanların mesleki becerilerinin gelişmesinin en önemli basamağı olan süpervizyon uygulamasının lisans düzeyindeki uygulamalarında ortak bir çerçevede hareket edilmesi alandan mezun olan öğrencilere katkı sağlayabilir. Bunun için belirli etik kurallar kapsamında belirlenmiş standartlarda öğretim verilmesi alanda süpervizyon uygulamalarını yürüten akademisyenler açısından kolaylık sağlayacağı gibi aynı zamanda süpervizyon alan öğrenciler için de kendilerini geliştirmesine ve süreçte sunulan psikolojik danışmanlık hizmetinin daha sistemli ve etkili olmasına fırsat sağlayabilir.

Sadece lisans düzeyinde değil aynı zamanda çalışma hayatında ve kariyer gelişimi sırasında da süpervizyon uygulamalarıyla karşılaşabilecek olan psikolojik danışmanların profesyonel anlamda süpervizyon uygulamalarından faydalanabilmelerine olanak sağlanmalıdır. Bu amaçla bu konuda gerekli birikime ve tecrübeye sahip profesyonellerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Doktora düzeyinde süpervizyon uygulamaları ile ilgili teorik ve pratik anlamda derslerin olması ve bu noktada yetişen süpervizörlerin alanda hizmet vermelerine olanak sağlanması gerekmektedir. Bu şekilde öğrencilerin yeterli sürede ve düzenli biçimde bireysel/grup süpervizyonu alamaması ve grup süpervizyonlarının deneyimsiz öğretim elemanlarıyla ve kalabalık öğrenci gruplarıyla yapılması sorununun çözümüne imkân sağlayabilir.

Kaynakça

American Counseling Association (2014). *2014 ACA Code of Ethics*. American Counseling Association. 5 Ağustos 2014 tarihinde indirildi. http://www.counseling.org/ Resources/CodeOfEthics/TP/Home/CT2.aspx

Bernard, J. M., Goodyear, R. K. (2004). *The fundamentals of clinical supervision* (3th ed.). New York, NY: Pearson

Barnett, J.E.,EricksonCornish, J.A., Goodyear, R.K., &Lichtenberg, J.W. (2007). Commentaries on the Ethicaland Effective Practice of Clinical Supervision *Professional Psychology: Research and Practice, 38,No. 3,* 268–275

Ellis, M. V., Berger, L., Hanus, A. E., Ayala, E.E.,. Swords, B.A, Siembor, M. (2014). Inadequateand Harmful Clinical Supervision: Testing a Revised Framework and Assessing Occurrence *The Counseling Psychologist, 42,* 434-472.

Ersever, Ö. H. (1993). Psikolojik Danışmada Süpervizyon Standartları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 26 : 2, 609-619

Erkan Atik, Z., Arıcı, F., Ergene,T. (2014). Süpervizyon Modelleri ve Modellere İlişkin Değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (42) : 305-317

Ladany, N.,Lehrman-Waterman, D., Molinaro, M. &Wolgast, B. (1999) Psychotherapy Supervisor Ethical Practices: Adherence to Guidelines, the Supervisory Working Alliance, and Supervisee Satisfaction *The Counseling Psychologist* 27: 443-475

Ladany, N., Mori, Y., Mehr, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist, 41,* 28-47

Meydan, B. (2015) Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin Etkililiğinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (43) : 55-68

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

Scott, K. J.,Ingram, K. M., Vitanza, S. A., Smith, N. G. (2000). Training in supervision: A survey of currentpractices. *The Counseling Psychologist,28,* 403–422.

Siviş-Çetinkaya, R., Karaırmak, Ö. (2012). Psikolojik Danışman Eğitiminde Süpervizyon. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 4 (37) : 107-121

Thomas, J.T. (2007). Informed Consent Through Contracting for Supervision: Minimizing Risks, Enhancing Benefits. *Professional Psychology: Research and Practice, 38* 221-231

Yılmaz, O., Voltan Acar, N. (2015) Psikolojik Danışman Eğitiminde Süpervizyonun Önemi ve Grupla Psikolojik Danışmadaki Rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,15*(1) : 342-356.

MESLEĞE İLİŞKİN KİŞİSEL EĞİLİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'NİN (MİKEDÖ) GELİŞTİRİLMESİ

Fidan Korkut- Owen[1]
Meliha Tuzgöl Dost[2]
Aslı Bugay[3]

Problem Durumu

Alanyazında psikolojik danışma öğrencilerinin seçiminde ve eğitimleri boyunca gösterdikleri gelişmenin izlenmesinde ve değerlendirilmesinde sadece akademik başarıya değil diğer özelliklere de dikkat etmek gerektiğine ilişkin bir eğilim vardır. Bu özellikler ağırlıklı olarak mesleğe ilişkin kişilik eğilimi (professional disposition) olarak adlandırılmakla beraber bu kavram yerine akademik olmayan özellikler (Bucassa Beebe ve Toman, 2010; Corey, Corey ve Callahan, 1998) ya da eğitim sonunda kişisel gelişimlerin izlenmesi (McKee, 2010) gibi kavramları kullananlar da bulunmaktadır. Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Kurumlarının Akreditasyonu Kurulu'nun (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs - CACREP) 2009 standartlarında mesleki kişisel eğilimler üzerinde durulmaktadır. Buna göre, her bir öğrencinin program boyunca akademik, profesyonel/mesleki ve kişisel olarak gelişiminin sistematik olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Spurgeon Gibbons ve Cochran (2012) başarılı olarak değerlendirilen öğrencilerin sadece akademik olarak başarılı olmakla kalmayıp aynı zamanda içtenlik, saygı, kültürel anlayış, diğer fikirlere açık olma ve güçlü bir çalışma etiğine sahip olma gibi kişisel özellikleriyle anıldıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca öğrencilerde olması beklenen mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin bağlılık/sorumluluk, açıklık, saygı, dürüstlük ve öz farkındalık olduğunu saptamışlardır. Halinski (2009) bu özellikleri sıcak ve kabul edici olmak, empatik olmak, esnek olmak, öz farkındalık ve içtenlik olarak özetlerken; Ulusal Okul Psikologları Derneği, bireysel ayrılıklara saygı, iletişim becerileri, etkili kişilerarası ilişkiler, etik sorumluluk, uyum gösterme, girişimci ve güvenilir olma (National Association of School Psychologists, 2009) biçiminde sıralamaktadır.

Son zamanlarda CACREP tarafından akredite edilen psikolojik danışma programlarında mesleki kişisel eğilimler kavramı hem öğrenci seçiminde hem de eğitim boyunca gösterdikleri ilerlemenin değerlendirilmesinde kullanılmaya başlanmıştır. Bu çabalara rağmen bu eğilimlerin ne olduğu ve nasıl değerlendirileceği konusunda henüz bir görüş birliği bulunmamaktadır. O nedenle alanyazında, psikolojik danışma alanında mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri ölçmeye yönelik olarak yeterince ölçek geliştirme çalışmasına (Örn., Williams, Williams, Kautzman-East, Stanley, Evans ve Miller, 2014) rastlanmamaktadır. Türkiye'de CACREP'in önerdiği haliyle, psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerine yönelik çok az çalışma bulunmaktadır. Bunlardan birisinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) eğitimi veren akademisyenlerin, psikolojik danışman adaylarının dürüstlük, iletişime açıklık, öz farkındalık, empatik anlayış, esneklik, yardım

[1] Prof. Dr. Hacettepe üniversitesi PDR, Emekli Öğretim üyesi, korkutfidan@yahoo.com
[2] Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi PDR, mtuzgoldost@gmail.com
[3] Doç. Dr. Ortadoğu Teknik Üniversitesi (Kuzey Kıbrıs Kampüsü) PDR A.D. abugay00@gmail.com

etmeye gönüllü olma gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği düşündükleri bulunmuştur (Korkut-Owen, Tuzgöl-Dost ve Bugay, 2014). Türkiye'de PDR öğrencilerinin mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmesinin iyi olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Katılımcılar: İki devlet üniversitesindeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 325 kadın, 59 erkek toplam 384 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır.

Ölçek geliştirme süreci: Konuyla ilgili kuramsal tanımlamalara dayanarak araştırmacılar tarafından soru havuzu oluşturulmuştur. Başlangıçta 92 madde olan ölçek, araştırmacılar tarafından 84 maddeye indirilerek yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda araştırmacılar ölçek maddelerini yeniden gözden geçirerek 60 maddelik beşli derecelemeli deneme formuna ulaşmışlardır.

Verilerin analizi: Verilerin analizi için önce madde toplam korelasyonu hesaplanmış, ardından açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Maddelerin ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları sonucunda 15 madde elenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla kalan 45 madde üzerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Öncelikle örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin değeri (.87) ve Barlett Küresellik Testi [$\chi^2 = 5869.694$; $p < .01$] sonuçları incelenmiş ve elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. AFA ile Temel Bileşenler Yöntemi ve Varimax döndürme yöntemi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın % 60.21'nı açıklayan 12 faktör elde edilmiştir. Scree grafiğinin beş faktörlü çözümü desteklemesi nedeniyle, beş faktörlü çözüm tercih edilmiştir. Bu beş faktörlü yapının toplam varyansın % 42.56'ünü açıkladığı görülmektedir. Maddelerin faktörler arasında görece dengeli (10,9,10,8 ve 8) dağıldığı anlaşılmış ve ölçeğe Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilimi Değerlendirme Ölçeği (MİKEDÖ) adı verilmiştir.

MİKEDÖ'nün iç tutarlık güvenirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayısına göre 45 maddelik ölçeğin iç tutarlık katsayısı .90, alt faktörlerin iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla .84, .78, .77, .75 ve .73 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerlerin güvenirlik düzeyi için yeterli olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Yorum

Yapılan analizlere göre MİKEDÖ, 45 maddeli, 5 boyutu olan, geçerli ve güvenilir bir araçtır. Bu ölçme aracının, öğrencilerin PDR programlarına girdiklerinde ve programı bitirirken sahip oldukları mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir. Ölçek üzerinde güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına devam edilmesi planlanmaktadır.

Kaynakça

Busacca, L. A., Beebe, R. S. ve Toman, S. M. (2010). Life and work values of counselor trainees: A national survey. *The Career Development Quarterly, 59*(1), 2-18.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2009). Council for accreditation of counseling and related educational programs, 2009 standards. http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2013/12/2009- Standards.pdf adresinden 29.07.2013 tarihinde alınmıştır

Corey, G., Corey, M. S. ve Callahan, P. (1998). *Issues and ethics in the helping professions.* (3rd ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Halinski, K. H. (2009). Predicting beginning master's level counselor effectiveness from personal characteristics and admissions data: An exploratory study. Unpublished doctoral dissertation. University of North Texas, Texas.

Korkut Owen, F., Tuzgöl Dost, M. ve Bugay, A. (2014). Psikolojik danışman eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 11*(1), n1037-1055. doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2883

McKee, M. (2010). Personal development: A part of the counselor education experience, *The Association for Counselor Education & Supervision, S P E C T R U M, 7*(3). 11-14.

National Association of School Psychologists. (2009). Standards for training and field placement programs in school psychology. http://www.nasponline.org/standards/ FinalStandards.pdf adresinden 23.02.2012 tarihinde alınmıştır.

Spurgeon, S., Gibbons, M. ve Cochran, J. (2012). Creating personal dispositions for a professional counseling program. *Counseling and Values, 57*(4), 96-108.

Williams, J. L., Williams, D. D., Kautzman-East, M., Stanley A. L., Evans V. J. ve Miller, K. L. (2014). Assessing student dispositions in counselor training programs: Implications for supervision, program policy, and legal risk management. Presented at the Ohio Association for Counselor Education and Supervision Winter Meeting January 31, 2014 Columbus, OH. http://oaces.org/wpcontent/uploads/2013/07/MILLER-1-24-14-Assessing-StudentDispositions.pdf adresinden 25.03.2014 tarihinde alınmıştır.

7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SİBER ZORBALIK DENEYİMLERİ VE ÇÖZÜM SÜRECİNDE OKUL PERSONELİNİN YERİ*

Bircan ERGÜN BAŞAK[1]
Emel AKCA[2]

Problem Durumu

Günümüzde ergenler zamanlarının önemli bir bölümünü internette geçirmekte ve internet ortamında sosyalleşmektedir. Daha önce okul ortamında, kantinlerde, spor salonlarında, parklarda, akran ziyaretlerinde, doğum günü partilerinde v.s. bir araya gelen ergenler, bütün bunlar için bir araya gelmektense bazı etkinlikleri internetten gerçekleştirmeyi tercih etmektedir. İnternet ergenlere sohbet odalarında kalabalık gruplar halinde sohbet edebilme, çeşitli web sayfalarında video, resim, müzik gibi içerikler paylaşarak eğlenebilme, uzaktan görüntülü konuşabilme, ortak oyunlar oynayabilme gibi olanaklar sunmaktadır. İnternet ortamında etkileşim kurma ve bilgi paylaşma olanağı ergenlerin sosyalleşme örüntülerinde köklü değişimlere yol açmaktadır. Öte yandan internet sınırları çok geniş olan bir alandır. Bu alan yetişkinlerin denetimini devre dışı bıraktığı için riskli yaşantılara da açıktır. Bu riskli yaşantılardan biri de siber zorbalıktır. Siber zorbalık, internetin sağladığı olanakları kullanarak çevrimiçi ortamda belirli kişi ya da gruplara kasıtlı biçimde saldırıda bulunmaktır. Bilindiği gibi geleneksel zorbalıkta kurbanlara yönelik saldırılar, kasıtlı olmakla birlikte tekrar da içermektedir. Oysa siber zorbalıkta kurbana yöneltilen atak bir defa çevrimiçi dolaşıma sokulduğunda çok sayıda izleyici kitlesine ulaşmakta ve kurban internete girdiği her an bu atak ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle siber zorbalıkta atakların sayısından çok bireye verdiği zararın boyutu üzerinde durulmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ergenler siber zorbalıktan etkilenmektedir. Siber zorbalık, şiddet (Flaming), taciz (harrasment), iftira (denigration), komplo (trickery), kimlik değiştirme (masquereading), kimlik gizleme (anonymity), ifşa etme (outing), dışlama (exclusion), siber takipçilik (cyberstalking), takma isim verme (pseudonyms), gözdağı verme (intimidation) gibi biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Ergenler çevrimiçi ortamlarda zorba, kurban ya da seyirci olarak siber zorbalığın bir parçası haline gelmektedir. Ne şekilde olursa olsun siber zorbalık sürecinden etkilenen tüm ergenlerin kişilik gelişimi zarar görmektedir. Bu nedenle ergenlerin gelişiminden sorumlu olan tüm yetişkinlerin, eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların siber zorbalığa daha fazla önem vermeleri gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

* Bu araştırma TÜBİTAK tarafından desteklenen "Türkiye'de Temel Eğitim Gençliğinde Siber Zorbalık Konusunda Farkındalık Geliştirmek: Gençlerin Siber Zorbalığı Algılayışı, Yaygınlığı ve Farkındalığa İlişkin Alan Çalışması" başlıklı (113K170 No'lu) projenin saha çalışmasına dayanmaktadır. TÜBİTAK SOBAG'a desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.
1 Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, bebasak@anadolu.edu.tr
2 Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, İletişim Fakültesi, emelbasturkakca@gmail.com

Bu araştırmanın amacı ergenlerin siber zorbalık deneyimlerini incelemektir. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ergenler siber zorbalık türlerinden hangilerine maruz kalmaktadır ya da tanık olmaktadır?
2. Ergenler siber zorbalık içeren davranışlardan hangilerini yapmaktadır?
3. Ergenlerin siber zorbalıkla ilgili deneyimlerini okul yöneticileri ve öğretmenlerle paylaşmaya yönelik tutumları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma var olan durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle betimsel bir araştırmadır. Bu araştırma kapsamında Türkiye'nin yedi farklı bölgesinden birer il seçilmiştir. Bu iller İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Samsun, Gaziantep ve Van'dır. Söz konusu illerin her birinde merkezde bulunan bir ortaokul belirlenmiş, gerekli izinler alınarak bu okullarda 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 10-12 ergen ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Toplamda 80 öğrencinin katıldığı bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Bu araştırma nitel bir araştırma olup, verilerin analizinde tümevarım yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulguların özeti aşağıda yer almaktadır.

1. Katılımcılar çevrimiçi ortamda saldırı, zorlama, karalama, dışlama, sahtecilik/dolandırıcılık, siber takipçilik gibi siber zorbalık türlerine maruz kalmıştır ya da tanık olmuştur.
2. Katılımcıların çoğu daha önce hiç siber zorbalık içeren davranışlarda bulunmadıklarını belirtmiştir. Bu öğrenciler farkında olmadan arkadaşlarını inciten paylaşımları olduğunda ise özür dileyerek bu içerikleri kaldırdıklarını ifade etmiştir. Öte yandan az sayıda katılımcı çevrimiçi ortamda öç alma ve eğlence amacıyla zorbalık içeren davranışlara başvurduklarını ifade etmiştir.
3. Katılımcılar siber zorbalığa maruz kaldıklarında ya da tanık olduklarında bu deneyimlerini daha çok akranlarıyla paylaşma eğilimindedir. Bununla birlikte öğrencilerin bir bölümü siber zorbalığa maruz kaldıklarında önce kişisel yöntemlere başvurmaktan yana olduklarını, kendi yöntemleri işe yaramadığında ise durumu öğretmen ve yöneticilerle paylaşabileceklerini belirtmiştir. Öte yandan az sayıda öğrenci herhangi bir koşul ileri sürmeden siber zorbalık deneyimini okul personeli ile paylaşabileceğini söylemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında Türkiye'deki 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin gerek seyirci, gerekse kurban ve zorba olarak siber zorbalığa katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların çoğunun siber zorbalık yaşantılarını okul personeli ile paylaşmaya yönelik olumsuz bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bir başka ifade ile katılımcıların çoğu tarafından okul personelinin etkili bir destek kaynağı olarak algılanmadığı görülmüştür. Bu bulgu okul yöneticileri ve öğretmenlerinin siber zorbalıkla ilgili anlayışlarının ve tutumlarının tartışılmasını gerektirmektedir. Çünkü siber zorbalığı önleyici ve azaltıcı çalışmalarda okulun da rolü bulunmaktadır. Okul, ergenlerin günün büyük bir bölümünü geçirdikleri yerdir. Bu nedenle ergenlerin çevrimiçi ortamda cereyan

eden etkileşimlerini okul ortamına taşımaları kaçınılmazdır. Nitekim araştırmalar da siber zorbalığın okul yaşamını etkileyen bir yaşantı olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin sosyal ağlarda, sohbet odalarında ya da web sayfalarında alay konusu olan bir öğrenci, arkadaş listesinde bulunan diğer öğrenciler tarafından da görülmektedir. Bu öğrencilerden bir bölümü alay edilen öğrenciyi karalama, öğrencinin sırlarını yayma, uygunsuz fotoğraflarını paylaşma gibi davranışlarla şiddetin artmasına ve yayılmasına katılım gösterebilmektedir. Öte yandan bazıları da zorbalık yapmayı doğru bulmadığı halde yaşananları seyretmeye devam etmektedir. Bu örnekte zorbalığa uğrayan öğrencinin sorununu okul dışında ve kendi kendine çözmesini beklemek doğru değildir. Çünkü ergenler başta anne babalar ve okul personeli olmak üzere yetişkinlerin rehberliğine gereksinim duymaktadırlar. Özellikle psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin öğrencilerin ruh sağlığını ve kişilik gelişimini desteklemekle sorumlu olduğu düşünüldüğünde, okullarda siber zorbalığı önleyici ve azaltıcı çalışmaların yürütülmesi gerektiği açıktır. Bu bağlamda okulların öğrencilerle ve ebeveynlerle işbirliği yapmaları, öğrencileri ve ebeveynleri siber zorbalık ile ilgili bilgilendirmeleri ve siber zorbalıkla mücadele programları oluşturmaları önerilmektedir. Ancak okul personelinden, siber zorbalıkla mücadele ederken ergenlerin internet kullanımlarını kısıtlayan, cezalandırıcı ve baskıcı anlayış yerine bilinçli internet kullanımını öğretmeyi amaçlayan bir anlayışla hareket etmeleri beklenmektedir.

PERTH ERGENLER İÇİN YALNIZLIK ÖLÇEĞİ TÜRKÇE GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇAŞLIŞMASI

Çare SERTELİN MERCAN[1]

Problem Durumu

Ergenlik dönemi pek çok açıdan önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu değişimlerden bir kısmı da ergenin sosyal ilişkilerinde yaşanmaktadır. Ergenlikle birlikte bireyler ebeveynin kontrolünü daha az hissetmeyi, kendisiyle ilgili karar verirken daha bağımsız hareket edebilmeyi isterler. Bu bağımsızlaşma ve bireyselleşme sürecinde arkadaş ilişkileri ergenlik döneminin en önemli konularından biri haline gelir. Akran ve arkadaş grupları tarafından kabul görmek ergenler için son derece önemlidir. Arkadaş ilişkileri bireyin kendini ve dünyayı tanıması, duygusal paylaşım ortamı sağlaması, öz güven geliştirmesi, kimlik kazanımı, sosyalleşme ve daha pek çok bakımdan son derece önemlidir. Arkadaş ilişkileri bakımından kendini yoksun hisseden ergenler, genellikle yalnızlık yaşarlar ve birçok bakımdan bu durumdan olumsuz etkilenirler. Ergenlik döneminde arkadaş ilişkileri ve yalnızlık pek çok araştırmada ele alınmakta olan önemli değişkenlerdir. Ülkemizde yalnızlık araştırmalarında sıklıkla tek boyutlu yalnızlık düzeyini ölçen araçlar kullanılmaktadır. Oysaki yalnızlık farklı boyutlarda farklı algılama biçimleri ile ele alınması gereken bir kavramdır. Houghton, Hattie, Wood, Carroll, Martin ve Tan (2014) ergenlik döneminde yalnızlığı dört boyutta ele alan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin ilk boyutu olan arkadaşlık, arkadaş ilişkilerini ve aidiyet duygusunu belirlemekte, ikinci boyut olan izolasyon yalnızlığı ölçmekte, üçüncü boyutu yalnızlığa ilişkin olumlu tutum, dördüncü boyu ise yalnızlığa ilişkin olumsuz tutumu değerlendirme imkanı vermektedir. Böylece yalnızlık her bireyde aynı etkiler yaratan genel bir kavram olmaktan ziyade, bireysel farklılıkları saptamaya imkan verecek şekilde ele alınabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Perth Ergenler İçin Yalnızlık Ölçeğinin Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışmasını yapmak, alan yazına Türk ergenlerin sosyo-duygusal durumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek yeni bir ölçme aracını geliştirerek katkıda bulunmaktır

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemi toplam 964 lise öğrencisinden (444 kız, 515 erkek, 5'i belirtilmemiş) oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 15 ile 19 arasında değişmektedir ($\bar{x}$=16,3). Veri toplama çalışmaları İstanbul'da beş farklı ilçeden toplam 6 devlet lisesinde yürütülmüştür

[1] Yrd. Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. *sertelin@istanbul.edu.tr*

Veri toplama araçları

Katılımcılara Houghton, Hattie, Wood, Carroll, Martin ve Tan (2014) tarafından geliştirilmiş olan Perth Ergenler İçin Yalnızlık Ölçeği (PALs) ve ölçeğin dış ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla UCLA Yalnızlık Ölçeği (Yıldız ve Duy, 2013) uygulanmış ayrıca katılımcılardan yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum gibi bilgileri içeren kısa bir kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir.

Perth Ergenler İçin Yalnızlık Ölçeği

Perth Ergenler İçin Yalnızlık Ölçeği, Houghton ve diğerleri (2014) tarafından ergenlerin arkadaşlık, izolasyon, yalnızlığa ilişkin olumlu tutum ve yalnızlığa ilişkin olumsuz tutumlarını belirlemek amacı ile düzenlenmiş olan ve 24 maddeden oluşan bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçeğin ilk 6 maddesi arkadaşlık (Örneğin, ihtiyacım olduğunda arkadaşlarımdan pek çok yardım ve destek görürüm.), 7-12. maddeleri ise izolasyon (yakın bir arkadaşım yok), 13-18. maddeleri yalnızlığa ilişkin olumlu tutum, 19-24. maddeleri ise yalnızlığa ilişkin olumsuz tutum boyutlarını ölçmek amacı ile oluşturulmuştur. Katılımcılardan her bir maddede belirtilen duyguyu ne sıklıkta yaşadıklarını 6 aralıklı derecelendirme üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Bu altı aralıklı derecelendirmede 1 *"hiçbir zaman"*ı, 3 *"sık sık"*ı ve 6 ise *"her zamanı"*ı temsil etmektedir. İlgili boyutları ölçen maddeler ayrı ayrı toplanıp her bir boyut için puan elde edilebilir. Ölçeğin orjinal formunun Cronbach's alpha katsayısı arkadaşlık alt boyutu için 0.86, yalnızlık alt boyutu için 0.80, yalnızlığa ilişkin olumlu tutum için 0.78, yalnızlığa ilişkin olumsuz tutum için .0.77 olarak hesaplanmıştır.

UCLA yalnızlık ölçeği - Kısa Formu- Ergen Formu

Yıldız ve Duy (2013) tarfından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Türkçe formu 7 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçekte katılımcılardan maddelerin kendi durumlarını ne sıklıkta yansıttığını dört aralıklı derecelendirme üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

1200 adet lise öğrencisine ulaşılmış, geri dönen 1118 formdan 964'ü değerlendirmeye alınmıştır. İstanbul ilinde dört devlet lisesinde uygulanan 644 form açımlayıcı faktör analizi, yine İstanbul ilinde iki devlet lisesinde uygulanan 320 form ise doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır.

Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmıştır. Örneklem sayısının uygunluğunu test eden KMO ve Barlett's test sonucunda ulaşılan KMO değerinin 0.899 ($p< .01$) olması denek sayısının yeterli olduğunu göstermiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda, 24 madde toplam varyansın % 59,74'ünü açıklayan, Eigen değeri 1'den büyük dört faktör altında toplamıştır. Her bir faktör 6 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör varyansın %27,43'ünü, ikinci faktör %17,01'ini, üçüncü faktör %9,59'unu ve dördüncü faktör de %5,71'ini açıklamaktadır. Ölçekteki maddeler özgün faktör yapılarını muhafaza etmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla ikinci olarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri $X^2/df=2,47$, RMSEA=0.06; GFI=0,86; CFI= 0,91; NNFI=0,90; SRMR= 0.07 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin benzer ölçek geçerliliği için, 518 öğrenciye (251 kız, 267 erkek) Perth Ergenler İçin yalnızlık Ölçeğinin yanı sıra UCLA yalnızlık ölçeği ergen-kısa formu uygulanmıştır. UCLA Yalnızlık Ölçeği, beklendik şekilde, Perth Ergenler İçin Yalnızlık Ölçeği'nin arkadaşlık boyutu ile negatif yönde ($r=-.58$, $p<.01$), izolasyon boyutu ile ise pozitif yönde ilişkili ($r=.65$, $p<.01$) olduğu saptanmıştır.

Perth Ergenler İçin Yalnızlık Ölçeği'nin güvenirliliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ve test tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayıları arkadaşlık boyutu için 0,88; izolasyon boyutu için, 0.88; yalnızlığa ilişkin olumlu tutum boyutu için 0.90; yalnızlığa ilişkin olumsuz tutum için 0.71 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin test tekrar test çalışmaları 60 öğrenciye iki hafta ara ile uygulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Test tekrar test korelasyonu arkadaşlık boyutu için .76; izolasyon boyutu için, .74; yalnızlığa ilişkin olumlu tutum boyutu için .81; yalnızlığa ilişkin olumsuz tutum için .69 olarak hesaplanmıştır ($p<.01$)

Madde toplam ve madde hariç analizinde Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Madde ayırd ediciliklerinde ise ham puanlara göre ölçekten en yüksek ve en düşük puanı alan %27'lik alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki ilişkisiz grup t- testi hesaplanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Perth Ergenler İçin Yalnızlık Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Ölçek 16-19 yaşlarındaki liseli ergenlerle yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek 24 madde ve 4 boyuttan (arkadaşlık, izolasyon, yalnızlığa ilişkin olumlu tutum, yalnızlığa ilişkin olumsuz tutum) oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Kaynakça

Houghton, S., Hattie, J., Wood, L., Carroll, A., Martin, K. Tan, C. (2014). Conceptualising Loneliness in Adolescents: Development and Validation of a Self-Report Instrument. Child Psychiatry Human Development, 45, 604-616.

Yıldız, M.A., Duy, B. (2014). Adaptation of the Short- Form of the UCLA Loneliness Scale (ULS-8) to Turkish fort he adolescents. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27,194-203.

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR ARACILIĞI İLE PROBLEMATİK SOSYAL NETWORK KULLANIMI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

H. İrem ÖZTEKE KOZAN[1]
Yeliz SAYGIN[2]
Mustafa BALOĞLU[3]
Şahin KESİCİ[4]

Problem Durumu

Bir yüzyılı aşkın zamandır psikologlar bireyler arasında kararlılık gösteren, gözlenebilen farklılıkları sistematik olarak anlama ve tanımlama çabası içindelerdir. Bu bireysel farklılıklar arasında en çok çalışılan kavramlardan biri ise kişiliktir (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008). Kişilik; bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir (Burger, 2006). Kişiliği açıklamada kullanılan çok sayıda yaklaşım olmasının yanı sıra araştıramacılar farklı kişilik verilerini kullanarak kişiliğin Beş boyutuna yönelik kanıtlar ortaya koymuşlardır (Costa & McCrae, 1985; 1992; Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 2003). "Büyük Beşli" olarak ele alınan Beş faktör kişilik kuramına göre kişiliğin, nevrotizm, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk olmak üzere beş boyutu vardır (Costa & McCrae, 1985,1992; McCrae & Costa, 2003).

Nevrotizm boyutu kaygılı, güvensiz, kendine acıyan stresle ilgili duygusal rahatsızlıklara daha yatkın kişilikleri tanımlamaktadır. Bu kişiler nevrotizm boyutundan yüksek puan alan bireylerdir ve günlük olaylar karşısında daha sık stres yaşarlar, uyum düzeyleri düşüktür. Dışadönük bireyler ise kendine güvenen, kararlı, girişken, olumlu duyguları deneyimlemeye açık, sosyal davranışlara eğilimi yüksek olan bireylerdir (McCrae & Costa, 1997; 2003). Ayrıca liderlik, güç, şakacı olmak, eğlenceyi sevmek, aktif, arkadaş canlısı olmak gibi özellikler de bu faktörü temsil etmektedir. Entellektüel aktivite ve deneyimleri içeren deneyimlere açıklık boyutunda ise birey yeni düşünce-duygulara açık olma eğilimindedir. En genel anlamıyla deneyime açık olma entellektüel merak, estetik hassasiyet, güçlü imajinasyon, davranışta esneklik ve yaratıcılık olarak tanımlanabilir (Bacanlı, İlhan, & Aslan, 2009; McCrae & Costa, 1997; 2003). Yumuşakbaşlılık boyutundan yüksek puan alan bireyler ise arkadaş canlısı, düşünceli, kibar, güvenilir, diğer bireylere duygusal ve fiziksel destek vermeye eğilimli bireylerdir. Son olarak sorumluluk boyutundan yüksek puan alan bireyler ise kontrollü, disiplinli, iyi organize olmuş, başarı yönelimli, dakik, çalışkan ve azimli bireylerdir (Bacanlı vd., 2009; Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 2000; McCrae & Costa, 1997; 2003). Kişilikle ilgili son yıllarda literatürde çalışmalar bu faktörün bir çok kavramla ilişkili bir kavram olduğunu ortaya koymuştur (Diener, Oishi & Lucas, 2003; Ozyesil, Deniz & Kesici, 2013).

[1] Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, e-mail: iozteke@konya.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr. Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-mail: ysaygin@mevlana.edu.tr
[3] Prof. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail: baloglu@hotmail.com
[4] Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, e-mail: sahinkesici@konya.edu.tr

Kişiliğin şekillenmesinde kalıtımın etkili olduğunu ortaya koyan çalışmaların (Plomin ve Caspi, 1998; Strelau, 1998) yanı sıra çevresel faktörler de kişilik gelişiminde etkilidir (Eysenck, 1990; Riemann, Angleitner, & Streaulau, 1997). Dolayısıyla çevresel faktörlerin gelişimine katkıda bulunduğu bir başka kavram ise psikolojik ihtiyaçlardır. Çeşitli durum ve olaylarda farklılaşarak ortaya çıkan psikolojik ihtiyaçlar (Dizen, Berenbaum, & Kerns, 2005), kişi yetersizlik hissettiğinde aktif hale gelir, bu yetersizlik hissi kişiyi harekete geçirir ve bireyin rahatlaması ile sonuçlanır (Eysenck, Arnold, & Meili., 1972). Farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanan psikolojik ihtiyaçlar (Deci & Ryan, 2000; Glasser, 1998) Heckert ve arkadaşları (2000) tarafından dört başlık altında sosyal ihtiyaçlar olarak ortaya konulmuştur. Bunlardan ilki olan başarı ihtiyacı Dizen ve diğerleri (2005) tarafından bireyin önceki performansını ileri taşımak için harekete geçmesi olarak tanımlanırken ilişki ihtiyacı diğer bireylerle etkileşimde bulunma isteği olarak ele alınır. Başatlık ihtiyacı diğer bireyler üzerinde etkili ve güçlü olma arzusu olarak tanımlanırken özerklik ihtiyacı ise bireyin kendisi için bir şeyler yapma isteği olarak tanımlanır. Psikolojik ihtiyaçlar insanların hayatlarında farklı durumlarda farklı şekillerde ortaya çıkarlar (Dizen vd., 2005). Dolayısıyla insanlar ortaya çıkan bu farklı ihtiyaçları karşılamak için farklı kaynak aarayışına girerler. İnsanların psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için başvurduğu kaynaklardan bir tanesi de sosyal ağlar ve internettir (Leung, 2003). Sosyal network siteleri kişinin kendine özel profil oluşturabildiği, bu profili paylaştığı, diğer insanlarla ve sistemlerle bağlantı kurabildiği ve bu bağlantıları yönebildiği siteledir (Body & Ellison, 2007). Sosyal network sitelerinin sağlıklı kullanımı bireyin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamasında önemli bir unsur olarak ortaya çıkabilir. Ancak problematik internet kullanımda olduğu gibi internetin bireyin karşılanmayan ihtiyaçlarının karşılanmasında bir araç olması (Suler, 1999) sosyal network sitelerinin aşırı kullanımı da problem oluşturarak (Echeburua, & de Corral, 2010; Wilson, Fornaiser, & White, 2010) ihtiyaçların karşılanmasını engelleyebilir. İnternetin problematik kullanımına ilişkin bir çok çalışma literatürde yer almaktadır (örn; Kesici & Sahin, 2010; Kesici, Sahin & Aktürk, 2009; Kesici, Sahin & Thompson, 2010). Diğer yandan kişilik özellikleri de psikolojik ihtiyaçlarda olduğu gibi bireyin sosyal network sitelerini problematik kullanımda etkili bir faktör olabilir (Buchanan, Johnson, & Goldberg, 2005; Correa, Hinsley, & De Zuniga, 2010). Bu araştırmanın amacı da, kişilik özelliklerinin psikolojik ihtiyaçlar aracılığı ile problematik sosyal network kullanımı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde olup değişkenler arasındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik Modeli ile incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 179 kız, 109 erkek toplam 288 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi(Bacanlı vd., 2009), Problematik Sosyal Network Ölçeği (Özteke, Kesici, Ekşi, Dilmaç ve Doğan, 2015) ve Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (Kesici, 2008) kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

Ölçek Bacanlı ve diğerleri tarafından (2009) geliştirilmiş olup 40 sıfat çiftinden oluşmaktadır. Nevrotizm, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk olmak üzere beş alt boyuttan oluşan ölçek, likert tipi 7 uygunluk derecelendirmesine sahiptir.

Problematik Sosyal Network Kullanımı Ölçeği (PSNKÖ)

Ölçek Özteke ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilmiş olup 20 madde olup likert tipi bir ölçektir. Alışkanlık ve tolerans olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (YPİÖ)

Ölçek Heckert ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye adaptasyon çalışmaları Kesici (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçek, başarı, başatlık ilişki ve özerklik olmak üzere toplam 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Uygulama

Başlangıçta araştırmanın yapılacağı araştırmacılar tarafından öğrencilere duyurulmuştur. Sosyal ağları kullanımından dolayı kişisel ve çevresel problem yaşadığını algılayan öğrenciler gönülü olarak araştırmacılara katılımcı olmak istediklerini bildirmişlerdir. Araştırmacılar 5 sorudan oluşan ve "Sosyal ağları kullanmamdan dolayı ailem ve arkadaşlarımla problemler yaşıyorum", "Sosyal ağlara girdiğim için kişisel işlerime zaman ayıramıyorum", "Sosyal ağları gün geçtikçe daha çok kullanıyorum", "Sosyal ağları kullanmaktan kendimi alamıyorum" ve "Sosyal ağları kullandığım zamanlarda kendi fiziksel ihtiyaçlarımı (uyku, yemek vb.) karşılamayı unutuyorum" sorularından oluşan 5'li likert derecelendirmesi katılımcılara uygulamışlardır. Daha sonra bu sorulardan en yüksek puan alan öğrencilerin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kişiliğin psikolojik ihtiyaçların etkisi ile problematik sosyal network kullanımına etkisine ilişkin uyum indeksleri modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır ($\chi 2$ =165.215, sd= 39, ($\chi 2$/sd) =4.236, RMSEA=.08 CFI=.94, GFI = .92, AGFI = .88, NFI= .93).

Araştırma bulguları incelendiğinde ise kişilik psikolojik ihtiyaçları etkilemektedir (.68). Deneyime açıklık ve dışadönüklük puanları arttıkça bireylerin başarı ve ilişki ihtiyacı puanları da artmaktadır. Psikolojik ihtiyaçlar da problematik sosyal network kullanımını etkilemektedir (-.12). Elde edilen bulgulara göre bireylerin başarı ve ilişki ihtiyaçları karşılandıkça tolerans azalmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bireylerin kişilik özellikleri psikolojik ihtiyaçlar aracılığı ile problematik sosyal network kullanımlarını etkilemektedir. Dolayısıyla bireylerin kişilik özellikleri ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması sosyal ağları problematik kullanmalarında etkilidir. Öğrencilerin başarı ve ilişki ihtiyaçları sağlıklı bir şekilde karşılanmalıdır. Bu ihtiyaçları gidermek için problemli olan sosyal ağların yerine aile ve okul çevresi tarafından bu ihtiyaçların karşılanması yönelik ortamlar sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için aile ve okul çevresi tarafından onlara farklı aktviteler sunulmalıdır. Deneyime açık kişilik özelliği olan öğrenciler için farklı uyarıcıların olduğu ortamlar sağlanmalıdır. Dışadönük kişilik özelliği olan öğrencilerin aile ve okul çevresi tarafından takdir edilmesi gerekir. Sosyal ağların kullanımının problematik hale gelmemesi için kişilik özelliklerine uygun olarak psikolojik ihtiyaçları karşılanmalıdır.

Kaynakça

Bacanli, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 2, 261-279

Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social network sites: definition, history, and scholarship.*Journal of Computer Mediated Community, 13 (1),* 210–230

Buchanan, T., Johnson, J. A., & Goldberg, L. R. (2005). Implementing a five-factor personality inventory for use on the internet. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(2), 116-128.

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

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual differences*, 29(6), 1057- 1068

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences,* 44(7), 1596-1603.

Correa, T., Hinsley, A., & Gil de Zúñiga, H. (2010). Who interacts on the Web? : The intersection of users' personality and social media use. *Computers in HumanBehavior, 26*, 247–253

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665.

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1985). *The NEO personality inventory: Manual, form S and form R.* Odessa, FR: Psychological Assessment Resources.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 1, 227–268.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.

Dizen, M., Berenbaum, H. & Kerns, J.G. (2005). Emotional awareness and psychological needs. *Cognıtıon and Emotıon*, 19 (8), 1140-1157.

Echeburua, E., & de Corral, P., (2010). Addiction to new technologies and to online social networking in young people: A new challenge. *Adicciones*, 22, 91–95.

Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: The three major dimensions of personality. *Journal of Personality*, 58(1), 245-261.

Eysenck, H., J.,W. Arnold & R. Meili. *Encyclopedia of Psychology*. Fontana/Collıns:,1972

Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: Harper-Collins

Goldberg, L. R. (1990). An alternative" description of personality": the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216.

Heckert, T.M., Cuneio, G., Hannah, A:P., Adams, P.J., Droste, H.E., Mueller, M.A. ve diğerleri.. (2000). Creatıon of a new needs assessment questıonnaıre. *Journal of Social Behavior & Personality*,15(1), 121-136.

Kesici, S. & Sahin, I. (2010). Turkish adaptation study of Internet addiction scale. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 185-189.

Kesici, S., Sahin, I. & Akturk, A. O. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 529-534.

Kesici, S., Sahin, I. & Thompson, A.(2010). Prediction of Preservice Teachers' Problematic Internet Use by Their Psychological Needs and Internet Use Functions. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 1, 1471-1478.

Leung, L. (2003). Impacts of Net-generation attributes, seductive properties of the Internet, and gratifications-obtained on Internet use. *Telematics and Informatics*, 20(2), 107- 129.

McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2003). Personality in adulthood: A five-factor theory perspective. Guilford Press.

McCrae, R. R. & Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. American psychologist, 52(5), 509.

Özyeşil, Z., Deniz, M. & Kesici, Ş. (2013). Mındfulness and Fıve Factor Personalıty Traıts as Predictors of Humor. *Studia Psychologıca*, 55(1), 33-45

Plomin, R., & Caspi, A. (1998). DNA and personality. *European Journal of Personality*, 12(5), 387-407.

Riemann, R., Angleitner, A., & Strelau, J. (1997). Genetic and Environmental Influences on Personality: A Study of Twins Reared Together Using the Self-and Peer Report NEO-FFI Scales. *Journal of Personality*, 65(3), 449-475.

Strelau, J. (1998). *Temperament: A psychological perspective*. Springer Science & Business Media

Suler, J. R. (1999). To get what you need: healthy and pathological Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 2(5), 385-393.

Wilson, K., Fornasier, S., & White, K.M. (2010). Psychological predictors of young adults'use of social networking sites. *Cyber Psychology, Behavior, and Social Networking*, 13, 173-177.

BOŞANMA SONRASI EBEVEYNLER ARASI ÇATIŞMA ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Raşit AVCI[1]
Arca ADIGÜZEL[2]
Saide Umut ZEYBEK[3]
Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU[4]

Problem Durumu

Sosyal, ekonomik ve kültürel alandaki değişimler bireyleri olduğu kadar, iki bireyin bir araya gelmesiyle oluşan evlilikleri de etkilemektedir. Bu değişim süreçlerinde ortaya çıkan uyum sorunları bireylerde görüldüğü gibi ailelerde de ortaya çıkmaktadır (AAK, 2002). Bu doğrultuda Türkiye'de 2014 yılında boşanan çiftlerin sayısı bir önceki yıla göre %4.5 artarken son beş yıl içerisinde de boşanma oranlarında artış olduğu görülmektedir (TÜİK, 2015). Boşanma sonrasında devam eden ebeveynler arasındaki çatışmalar çocuğun alacağı kararlarda hayatını olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla boşanan ebeveynlere sahip üniversite öğrencilerinin, deneyimledikleri ebeveynler arası çatışmanın tanımlanabilmesi ve belirlenmesi hem kuramsal açıdan hem de uygulayıcılar açısından önem taşımaktadır. Bu ölçeğin Türkçe'ye geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması ve kullanıma sunulması alandaki boşluğun giderilmesinde önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, anne ve babası boşanmış olan çocukların boşanma sonrasında ebeveynleri arasındaki çatışmayı belirlemeyi amaçlayan Boşanma Sonrası Ebeveynler Arası Çatışma Ölçeği'nin (BSEÇÖ) son on iki ay içerisindeki çatışmayı değerlendiren Anne ve Baba Formalarının Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmektir.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Karasar, 2000).

[1] Yrd. Doç. Dr. rasitavci@mu.edu.tr Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
[2] Arş. Gör. arcaadiguzel@mu.edu.tr Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
[3] Arş. Gör. saideumutzeybek@gmail.com Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
[4] Yrd. Doç. Dr. colakkadioglu@gmail.com, Mustafa Kemal Üniversitesi

Çalışma Grubu

Öğrencilerin araştırmanın çalışma grubuna dahil olabilmesi için Sonnenblick ve Schwarz, (1992) tarafından oluşturulan; (i) bekar olmaları ve hiç evlenmemiş olmaları, (ii) 18 ile 24 yaş aralığında olmaları; (iii) biyolojik ebeveynleri sadece bir kez boşanmış olmaları; (iv) ebeveynlerin boşanmaları sırasında en az altı yaşında olmaları ve (v) ebeveynleri boşanmasından bu yana en az iki yıl geçmesi koşullarını karşılaması gerekmektedir. Bu kapsamda koşulları sağlayan Muğla Sıtkı Koçman Üniversite'sinde eğitimine devam eden 160 lisans programı öğrencisine Boşanma Sonrası Ebeveyn Çatışması Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin 96'sı kadın (%60), 64'ü (%40) ise erkek olup yaş ortalamaları 21.41'dir (Sd = 1.63).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda ölçeği uygulayan üniversite öğrencisine ait yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, ebeveynler boşandığında kaç yaşında oldukları gibi bilgileri içermektedir.

Boşanma Sonrası Ebeveynler Arası Çatışma Ölçeği (BSEÇÖ): Bu ölçme aracı Sonnenblick and Schwarz (1992) tarafından geliştirilmiş olup, anne ve babası boşanmış olan çocukların boşanmadan sonraki ilk yılda ya da son bir yıl içerisinde ebeveynleri arasında algıladıkları çatışmayı ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek üniversite öğrencilerinin boşanma sonrasında ebeveynleri arasındaki çatışma düzeyini belirlemeleri için tasarlanmıştır. Ölçek anne ve baba için ayrı ayrı doldurulabilmekte ve her birisi için boşanma sonrasındaki iki zaman periyodunu değerlendiren [boşanmadan sonraki ilk yıl (42 madde) ve son on iki ay (42 madde)] ayrı ayrı toplam 82 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 1 (Bu olay daha önce hiç olmadı-Asla) ile 5 (Bu olay her gün oldu-Sürekli) arasında değişen 5'li likert derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin 39 maddesi, Dolaylı Düşmanlık, Sözel Düşmanlık ve Fiziksel Düşmanlık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. 4 maddesi ise boşanma sonrasında çocuğun en çok birlikte yaşadığı ebeveyne ilişkin çatışmayı değerlendiren soruları içermekte ve sadece bir ebeveyn (en çok birlikte yaşadığı) için doldurulmaktadır. Bu çalışma kapsamında, BSEÇÖ'nün 39 maddeli ve üç faktörlü son bir yıl içerisindeki çatışmayı değerlendiren versiyonunun geçerlik ve güvenirliği incelenmiştir. İç tutarlılık katsayıları alt ölçeklerde .80 ile .90 arasında değişmektedir.

Çocukların Algıladıkları Evlilik Çatışması Ölçeği (ÇAEÇÖ): Grych, Seid ve Fincham (1992) çocukların anne-baba arasındaki çatışmaya ilişkin algılarını ölçmek amacıyla 51 maddeli üç alt boyutlu (çatışmanın özellikleri, tehdit ve kendini suçlama) olarak ÇAEÇÖ'yü geliştirmişledir. Ölçek çocuklar tarafından "doğru", "bazen/biraz doru" ve "yanlış" şeklinde cevaplanmakta olup yüksek puanlar çatışmanın yüksek olduğun işaret etmektedir. ÇAEÇÖ'nün Türkçe uyarlama çalışması Öz (1999) tarafından yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin özgün formunda olduğu gibi üç faktörde toplandığı belirlenmiş ve alt ölçeklerin iç tutarlık katsayılarının .74 ile .84 arasında değiştiği saptanmıştır. Ek olarak Bickham and Fiese (1997) 17-21 yaş aralığındaki üniversite öğrencileri için ölçeğin geçerlik güvenirliğini değerlendirmiştir. Ölçeğin özgün formuyla tutarlı faktör yapısını elde etmişler ve test tekrar test güvenirliğini de her bir alt ölçek için .81 ile .95 arasında, iç tutarlık katsayılarının da her bir alt ölçek için 85 ile .95 arasında değiştiğini bildirmişlerdir.

Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliği anne ve baba formları için ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Anne formu için t değerleri anlamlı olmayan ve modelin uyumunu bozan üç madde modelden çıkartılmıştır. Sonuç olarak BSEÇÖ'nün 3 faktörlü yapısının kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği belirlenmiştir (χ^2/sd 1170.66/589 = 1,98; RMSEA = .07; TLI = .92; CFI = .92; IFI = .92). Ölçeğin alt boyutları için standardize edilmiş yol katsayılarının Dolaylı Düşmanlık için .32 ile .65; Sözel Düşmanlık için .34 ile .70 arasında; Fiziksel Düşmanlık için .52 ile .88 arasında değiştiği saptanmıştır. BSEÇÖ'nün Baba Formu için benzer şekilde, 5 madde yol katsayılarının anlamlı olmaması ve modelin uyumunu bozması nedeniyle analizden çıkartılmıştır. Sonuç olarak BEÇÖ'nün 3 faktörlü yapısının kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği belirlenmiştir (χ^2/sd 1159.47/522 = 2.22; RMSEA = .08; TLI = .93; CFI = .94; IFI = .94). Ölçeğin alt boyutları için standardize edilmiş yol katsayılarının Dolaylı Düşmanlık için .43 ile .67; Sözel Düşmanlık için .44 ile .76 arasında; Fiziksel Düşmanlık için .69 ile .92 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında BSEÇÖ ile Çocukların Algıladığı Evlilik Çatışması ile arasındaki ilişkiler incelenmiş Anne Formu Fiziksel Saldırganlık Alt ölçeği dışındaki tüm alt ölçeklerde olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelenmiş Anne formu için .76 ile .90 arasında Baba formu için de 82 ile 94 arasında değiştiği saptanmıştır. BSEÇÖ'nin maddelerinin toplam puanı yordama gücü yani, test maddelerinden alınan puan ile testin toplam puanı arasındaki ilişki çalışma kapsamında incelenmiştir. BSEÇÖ'nün Anne formu Formu için maddelerin toplam puan ile korelasyonlarının .32 ile 69 ($p<0.001$) arasında; Baba Formu için de .41 ile .75 arasında ($p<0.01$) değişen pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak tüm maddelerin toplam test puanı ile orta ya da yüksek düzeyde ilişki gösterdiği saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

BSEÇÖ'nün Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği ilgili sonuçlar, ölçeğin hem araştırmalarda hem de uygulamalar kullanılabileceğini göstermektedir. Hem anne formu için hem baba formu için Dolaylı Düşmanlık, Sözel Düşmanlık ve Fiziksel Düşmanlık boyutlarını içeren üç faktörlü yapının belirlenen çalışma grubu üzerinde anlamlı şekilde ayırt edilebildiği saptanmıştır.

Kaynakça

AAK (2002). 2001 Yılı Aile Raporu. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, Ankara.

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

Grych, J. H., Seid, M. ve Fincham, F. D. (1992). Assesing marital confl ict from the child's perspective: The children's perception on interperantal confl ict scale. *Child Development*, 63, 558-572.

Bickham, N. L., & Fiese, B. H. (1997). Extension of the children's perceptions of interparental conflict scale for use with late adolescents. *Journal of Family Psychology*, 11, 246-250.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öz, İ. P. (1999). *The relationship between children's adjustment problems and their perceptions of marital conflict*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Sonnenblick, R., & Schwarz, J. C. (1992). *The development of the post-divorce parental conflict scale*. Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.

Türkiye İstatistik Kurumu (2015*). Haber bülteni*, Sayı: 18628, 2 Nisan 2015, Saat: 10:00, Ankara.

BELİREN YETİŞKİNLER İÇİN KARİYER ARZUSU ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Seçil SEYMENLER[1]
Elif KÜÇÜ[2]
Diğdem Müge SİYEZ[3]

Problem Durumu

Kariyer arzusu, kişisel olarak anlamlı olan ve başkalarına yardıma yönelik çabayı içeren bir kariyer hedefidir. Duffy ve Sedlacek (2007), kariyer arzusunu en iyi anlama yönteminin şu 3 adımı içermesi gerektiğini iddia eder: (a) Bireyin ilk görev ya da işini deneyimlemesi için onu motive edici bir kuvvet gereklidir, (b) kişi anlam aramalıdır, (c) kişisel olarak başkalarına yararlı olma konusunda istek ve eğilim duymalıdır.

Gelişimsel bir yapı olan kariyer arzusu özellikle kariyer hedeflerinin belirlendiği ve kariyerle ilgili kararların verildiği beliren yetişkinlik döneminde önem kazanmaktadır (Praskova, Creed ve Hood, 2014). İlk kez ABD'li gelişim psikoloğu Jeffrey Jensen Arnett (1994; 1998) tarafından ortaya atılan beliren yetişkinlik kavramı, ergenlik ile yetişkinlik arasındaki dönemi kapsayan belirgin bir gelişimsel dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde bireyler yaşamın birçok alanında yeni deneyimler kazanmakta ve karşılarına çıkan yaşam seçeneklerini özgürce denemektedirler (Doğan ve Cebioğlu, 2011).

Kariyer arzusu kavramı son yıllarda daha fazla ilgi görmektedir. İnsanların neden işleriyle ilgili daha anlamlı yollar araştırdıklarını (Weiss, Skelley, Haughey ve Hall, 2004; Akt. Praskova ve ark., 2014), kariyer gelişimi ve kariyerlerinden aldıkları doyum alanındaki kaygılarının üstesinden nasıl geldiklerini ve bu kaygılarının kişisel iyi oluş ve gelişimleriyle nasıl ilişkili olduğuna ilişkin ilgi giderek artmaktadır (Elangovan, Pinder ve Mclean, 2010; Hall ve Chandler, 2005; Wrzesniewski, McCauley, Rozin ve Schwartz, 1997; Akt. Praskova ve ark., 2014). Bugüne kadar, her nedense, kariyer arzusunun tanımı, ortaya çıkışı ve gelişimsel yönü ile ilgili evrensel bir fikir birliğine varılmamıştır (Elangovan ve ark., 2010; Hall ve Chandler, 2005; Wrzesniewski, 2012; Akt. Praskova ve ark., 2014). Gençler için kariyer arzusu, daha güvenli (Hirschi, 2011; Akt. Creed, Rogers, Praskova ve Searle, 2014) ve daha güdülenmiş bir kariyere devam etmek (Dobrow ve Tosti-Kharas, 2011; Akt. Creed ve ark., 2014) için daha yüksek kariyer beklentileri ile ilişkilendirilmektedir (Dik, Sargent ve Steger, 2008; Akt. Creed ve ark., 2014). Genellikle, yetişkinlerin işlerine arzu ile yaklaşmalarının, anlam, amaç belirleme ve işi sürdürme açısından güçlü bir duyguda olduğu; yaptığı işler aracılığıyla diğerlerine ve topluma katkıda bulunma ile ilgili büyük bir istek içerdiği konusunda bir fikir birliği vardır (Dik ve Duffy, 2009; Hall ve Chandler, 2005; Steger, Pickering, Shin ve Dik, 2010; Akt. Praskova ve ark., 2014) . Bu anlayış, kariyer arzusu ile

[1] Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD yüksek lisans öğrencisi, İzmir, *secilseymenler@gmail.com*
[2] Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD yüksek lisans öğrencisi, İzmir, *elifkucu8@gmail.com*
[3] Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İzmir, *didem.siyez@gmail.com*

ilgili çok sayıda ölçeğin geliştirilmesine rehberlik etmiştir. Bu ölçeklerin hepsinin güçlü bir kuramsal altyapısı olmamasına rağmen kişinin gelecekteki kariyerinde ilerlemesine yönelik olarak diğer hali hazırdaki işgücüne odaklanmaktadır. Ve geliştirilen ölçeklerin psikometrik özelliklerinin doğrulanması için araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Duffy, Bott, Allan, Torrey ve Dik, 2012; Duffy ve Sedlacek, 2007; Rosso, Dekas ve Wrzesniewski, 2010; Akt. Praskova ve ark., 2014). Beliren yetişkinlik döneminde gelişimsel odak kişinin gelecekteki kariyeri olmasına rağmen, özellikle belirlen yetişkinlik döneminde kariyer arzusunu değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirilmemiştir (Praskova ve ark., 2014). Bu bilgiler ışığında Türkiye'de beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin kariyer arzularını değerlendirecek bir ölçme aracına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Kariyer Arzusu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans düzeyinde eğitim gören 307 öğrenciden (160 kadın, 147 erkek) oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin yaş aralığı 18-32 arasında (X=21.33 , ss=2.11) değişmekte olup bu öğrencilerin %24.4'sı (n=75) birinci sınıfta, %21.8'i (n=67) ikinci sınıfta, %18.9'u (n=58) üçüncü sınıfta ve %25.7'si (n=79) dördüncü sınıfta, %9.1'i (n=28) beşinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Ayrıca bu çalışma grubunda yer alan öğrencilerinin %10.7'si (n=33) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik; %8.1'i (n=25) Türkçe Öğretmenliği, %5.9'u (n=18) Müzik Öğretmenliği; %7.2'si (n=22) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği; %6.2'si (n=19) Resim İş Öğretmenliği; %9.8'i (n=30) Sınıf Öğretmenliği; %15'i (n=46) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği; %7.2'si (n=22) Okul Öncesi Öğretmenliği; %7.5'i (n=23) Fizik Öğretmenliği; %8.1'i (n=25) İlköğretim Matematik Öğretmenliği; %6.5'i (n=20) İngilizce Öğretmenliği ve %7.8'i (n=24) Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde eğitimlerine devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: Bu form araştırmacı tarafından öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, fakülte, bölüm, çalışma durumu ve okuduğu bölümü tercih etme sebebi gibi kişisel bilgilerinin toplanması amacıyla hazırlanmıştır.

Kariyer Arzusu Ölçeği: Praskova, Creed ve Hood (2014) tarafından geliştirilen ve 15 maddeden oluşan ölçek beliren yetişkinlik dönemine ilişkin kariyer gelişiminin hedef yönelimli doğasını değerlendirmektedir. Kişisel anlam, diğerlerine yönelik anlam ve aktif yönelim olmak üzere üç alt boyutun her birinde 5 madde bulunmaktadır. 6'li likert tipinde derecelendirilen ölçekte puanların artması kariyer arzusunun arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında iki ayrı grupla geçerlik ve güvenirlik analizleri yürütülmüştür. İlk grupta açıklayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra elde edilen faktör yapısını doğrulamak için ikinci grupla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri (X^2=237,88, p<.001, X^2/df=2.83,

GFI=.95, SRMR=.05, CFI=.96, TLI=.94, RMSEA=.06) ölçeğin iyi uyum indekslerine sahip olduğunu göstermektedir. Geçerlik çalışmaları kapsamında Kariyer Arzusu Ölçeği ile Kariyer kararsızlığı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiş ve kariyer arzusu ile kariyer kararsızlığı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken; kariyer arzusu ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve tüm ölçek için Cronbach alfa değeri α=.88 olarak bulunurken; Kişisel anlam, diğerlerine yönelik anlam ve aktif yönelim alt ölçekleri için alfa değerleri sırasıyla .80, .86 ve .82 olarak bulunmuştur.

Kariyer Arzusu Ölçeği'nin Dil Geçerliği: Dil geçerliği yapılırken Uluslararası Test Komisyonu'nun ([International Test Commission], 2010) ölçek uyarlama kuralları dikkate alınmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması için Praskova'dan gerekli yazılı izinler alındıktan sonra ana dili Türkçe olan ve iyi derecede İngilizce bilen üç psikolojik danışman her bir maddeyi Türkçe'ye çevirmiştir. Daha sonra ortak bir Türkçe versiyon elde etmek için üç çeviri karşılaştırılmıştır. Elde edilen formun uygunluğunu doğrulamak için ölçeğin Türkçe formu PDR Alanında Kariyer Danışmanlığı dersini veren dört öğretim üyesine gönderildikten ve onların önerilerine göre maddelerde düzenlemeler yapıldıktan sonra Türkçe form her iki dili de iyi derecede bilen PDR alanında öğretim üyesi bir uzman tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Son aşamada da orijinal ölçek ile Türkçe'den İngilizce'ye çevrilen ölçek arasında anlamsal denklik elde edebilmek için ölçek, ölçek izni alınan yazara gönderilerek onun onayı alınmıştır. Böylelikle dil tutarlığının sağlandığı anlaşılmıştır.

Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği – II : Yalçın ve Malkoç (2013) tarafından uyarlanan Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği-II , bireyin kişisel gelişim sürecine ilişkin daha ayrıntılı değerlendirme yapmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiş, 16 maddeden oluşan çok boyutlu bir ölçektir. Bu ölçek, 0 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında derecelendirilmiş 6'lı Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar 0 ile 80 arasında değişmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 alt boyutunun olduğu ortaya konmuştur. Bu boyutlar, planlı olma, değişime hazır olma, kaynakları kullanma , amaçlı davranıştır. Bir, iki, dört ve altı haftalık zaman aralıkları içerisinde yapılan test-tekrar test güvenilirlik çalışmaları sonucunda, güvenilirlik katsayılarının 0.62 ile 0.82 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının 0.81 ile 0.89 arasında değiştiği, tüm ölçek için Cronbach alfa katsayı- sının ise 0.92 olarak hesaplandığı görülmüştür. Ayrıca, Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği'nin özgün versiyonunun araştırma sonuçlarıyla paralel olarak, KGYÖ- II alt ölçeklerinin ve ölçekten elde edilen toplam puanın güvengenlik, iç denetim odağı ve dışavurumculuk ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL) : Bu ölçek Rottinghaus, Day ve Borgen (2005) tarafından, bireylerin olumlu kariyer planlama tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Kalafat (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek, KU, Kİ ve İş Piyasalarına ilişkin Algılanan Bilgi-AB (Perceived Knowledge of Job Market) alt boyutlarını içermektedir. KU alt boyutu (örnek maddeler; 2. Kariyer planlarımdaki değişikliklere kolayca uyum sağlayabilirim; 6. İş yaşamının artan taleplerine kolayca uyum sağlayabilirim) ve Kİ alt boyutu 11 maddeden (örnek maddeler; 12. Kariyerim hakkında düşündüğümde heyecanlanırım; 14. Kariyerim hakkında düşünmek canımı sıkar) ve AB alt boyutu 3 maddeden (örnek madde; 24. İş piyasasındaki eğilimleri anlayamıyorum) içermektedir. Ölçeğin orijinalinde, araştırmacılar 36 üniversite öğrencisinde üç hafta ara ile yaptıkları test-tekrar test çalışmasında alt boyutlar için .85 (KU), .63 (CA)

ve .69 (AB) korelasyon değerlerini elde etmiştir. Aynı zamanda yine yaptıkları iç tutarlılık çalışmasında, KU için .85, Kİ için .87 ve AB için .73 korelasyon değerlerine ulaşmışlardır.

Bulgular

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Orijinalinde üç boyutlu olan ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda da üç boyutlu yapının iyi uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür (X^2=186.46, df=85, X^2/df=2.19, RMSEA=.062, GFI=.92,CFI=.95, SRMR=.046).

Ayırt edici ölçek geçerliği kapsamında kariyer arzusu ile kişisel gelişim yönelimi ölçeği ve kariyer geleceği ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Kariyer Arzusu Ölçeği'nin alt boyutları ile Kişisel Gelişim Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki arasındaki korelasyon katsayılarının .30 ile 52 arasında değiştiği; kariyer arzusu ölçeğinin alt boyutları ile kariyer geleceği ölçeği arasındaki korelasyon katsayılarının .39 ile .58 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin tamamı ve alt boyutları için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. "Kişisel anlam" alt boyutu için α=.84, "Diğerlerine Yönelik Anlam" alt boyutu için α.81, "Aktif yönelim" alt boyutu için α.83 ve tüm ölçek için .90 olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Kariyer Arzusu Ölçeği Türkçe'ye uyarlanarak üniversite öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapısı Türkiye'deki çalışma grubu için de doğrulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ölçeğin üniversite öğrencilerinin kariyer arzularını değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Creed,, P. A., Rogers, M. E., Praskova, A. & Searle, J. (2014). Career calling as a personal

resource moderator between environmental demands and burnout in Australian junior doctors. *Journal of Career Development*, 41(6), 547-561.

Doğan, A. Ve Cebioğlu S. (2011). Beliren yetişkinlik: ergenlikten yetişkinliğe uzanan bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları, 14*(28), 11-21.

Duffy, R., & Sedlacek, W. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to

career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 590–601.

Kalafat, T. (2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL): Türk örneklemi için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(38), 169-179.

Praskova, A., Creed, P. A., & Hood M. (2014). The development and initial validation of a career calling scale for emerging adults. *Journal of Career Assessment, 23*, 91-106.

Uluslararası Test Komisyonu (International Test Commission) (2010). *International test commission guidelines for translating and adapting tests*. http://www.intestcom. org/upload/sitefiles/40.pdf adresinden alınmıştır.

Yalçın, İ. ve Malkoç, A. (2013). Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği-II'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Düşünen adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Science, 26,* 258-266.

GÖRME ENGELLİ YETİŞKİNLERİN CİNSELLİK EĞİTİMİNE İLİŞKİN DENEYİM VE GÖRÜŞLERİ

Hilal DÖNER[1]
Zeynep HATİPOĞLUSÜMER[2]

Problem Durumu

Cinsellik eğitimi bireylerin cinsel gelişim, cinsel sağlık ve üreme sağlığı, cinsel yaşam, cinsel yönelim, beden imajı ve cinsiyet rolleri gibi cinselliğe ilişkin konularda bilgi edinmesini sağlayan ve kişilerin konuyla ilgili kendi görüşleri doğrultusunda tutum ve değer yargıları geliştirdiği yaşam boyu öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (SIECUS, 1996; WHO, 2006). Türkiye'de sistematik cinsellik eğitimi programlarının eksikliği, ailelerin cinsellik eğitimi konusundaki bilgi eksikliği (Tuğrul &Altan, 2001) ve ailelerin cinsellik hakkında çocuklarına kapsamlı bilgi sağlamadıkları (Bulut & Gölbaşı, 2009; Erbil, Orak & Bektaş, 2012) göz önüne alındığında bireylere doğru ve güvenilir cinsel bilgi sağlama açısından okul temelli cinsellik eğitimi programlarının ve dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının rolü önem kazanmaktadır (Pietrofesa, 1976).

Cinsellik eğitiminin temel amacı bireylerin cinselliğe ilişkin doğru ve güvenilir bilgi edinmesini sağlamaktır ve engelli kişilerin de cinselliğe ilişkin doğru ve güvenilir bilgiye ve cinsel sağlık ile ilgili bilgilendirme amacı taşıyan eğitimlerehiçbir ayrımcılık olmaksızın eşit bir şekilde erişimi cinselliğe ilişkin insan hakları kapsamındatanımlanmaktadır (IPPF, 2008; UN, 2006).Görme engelli kişilerin cinsellik eğitimi deneyimleri ve ihtiyaçları konusunda yapılan sınırlı sayıda araştırma görme engelli kişilerin mevcut cinsellik eğitimi programlarını içerik ve özellikle erişilebilirlik açısından yetersiz bulduklarını göstermektedir (Krupa & Esmail, 2010; Wild, Kelly, Blackburn & Ryan, 2014). Yine bu çalışmalar kapsamında ortaya çıkan bir başka sonuç da görme engelli kişilerin dokunsal materyaller aracılığıyla cinsellik eğitiminin erişilebilir hale getirilmesi ve içeriğinin görme engelli kişilerin ihtiyaçları da göz önüne alınarak zenginleştirilmesidir. Görme engelli kişilerin cinsellik eğitimi deneyimleri, değerlendirmeleri ve cinsellik eğitimine ilişkin önerilerine dair bir çalışma henüz Türkiye'de yapılmamıştır. Bu sebeple mevcut cinsellik eğitimi programlarına dair deneyim ve değerlendirmelerin ve cinsellik eğitimine ilişkin görüş ve önerilerin görme engelli kişilerin bakış açısından ele alınması önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma görme engelli yetişkinlerde cinsel bilgi, cinsel yaşantı ve cinsellik eğitimine ilişkin deneyim ve görüşlerin incelenmesini amaçlayan yüksek lisans tezinin cinsellik eğitimi bölümüne ilişkin bulgularından ve ilgili tartışma ve önerilerinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında 20 ile 42 yaş arasında18 görme engelli yetişkin (10 erkek, 8 kadın) ile cinsellik eğitimine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini incelemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Yöntem

[1] Öğrenci, ODTÜ, hilal@metu.edu.tr
[2] Doç. Dr. ODTÜ, , zeynep@metu.edu.tr

Olgubilim deseni kullanılarak yapılan bu nitel çalışmada görüşme deşifreleri tematik analiz yöntemi aracılığıylaincelenmiş ve cinsellik eğitimine ilişkin temalar ve kategorilerbelirlenmiştir. Çalışmanın güvenirliğini artırmak amacıyla mülakat sorusu oluşturma ve veri analizi kısmında uzman görüşü alınmış, tüm süreç çalışmanın süpervizörü tarafından denetlenmiş (audit trail) ve üye kontrol yöntemi kullanılmıştır (Lincoln & Cuba, 1985).

Tematik analiz sonucunda geçmiş cinsellik eğitimi deneyimleri, cinsellik eğitimi içeriği, cinsellik eğitimine ilişkin öğretim yöntemleri ve cinsellik eğitiminde ailelerin ve bireylerin sorumluluğu olmak üzere cinsellik eğitimine yönelik görüşler temasına bağlı dört ayrı alt tema belirlenmiştir.

Bulgular

Geçmiş cinsellik eğitimi deneyimleri açısından 10 katılımcının (6 erkek, 4 kadın) sağlık dersleri, okul temelli cinsellik eğitimi oturumları ve okul dışı seminerler kapsamında cinselliğe ilişkin bilgi edindiği gözlenmiştir. Katılımcılar arasında kapsamlı ve sistematik cinsellik eğitimi deneyimi olan kişi bulunmamaktadır. Geçmiş cinsellik eğitimi deneyimleri yalnızca bir katılımcı tarafından yeterli olarak değerlendirilmiş olup, diğer tüm katılımcılar geçmiş cinsellik eğitimlerini içerik ve erişilebilirlik açısından yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.

Görme engelli kişiler açısından ideal cinsellik eğitimine ilişkin görüşler bağlamında katılımcılar insan gelişimi, cinsel sağlık, cinsel davranış, cinsel ilişkiler ve bireysel ihtiyaçlar alt başlıklarının cinsellik eğitimi içeriğinde bulunmasını önermişlerdir. Katılımcıların çoğunluğuengeli olan ve olmayan kişilerin cinsellik açısından farklı olmadığını belirterek, engellilerin cinselliğinin ayrı bir alt başlık olarak eğitim kapsamında bulunmasını uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Cinsellik eğitimi esnasında kullanılacak öğretim yöntemlerinin erişilebilir olması katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmış olup; erişilebilirliğin dokunsal materyaller (3 boyutlu heykeller), işitsel materyaller, betimlemeli videolar ve erişilebilir okuma materyalleri (Braille baskı, kabartma baskı, e-kitaplar, referans listesi) aracılığıyla sağlanabileceği belirtilmiştir. Erişilebilir öğretim yöntemlerine ek olarak cinsellik eğitiminin uygun olduğu durumlarda uygulamayı da içerecek şekilde, gruplar halinde ve ihtiyaç durumunda bire bir verilebileceği belirtilmiştir. Bu şekilde cinsel bilginin görme engelli kişiler açısından somutlanabileceği vurgulanmıştır. Katılımcıların önemli çoğunluğu,engelli bireylerin cinselliğine ilişkin farkındalığın artmasıaçısından, cinsellik eğitiminin kapsayıcı bir şekilde verilmesini tercih etmektedirler. Ancak birkaç katılımcı, eğitim esnasında dokunsal materyal kullanımının görme engelli kişiler açısından utanç gibi duygular yaratabileceğini belirterek, dokunsal materyallerle öğretimin ayrı bir oturumda, görme engellilere özgü bir şekilde yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim yöntemleri alt temasında cinsellik eğitimini verecek kişilerin akademik yetkinliği, güvenilirliği, öğrencilere yönelik olumlu tutumu ve gizliliğe saygı göstermesinin ilgili eğitimcilerin seçimi açısından önemli olduğu vurgulanmış olup; eğitimin temel olarak okullarda verilebileceği belirtilmiştir. Okullara ek olarak özel kliniklerde, sağlık merkezlerinde ya da kuran kurslarında da cinsellik eğitiminin verilebileceğini belirten katılımcılar bulunmaktadır. Eğitimin başlangıcının erken çocukluk döneminde olması gerektiği de katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Cinsellik eğitiminde birey ve aile sorumluluğuda ayrıca vurgulanmış olup; ailelerin cinselliğe dair bilgi paylaşmasının, eğitim almasının, cinselliğe ilişkin baskı uygulamamasının ve çocuğun özgüveninin ve bağımsızlığının gelişmesine alan sağlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Bireylerin cinselliğe ilişkin bilgi edinme sorumlulukları da ayrıca vurgulanmış olup, bireylerin kendilerini cinsel bilgi ve deneyim açısından kendi kaynaklarını kullanarak ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda geliştirmeleri, bağımsız hareket becerilerini geliştirerek bilgiye erişim olanaklarını artırmaları ve

bilmedikleri konular hakkında geçmiş bilgilerini kullanarak çıkarım yapma becerilerini geliştirmelerinin önemi vurgulanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar katılımcıların kapsamlı cinsellik eğitimi taleplerini ve görme engelli kişiler açısından cinsellik eğitiminin kapsayıcı ve erişilebilir bir şekilde verilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Katılımcıların kapsamlı cinsellik eğitimi deneyimlerinin bulunmaması ve cinsellik eğitiminin verilebileceği temel kurum olarak okulların tanımlanmasının da okul rehberlik servislerinde hizmet vermekte olan okul psikolojik danışmanları açısından önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bulguları bu bağlamda ele alınacak, okul rehberlik hizmetleri ve bireysel psikolojik danışma uygulamaları açısından öneriler tartışılacaktır.

Kaynakça

Bulut, F.& Gölbaşı, Z. (2009). Adolesan kızların cinsellikle ilgili konularda anneleri ile olan iletişimlerinin değerlendirilmesi. *TAF Prev Med Bull, 8* (1), 27-36.

Erbil, N., Orak, E.& Bektaş, A. E.(2010). Anneler cinsel eğitim konusunda ne biliyor, kızlarına ne kadar cinsel eğitim veriyor?*Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7* (1), 366-383.

IPPF (2008). *Sexual rights: An IPPF declaration.* 15 Şubat 2015 tarihinde http://www.ippf.org/resource/Sexual-Rights-IPPF-declaration adresinden alınmıştır.

Krupa, C. & Esmail, S. (2010). Sexual health education for children with visual impairments: talking about sex is not enough. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 104*(6), 327-337.

Lincoln, Y.S. & Cuba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Pietrofesa (2012) The school counselor in sex education. *The Personnel and Guidance Journal,* Vol. 54, Issue 7, 358-361.

SIECUS (1996). *Guidelines for comprehensive sexuality education. Guidelines for comprehensive sexuality education: Kindergarten–12th grade*. New York. 15 Ocak 2015 tarihinde http://sexedu.org.tw/guideline.pdf adresinden alınmıştır.

Tuğrul, B. &Artan, İ., (2001) Çocukların Cinsel Eğitimi İle İlgili Anne Görüşlerinin İncelenmesi.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 20, 141- 149.

UN (2006). *United Nations Convention on the rights of Persons With Disabilities*. 10 Ocak 2015 tarihinde http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_ accessible_pdf.pdf adresinden alınmıştır.

WHO (2006). *World Health Report: Working together for health.* 10 Mart 2015 tarihinde http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43432/1/9241563176_eng.pdf adresinden alınmıştır.

Wild, T., Kelly, S., Blackburn, M., & Ryan, C. (2014). Adults with visual impairments report on their sex education experiences.*Journal of Blindness Innovation and Research, 4* (2).

PSİKOLOJİK DANIŞMADA MİZAH

Hilal KARATEKİN[1]
Özlem GÜNDÜZ[2]

Kuramsal Çerçeve

Mizah, gündelik yaşamda sıklıkla yer alan bir olgudur. Bireylerin duygu, düşünce, davranış ve fizyolojisine etki eden gülme becerisi ve mizah, insan varoluşunun temelinde yer almaktadır (Robinson ve Smith-Lovin, 2001). Mizahın pek çok açıdan birey için faydalı olduğu bilinmektedir. Tıbbi olarak ölümcül bir hastalığa sahip kişilerin ağrılarının azaltılmasında ve yaşam kalitelerinin artırılmasında, fizyolojik olarak acının kontrol edilmesini sağlayan endorfin salgılanmasının artmasında, sosyal olarak bireylerin iletişim ağlarını genişletmelerinde, psikolojik olarak ise mizahın stresle başa çıkmalarında fayda sağladığı araştırmacılarca belirtilmektedir (Franzini, 2001). Mizahın psikolojik sağlığı desteklediği göz önüne alındığında danışma sürecinde de bu kavramın yeri olabileceği konusu akla gelmektedir. Alanyazına bakıldığında psikolojik danışma kuramlarının çoğunda danışma sürecinde mizahın bir araç olarak kullanılmasına değinildiği görülmektedir. Gündelik yaşamdaki etkileri, farklı psikolojik danışma kuramları açısından önemsenmesi ve danışma sürecindeki rolleri dikkate alındığında, bu çalışma mizahın psikolojik danışmada daha etkili bir şekilde kullanılma gereksinimine ışık tutmak amacıyla yapılmıştır.

Mizah sözlük anlamı olarak "gülünç ve eğlenceli şeyleri algılama ve bunlardan zevk alma beceresi" olarak tanımlanmıştır (Oxford Dictionary, 2007). Terapötik mizah ise "Terapötik Mizah Amerikan Derneğinin" (American Association for Therapeutic Humor) tanımına göre yaşam durumunun saçmalığını ve uyumsuzluğunu eğlenceli şekilde keşfetmeyi, açıklamayı ya da anlamayı sağlayarak, sağlığı ve iyilik halini destekleyen herhangi bir müdahaledir (Franzini, 2001). Vergeer ve MacRae (1993) ise terapötik mizah kavramını danışanların iyileşme sürecinde yardımcı olan katalitik bir araç ve başa çıkma yolu olarak tanımlamışlardır. Mizah, danışma sürecinde danışman tarafından başlatılması ve danışan tarafından kabul görmesiyle etkin hale gelir. Dolayısıyla mizah danışmada içsel ve dışsal bir işlemdir (Vereen, Hill ve Butler, 2012).Tanıma bakıldığında terapötik olarak mizahın kullanımındaki amaç, bireyin iyi oluşunu sağlamaktır. Vereen ve diğerlerine göre (2006) insanların stresli durumları ayarlamalarında ve karşılaştıkları zorluklara karşı bakış açılarını şekillendirmelerinde mizah önemli rol oynamaktadır.

Psikolojik danışma kuramları açısından mizah kavramına bakıldığında başta psikanalitik terapi olmak üzere varoluşçu terapi, akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT), gerçeklik terapisi, Adler terapisi ve transaksiyonel analiz gibi yaklaşımlarda kavramın danışma sürecindeki kullanımından söz edildiği görülmektedir. Freud psikanalitik kuramda danışanın kullandığı mizahın analiz edilmesi üzerinde durmuştur. Çünkü ona göre şakalar; rüyalar ve dil sürçmeleri gibi bastırılmış arzu-

[1] Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, hilalkaratekin@gmail.com
[2] Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, ozllemgunduz@gmail.com

ların izlerini taşımaktadır. Bu bağlamda şakaların analiz edilmesi danışma sürecinde önemli görülmektedir. Akılcı duygusal davranış terapisinde (ADDT) ise duygusal rahatsızlıkların kişinin kendisini fazla ciddiye almasından ve yaşamda karşılaştığı olaylar hakkında bakış açısı ve mizah duygularını kaybetmesinden kaynaklandığı öne sürülür. Mizah danışanların hiç taviz vermeden korudukları belli düşüncelerin anlamsızlığını ortaya koyar ve danışanların kendilerini daha az ciddiye almayı sağlamada yardımcı olur (Corey, 2008). Ellis danışma sürecinde mizahi bir dille oluşturulan ADDT şarkılarını kullanmaktadır (Murdock, 2013). Dolayısıyla mizahın ADDT açısından psikolojik sağlıklılığın önemli bir bileşeni olduğu çıkarsanabilir. ADDT ye benzer şekilde Gerçeklik Terapisi danışmanları mizahı danışma sürecinde bir araç olarak kullanarak kendileri ve danışanları ile ilgili sorunları hakkında özenli bir şekilde dalga geçerler (Murdock, 2013). Adler mizahın**,** danışanların kendi felaketlerini daha hafif olarak algılamasını sağladığını, bu nedenle belirli bir nevroza ilişkin komik durumların olduğunu hastaya söylemenin bir yöntemi olduğunu belirtmiştir. Maslow (1954) ise mizah duygusunu kendini gerçekleştiren bireyin işareti olarak görmüştür (Akt., Goldin ve Bordan, 1999). Varoluşçu terapide mizah önemli sorulara odaklanmaya yardımcı bir araç olarak ele alınmaktadır. Varoluşçu terapistler danışanların ciddiyetlerini ve o anda yaşadıkları güçlükleri azaltmak için yaşamlarındaki mizahi anlara konsantre olmalarını isteyerek paradoksal niyetliliği ve mizah kullanımını cesaretlendirir (Maples ve diğ., 2001).

Mizahın gerek bireysel danışmada gerekse de grupla psikolojik danışmada kullanılabilir olduğu belirtilmektedir. Chapman ve Santana (1995) psikolojik danışma sürecinde mizahın ergenlerle ve aileleri ile çalışırken faydalı olabileceğine değinmiştir. Araştırma bulguları özellikle, mizahın gençlerle çalışılırken kullanışlı bir tedavi tekniği olduğunu ortaya koymaktadır (Mann, 1991; Bernet, 1993; Chapman-Santana, 1995). Mizahın farklı şekillerde danışana, danışma sürecine, danışmana katkı sağladığı belirtilmektedir. Geldard ve Geldard (2012) mizahın, değişimi sağlamak ve daha rahat bir atmosfer yaratmak için doğrudan kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bunun yanında mizah danışan ve danışman arasındaki ilişkinin güçlenmesine, danışanın patolojik düzeyine ilişkin değerlendirilme yapılmasına, danışan için acı verici olan yaşantısını daha az acı verecek şekilde ifade etmesine ve danışanın sosyal repertuarının genişlemesine yardımcı olmaktadır (Goldin ve Bordan, 1999; Martin ve diğ., 2003). Mizah kullanımının danışanların içgörü kazanmasına ve yaşamlarını gerçekçi ve kontrol edilebilir bir bakış açısıyla değerlendirmesine yardımcı olan bir strateji olduğu belirtilmektedir (Bloch, 1983; Corey ve Corey, 2006; Haig, 1986). Fry ve Salameh (1987) ise danışmada mizahın kullanılmasının danışman açısından stresi azaltması ve mesleki tükenmişliği önlemesi gibi faydaları olduğunu belirtmişlerdir.

Mizahın yapıcı yönlerinin yanında dikkatli olunmadığında yıkıcı yönlerinin de olabileceğine dikkat çekilmektedir. Hem danışan hem de danışman mizahı kullanarak çatışmadan kaçınabilir, yaşadıkları acıyı inkar edebilir. Danışanlar düşmanlık hislerini, gözyaşlarını ve alayı mizahla gizleyebilir ve bu bağlamda farkındalıktan uzaklaşabilir (Greenson, 1977, akt. Haig, 1986). Bu açıdan bakıldığında mizahın danışma sürecindeki ilerlemeyi ketleme ve danışana zarar verme ihtimali olduğu görülmektedir. Yapıcı ve yıkıcı yönleri bulunmasına karşın, sonuç olarak mizahın yapıcı yönlerinin yıkıcı olanlardan çok daha fazla olduğunu söylemek mümkündür (Haig, 1986).

Tartışma ve Sonuç

Psikolojik danışma kuramlarında ve çeşitli çalışmalarda mizahı kullanmanın faydalarına sıklıkla dikkat çekilmektedir. Mizahın kullanımındaki amaç danışanın ilişki sürecine daha çok dahil olmasına ve danışmanın daha spontan olmasına yardımcı olmaktır. Bu anlamda mizahın hem danışan hem danışman hem de danışma ilişkisi açısından kolaylaştırıcı ve güçlendirici bir yönü olduğu söylenebilir. Mizahın stresi azaltması, ilişkiyi oluşturması ve kendilik yeterliğini arttırması gibi etkilerinden ötürü danışma sürecinde kullanılmasını destekleyen araştırmacıların (Granick, 1995; Richman, 1996; Maples ve diğ., 2001; Vereen ve diğ., 2006) yanında danışma sürecinin ciddi bir iş olduğunu, mizahın danışanlar için yıkıcı olabileceğini savunan araştırmacılar (Kubie, 1971) da bulunmaktadır. Ancak ikircikli görüşler ve uzun bir geçmişi olmasına karşın mizahın etkilerine ilişkin iddiaların çoğu test edilmemiştir. Dolayısıyla mizahın psikolojik danışmada kullanımı yeterince açık temel ilkeleri içermemektedir. Bunun bir nedeni mizahın kendisinin spontan olması, düzenli bir sistematiği kendi içinde barındırmasının doğasına aykırı olması olabilir. Ancak psikolojik danışmada kullanımının karmaşık ve biraz da kafa karıştırıcı olması (Maples ve diğerleri, 2001) deneysel çalışmalara ve sistematik bilgilere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Nitekim "psikolojik danışma" alanının öncüsü Sigmund Freud'dan bu yana danışmada kullanılagelen mizah, öyle görünüyor ki uygulama düzeyinde daha çok ilgi görmeyi hak eden bir kavramdır.

Farklı görüşler bulunmasına karşın çoğu araştırmacının hemfikir olduğu konu mizahın kullanılmasında çok dikkatli olunmasının gerekliliğidir. Danışma sürecinde mizahın başarılı bir biçimde kullanımı, doğru içeriğin ve doğru zamanın seçilmesini, ayrıca danışanın incinebilirliğine karşı dikkatli olunmasını gerektirir. Çünkü bir kişi için eğlenceli olan bir şey, bir başkası için yıkıcı olabilir (Geldard ve Geldard, 2012). Bu kapsamda danışanın kültürel alt yapısını iyi anlamak, ifadelerin alaycı veya incitici olmamasına özen göstermek kadar ilişkide "terapötik alyansın" gelişmiş olduğundan emin olmak önemlidir. Strean (1994) mizahı kullanmanın başarıya ulaşmasının danışmanın olgunluk ve esneklik gibi kişisel özelliklerine de bağlı olduğunu belirtmiştir (Akt. Franzini, 2001). Chapman ve Sanata'ya (1995) göre ise danışmanın danışma sürecinde mizahı etkin olarak kullanmasında ses tonu, jest mimikler, vücut duruşundaki değişiklikler gibi sözsüz davranışları çok önemlidir. Öyleyse denebilir ki mizah; danışan, danışman, danışma ilişkisi, danışma konusu ve zamanlama açısından çok boyutlu bir "hazırbulunuşluğu" gerektirmektedir.

Kaynakça

Bernet, W. (1993). Humor in evaluating and treating children and adolescents. *The Journal of psychotherapy practice and research*, 2(4), 307.

Bloch, S. Browning, S. & McGrath, G. (1983). Humour in group psychotherapy. *Br J med psychol*, 56: 89–97.

Chapman, A. H. & Chapman-Santana, M. (1995). The use of humor in psychotherapy. *Arquivos de neuropsiquiatria*, 53, 153-153.

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. Ed. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Corey, G. & Corey, M. S. (2006). *Groups process and practice*. 7. Baskı. Thomson Brooks/Cole. USA.

Franzini, L. R. (2001). Humor in therapy: The case for training therapists in its uses and risks. *The Journal of general psychology*, 128(2), 170-193.

Fry, W. F. & Salameh, W. A. (1987). *Handbook of humor and psychotherapy*. Sarasota, FL: Professional Resources Exchange, Inc.

Geldard, K. & Geldard, D. (2012). *Ergenler ve gençlerle psikolojik danışma* (Çev. Ed. M. Pişkin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Ltd.

Goldin, E. & Bordan, T. (1999). The use of humor in counseling: the laughing cure. *Journal of counseling and development*. 77 (4), 405–410.

Granick, S. (1995). The therapautic value of laugher. *USA today magazine*, 124, 72-74.

Haig, R. A. (1986). Therapeutic uses of humor. *American journal of psychotherapy*, 40 (4), 543-553.

Kubie, L. S. (1971). The destructive potential of humor in psychotherapy. *American journal of psychiatry*, 127(7), 861-866.

Mann, D. (1991). Humor In psychotherapy. *Psychoanalytic-Psychotherapy*, 5(2), 161-170.

Maples, M. F., Dupey, P., Torres- Rivera, E., Phan, L. T., Vereen, L. & Garret, M. T. (2001). Ethnic diversity and use of humor in counseling: appropriate or ınappropriate? *Journal of couseling and development*. 79, 53-60.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of research in personality*, 37, 48–75.

Murdock, N. L. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları. Olgu sunu yaklaşımıyla*. (Çev. Ed. F.Akkoyun). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Ltd.

Richman, J. (1996). Jokes as a projective technique: the humor of psychiatric patients. *American journal of psychotherapy*. 50(3), 336-346.

Vereen, L. G., Butler, S. K., Williams, F. C., Dark, J. A. & Downing, T. K. E. (2006). The use of humor when counseling African Amerikan college students. *Journal of counseling and development*. 84 (1), 10-15.

EVLİ YETİŞKİNLERDE BENLİĞİN AYRIMLAŞMA DÜZEYİNDE ALGILANAN SOSYAL DESTEĞİN ROLÜ

Erkan IŞIK[1]
Kader CARTILLI[2]
Sena ÖZCAN[3]

Problem Durumu

Bowen'ın (1976, 1978) Aile Sistemleri Kuramının en temel kavramı olan benliğin ayrımlaşması (differentiation of self), benliğin psişik ve kişilerarası boyutlarını dengelemenin yanında, bireyin kendini içinde büyüdüğü aileden duygusal ve bilişsel düzeyde ayırabilmesidir (Bowen, 1978). Bu süreç, kişinin bireyselleşirken, bireyselliği ve aile bağlarıyla arasında denge kurabilmesini de içerir (Acar ve Voltan Acar, 2013). Çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirildiğinde ise, kişinin kendi iç yaşantısına ve başkalarıyla olan ilişkilerine yönelik iki ana boyut ve bu iki ana boyutun altında dört farklı alt boyutta incelenmektedir (Skowron & Friedlander, 1998; Skowron & Schmitt, 2003): Kişinin kendi iç yaşantısına yönelik iki boyuttan biri "Ben pozisyonu alma" ve diğeri de "Duygusal tepkisellik"tir. *Ben pozisyonu alma* açıkça tanımlanmış bir benlik duygusu ve kişinin duygu/düşüncelerini baskı altında bile olsa ifade edebilme yeteneğiyle ilgiliyken *duygusal tepkisellik* ise kişinin çevresinden gelen uyaranlara karşı aşırı uçlarda duygusal tepkiler vermesi ve bu yoğun ve anlaşılmaz duyguları kontrol edememesiyle ilgili bir kavramdır. Kişinin başkalarıyla ilişkisine yönelik alt boyutlar ise "Başkalarına bağımlılık" ve "Duygusal kopma"dır. *Başkalarına bağımlılık* duygusal olarak başkalarına bağımlı olma, bu kişilerin onaylarını almadan karar verememe ve ebeveyn tutumları, değerleri, inançları ve beklentilerinin aşırı benimsenmesiyle ilgiliyken, *duygusal kopma* ise başkalarıyla duygusal yakınlık kuramama, başkalarının yakınlık kurma girişimlerinden aşırı rahatsız olma ve bu kişilerle araya uzun mesafeler ve ilişkisel katı sınırlar koymayla ilgili bir kavramdır.

Bowen'a (1978) göre zaman içerisinde köken ailelerimizden fiziksel olarak ayrılmış olsak da, duygusal olarak birçok bağımlılığımızı ve çözümleyemediğimiz duygusal ilişkilerimizi yeni kurduğumuz ailelere beraberimizde götürürüz. Kişinin şimdiki hayatında bir otonomi duygusu yaşaması, kendi olarak hareket etmesi, kendi kararlarını alması, kararlarının sorumluluğunu üstlenmesi büyük ölçüde benliğini köken ailesinden ayrımlaştırmasına bağlıdır. Bowen'a (1978) göre, benliği ayrımlaşmış bireyler benlik algılarını yitirmeden başkalarıyla duygusal ilişkiler kurabilir, duygularını abartılı olmadan dengeli bir şekilde karşılarındakilere iletebilir ve başkalarına aşırı bağlanmadan duygusal ilişkilerini sürdürebilirler. Bu kişiler ayrıca yüksek kaygılı durumlarda dahi düşüncelerini duygularından ayırt edebilir, duygusal hassasiyetlerini kaybetmeden mantıklı kararlar verebilir, birçok durumda daha esnek ve uyumlu davranabilir ve hayatlarını belirledikleri ilke ve inançlar çerçevesinde yönlendirebilirler. Düşük ayrımlaşma seviyesine sahip bireyler, duygularını düşüncelerinden ayırt edemez, kaygı veren durumlarda duygusal tepkisel davranırlar ve kaygıdan

[1] Doç. Dr. *eisik@mevlana.edu.tr*
[2] Psk. Dan. *kaderc@hotmail.com*
[3] senaozcan88@hotmail.com

kurtulmak için iç içe geçmiş ya da tamamen kopmuş bir ilişkiyi tercih ederler. Yüksek ayrımlaşma düzeyine sahip bireyler ise, duygu ve düşüncelerinin ayrımındadırlar, ilişkilerinde kendileri gibi kalarak iyi iletişim kurabilirler ve daha az duygusal bağımlıdırlar (Bowen, 1978; Kerr & Bowen, 1988).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, benliğin ayrımlaşması kavramının sosyal bağ kurma ve utanç (Williamson, Sandage, & Lee, 2007), sosyal problem çözme becerileri (Skowron, 2004) gibi kavramlarla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca Bowen'a (1978) göre, aileleri ile duygusal ilişkilerini dengeleyemeyen bireyler, çoğunlukla bu ilişkileri diğer sosyal ilişkilerde dengelemeye çalışırlar, ancak bu ilişkilerde de başarılı olamazlar. Kişilerin çevrelerin sosyal çevrelerinden algıladıkları desteğin, kişiler arası ilişkilerde çiftlere yardımcı olarak ailede yaşanan stresin etkisini azaltabileceği düşünülmektedir (Kaner,2010).Tüm bu bilgiler, önemi vurgulanan benliğin ayrımlaşması kavramını açıklamada, kişilerin algıladıkları sosyal desteğin önemli bir yeri olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı benliğin ayrımlaşma düzeyini açıklamada algılanan sosyal desteğin rolünün incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, Konya ve Afyon ilinde yaşayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 200 evli yetişkinden oluşmakta ve yaşları 20-61 yaş arasında değişmektedir. Verilerin toplanmasında; algılanan sosyal desteğin ölçülmesinde, Zimmet ,Dahlem, Zimet ve Farley tarafından (1988) tarafından geliştirilen, Eker ve Arkar (1995, 2001) tarafından Türkçeye uyarlanan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASD) kullanılmıştır. Toplam 12 maddeden oluşan ÇBASD, her biri dört madde ile değerlendirilen aile, arkadaş ve özel birinden algılanan sosyal destek alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Alınan puanın yüksekliği, algılanan sosyal destek düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir. Benliğin ayrımlaşma düzeyini ölçmek amacıyla, Skowron ve Schmitt (2003) tarafından geliştirilip Işık ve Bulduk (2015) tarafından Türkçeye uyarlan Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği (BAÖ) kullanılmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan BAÖ, Duygusal tepkisellik (DT), Ben pozisyonu alma (BP), Duygusal kopma (DK) ve Başkalarına bağımlılık (BB) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Toplam puan ve alt ölçekler için alınan puanın yüksekliği, benliğin ayrımlaşma düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir. Verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizleri SPSS paket programı ile yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda ÇBASD ölçeğinin aile ve arkadaş desteği alt boyutları ile BA ölçeğinin duygusal kopma ve başkalarına bağımlılık alt boyutlarında ve toplam BAÖ puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ÇBASD alt boyutlarının hepsi duygusal kopma alt boyutundaki varyansının yaklaşık %26' sını, başkalarına bağımlılık alt boyutundaki varyansın yaklaşık %9'unu ve toplam BAÖ'deki varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır. Beta değerleri incelendiğinde ise, duygusal kopma ve başkalarına bağımlılığın tek anlamlı yordayıcısının aile olduğu gözlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, algılanan sosyal desteğin duygusal kopma ve başkalarına bağımlılık açısından benliğin ayrımlaşma düzeylerini açıklamada önemli bir rolü olduğu bulunmuştur. Fakat araştırma sadece iki ilden 200 evli yetişkinle sınırlıdır. Aynı araştırmanın farklı örneklem gruplarında yapılması araştırmanın genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca bundan sonraki yürütülecek çalışmalarda, benliğin ayrımlaşma düzeylerini açıklamada sosyal problem çözme becerisi, sosyal uyum, sosyal yetkinlik beklentisi gibi sosyal diğer faktörlerin rolü de incelenebilir. Alan uygulamacılarına yönelik olaraksa, özellikle Bowen'ın Aile Sistemleri Kuramını temel alan ve bireylerde benliğin ayrımlaşma düzeyini arttırmayı hedef alan psikolojik yardım süreçlerinde, özellikle aile desteğinin de öneminin dikkate alınması ve bu desteğin arttırılmasına yardımcı olabilecek müdahalelerin de hazırlanan programlara dahil edilmesini, istenen hedeflere ulaşılmasına katkı sağlayabilir.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Ayfer KADAKAL DÖLEK[1]
Birol ALVER[2]

Problem Durumu

İnsan toplumsal bir varlıktır ve sürekli iletişim ihtiyacı içerisindedir. İnsanın, sosyal çevrede sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürmek için ihtiyaç duyduğu iletişim; ruhsal ve bedensel ihtiyaçlarının doyurulması için gereklidir. Aynı zamanda toplumsal düzenin oluşmasında, toplumsal yasa ve kuralları sağlıklı bir şekilde işletebilmenin yolu iletişim kurmaktan geçmektedir.

Oskay (2005, s. 1) ise iletişimi, ”insanın hayatını devam ettirme çabasının bir ürünü ve insanın hayatını devam ettirirken yaşadığı gelişmelere göre değişime uğrayan bir olgudur ”, şeklinde tanımlamıştır.

Tuna (2012) İnsanın toplumsal bir varlık olarak çevresiyle etkileşim içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Bu insan için bir ihtiyaçtır. Yani insanın biyolojik bir varlıkken sosyal bir varlığa dönüşmesi ancak iletişimle mümkündür, şeklinde iletişimin önemini özetler.

Erdoğan (2002, s.175) kişiler arası iletişimi tanımlarken, kişilerarası sistem kavramına da vurgu yapar. ‘’İnsan toplumda yaşar ve kendi dışıyla ilişki halindedir. Kendi dışıyla ilişki halinde olan insanın dışında olan fiziksel ve toplumsal çevresidir. İnsanın kendisiyle ve çevresiyle ilgili farkındalığı oluştuğunda, daha çok yoğunlaştığı diğerleri olacaktır. İki kişi arasında gerçekleşen ve bu ilişkinin oluşmasını sağlayan iletişim şekline kişilerarası iletişim denir. Bireyin kendisiyle iletişimini gerçekleştirme düzeyinin ve becerisinin olması kişilerarası iletişimin birinci koşuludur.

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyleri, öğrenim alanı, genel akademik başarı durumu, problem çözme stratejileri, algılanan ana baba tutumu, teknolojik araç kullanma sıklığı, algılanan sosyo-ekonomik düzey, spor yapma durumu, sanatla uğraşma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile amaçlanan üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Yeterli düzeyde olup olmadığını göstermektir. Hedeflenen amaç, ulaşılan sonuçlarla konuya farklı bir boyut kazandırarak eğitimcilere, eğitim denetçilerine ve ebeveynlere seçenekler sunmak, farkındalık yaratmaktır.

---

* Bu çalışma ‘’ Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ‘’adlı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

1 Uzm. Psk. Dan. MEB, kadakalayfer@hotmail.com
2 birolalver@hotmail.com

Yöntem

. Bu araştırma betimleme türünde olup, ilişkisel modele dayalı bir çalışmadır. Bu araştırmada tarama (survey) ve anket tekniği kullanılmıştır Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Bayburt Üniversitesi'nde öğrenim gören eğitim fakültesi ve iktisadi idari bilimler fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2012-2013 eğitim öğretim yılında Bayburt Üniversitesi'nin iktisat, işletme, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 720 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde frekans dağılımı, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) ve Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır.

Bulgular

Yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyleri, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan ana-baba tutumu, teknolojik araç kullanma sıklığı, sanatla uğraşma durumlarının iletişim beceri düzeylerinde olumlu olumsuz herhangi bir etki yaratmadıkları ortaya konulmuştur.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenim alanlarına göre iletişim beceri düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı ortaya konulmuştur. İktisadi ve idari bilimler alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri puan ortalamaları eğitim alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmadaki bir diğer anlamlı sonuç, öğrencilerin genel akademik başarı durumları ve üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri arasındadır. Araştırmada öğrencilerin genel akademik başarı durumlarıyla iletişim beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Orta ve yüksek akademik başarı düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri, düşük akademik başarı düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur

Üniversite öğrencilerinin problem çözme stratejilerine göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur . Uygulanan Post Hoc Analizi (Dunnett-T3) sonucunda, konuşarak problemlerini çözen üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine ait puan ortalamaları kavga-tartışma ile ($p=.040$) ve kendini değiştirerek ($p=.017$) problemlerini çözen üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine ait puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, yeni çözümler bularak problemlerini çözen üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine ait puan ortalamaları kavga-tartışma ile ($p=.018$) ve kendini değiştirerek ($p=.008$) problemlerini çözen üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine ait puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur

Yine, üniversite öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Spor yapanların iletişim becerileri yapmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t_{718} = 3.016$, $p=.003$).

Sonuç Ve Öneriler

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca dayalı olarak üniversitelerde kişilerarası ilişkileri ve iletişim becerilerini destekler nitelikte ders programlarının oluşturulması ve alınan kuramsal bilgiler doğrultusunda öğrencilerin ilgili alanlarda uygulama çalışmalarına yönlendirilmeleri uygun olabilir. Bu konuda üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma birimleri daha etkin rol alabilirler.

İletişim becerileri İktisadi ve İdari Bilimler alanında eğitim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük bulunan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerisine dayalı olarak sürdürülen öğretmenlik mesleğine hazırlanırken ve bu mesleği sürdürürken bu konudaki eksikliklerini giderici eğitimler almaları yararlı olabilir. Özellikle Eğitim Fakültesi mezunu öğrenciler için kamuda çalışmalarının önünü açan yeterlilik sınavlarıyla beraber her adayın iletişim becerilerinin değerlendirildiği sözlü bir sınavdan da geçirilmesi önerilebilir.

Araştırma sonucuna göre, genel olarak akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin iletişim becerilerinin de gelişmiş olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, akademik başarıyı artırıcı çalışmalar yapılarak dolaylı olarak iletişim becerilerinin gelişimi de desteklenebilir.

Problem çözme yöntemi olarak kavga etme ve kendini değiştirmek değil de konuşmayı tercih etmenin iletişim becerisini geliştiren temel bir faktör olduğu görülmektedir. Bireylere çatışmayla ya da kendilerinden ödün vererek değil de konuşarak kendilerini ifade etme yolları öğretilerek onların iletişim becerilerinin gelişimine katkı sunulabilir.

Yine araştırma bulgularına dayalı olarak, bireyler iletişim becerilerini artırmaya dönük olarak spor yapmaya teşvik edilebilirler.

Anahtar Sözcükler: Üniversite öğrencisi, İletişim, İletişim becerisi,

Kaynakça

Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi Anlama.* (1. Basım) Ankara: Pozitif Matbaacılık.

Tuna,Y., Birsen,Ö., Erzurum,F., Küçük,M., Çolak,F.Ü.ve Özkoçak,L. (2012). *İletişim.* (1). Ankara: Pegem Akademi.

Oskay, Ü. (2005). *İletişimin A B C'si.* (4. Basım) İstanbul: Derya Yayınevi.

ÜST-DÜZEY KİŞİLİK FAKTÖRLERİ ve YAŞAMDA ANLAM: TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARIN ARACI ROLÜ*

Nur DEMİRBAŞ ÇELİK[1]
Esra İŞMEN GAZİOĞLU[2]

Problem Durumu

Kişiliğe faktörlere ayırarak inceleyen Büyük Beşli, "dışadönüklük, uyum, öz-denetim, nörotisizm ve gelişime açıklık" etmenlerinden oluşmaktadır. Bu etmenler birbirinden bağımsız yapılar olarak kavramsallaştırılmıştır. Araştırmalar bu beş faktörün aslında birbirinden tamamen bağımsız yapılar olmadığını, "üst-düzey faktörler" olarak adlandırılan yapıda birleştiğini göstermiştir. Bu üst düzey faktörler durağanlık ve esneklik olarak tanımlanmıştır. Durağanlık, uyum, öz-denetim ve duygusal tutarlılık; esneklik, dışadönüklük ve gelişime açıklık etmenlerinden oluşmaktadır. Bu yaklaşımda durağanlık, sosyalleşme sürecini ifade ederken esneklik, kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme ile ilişkilendirilmiştir. Farklı kültürlerde yapılan araştırmalar, bu üst-düzey yapının faklı kültürlerde geçerli olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda üst-düzey kişilik faktörleri, temel psikolojik ihtiyaçlar ile birlikte incelenmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçlar "özerklik, ilişkisellik ve yeterlik" olarak bir motivasyon kuramı olan Özerk Belirleyicilik Kuramı içerisinde yer almaktadır. Özerklik, kişinin davranışları başlatma, sürdürme ve son vermeyle ilgili tercih, onay ve irade hissini deneyimlemesi olarak tanımlanmıştır. İlişkisellik, kişinin başkalarından gördüğü ilgi ve sıcaklık sonucu ortaya çıkan ait olma duygusudur. Yeterlik ihtiyacı ise, kişinin çevresiyle etkileşiminde kendini etkili hissetmedir. Bu üç temel psikolojik ihtiyacın çevre tarafından desteklenmesi kişisel gelişim ve iyi oluşa katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar, kimlik arayışının yoğun olduğu bir dönem olan ergenlikte özerkliğin desteklenmesinin sağlıklı bir gelişim için kritik noktada olduğunu işaret etmektedirler. Teorisyenler bir psikolojik gereksinimin temel psikolojik ihtiyaçlar arasında sayılabilmesi için iki ölçütü karşılaması gerektiğini savunmaktadırlar. Bunlar, ilgili psikolojik ihtiyaç karşılanmadığında eksikliğinin hissedilmesi ve bu ihtiyacın iyi oluş için belirleyici olmasıdır. Buradan hareketle özerklik, ilişkisellik ve yeterlik olarak belirledikleri üç temel psikolojik ihtiyaca ek olarak başka ihtiyaçların temel psikolojik ihtiyaçlar içinde yer alıp almayacağını tartışmışlardır. Bu kavramlardan biri de "yaşamda anlam"dır. Ancak teorisyenler yaşamda anlamın, temel psikolojik ihtiyaçlarla ilişkili bütünleyici bir etken olarak savunmaktadırlar. Yaşamda anlam, motivasyon kuramı içerisine yer alan temel psikolojik ihtiyaçlarla bütünleşmiş bir çerçeve sunmaktadır. Ancak bu ilişkinin düzeyi, etki derecesi ampirik araştırmalarla kanıtlanmamıştır. Yaşamda anlam, "yaşamda anlamın varlığı ve "yaşamda anlam arayışı" olarak iki temel yapı olarak değerlendirilmektedir. Yaşamda anlam, kişinin yaşamını anlamlandırmasını

---

* **Not:** Bu çalışma İstanbul Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda 2014 yılında hazırlanmış "Üst-Düzey Kişilik ve Yaşamda Anlam: Temel Psikolojik İhtiyaçların Rolünün Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi" adlı doktora tezinin bir bölümüdür.

1 Psk. Dan. Dr. Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, *demirbas.nur@gmail.com*

2 Doç. Dr. İstanbul üniversitesi PDR Anabilim Dalı, *ismen@istanbul.edu.tr*

sağlayan bir hedefe, bir misyona ya da kapsayıcı bir yaşam amacına sahip olma derecesidir. Yaşamda anlam arayışı ise, kişilerin hayatlarının önemini, anlamını ve amacını kurup ya da artırmaya yönelik güç ve etkinlikler arzusudur. Yaşamda anlamın; iyi oluş, yaşam doyumu, benlik saygısı gibi pozitif psikoloji bileşenleri arasındaki pozitif ilişki çok sayıda araştırma ile kanıtlanmıştır. Yaşamda anlam arayışının olumsuz özelliklerle birlikte değerlendirilmesine rağmen yaşamda anlam arayışının gelişimsel krizin aşılması için kritik noktada yer almaktadır. Araştırma sonuçları da yaşamda anlamın ergenler için doğrudan koruyucu işlevine dikkat çekmektedirler. Yaşamda anlam, oluşturulabilir, geliştirebilir niteliktedir. Öte yandan yaşamda anlam yaratmak kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu nedenle, farklı kişilik özelliklerine sahip kişilerin yaşamda anlamların farklı olduğu düşünülebilir. Üst-düzey kişilik yapıları, etmen yaklaşımına kuramsal olarak güçlü bir dayanak ve yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Çünkü üst-düzey kişilik yapısı büyük beşlinin diğer kişilik yaklaşımları ilişkisini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, üst-düzey faktörler ile yaşamda anlam arasındaki ilişkisinin dinamiklerinin araştırılması, insancıl yaklaşımla beslenen bu iki yapının ilişkisi için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ancak kişinin temel motivasyonu olan yaşamda anlamın, temel psikolojik ihtiyaçlar ile birlikte değerlendirilen yapısı dikkate alındığında, temel psikolojik ihtiyaçların bu ilişkideki yerini konumlandırma gereği doğmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üst-düzey kişilik faktörleri ile yaşamda anlam arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların aracılık rolünün test edilmesidir.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel türde bir araştırmadır. Çalışma grubu 360 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin % 40'ı (n=144) kız, % 60'ı (n=216) erkektir. Araştırmada Beş faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ), Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (TPİÖ) ve Yaşamda Anlam Ölçeği (YAÖ) kullanılmıştır. Ölçme ve yapısal modeller veriyi en iyi olasılıkla tahmin etme yöntemiyle LISREL 8.8 programı kullanılarak test edilmiştir. Araştırmada iki aşamalı yaklaşım kullanılmıştır. Önce ölçme modeli test edilmiş ardından yapısal model test edilmiştir. Araştırmanın örtük değişkenleri; BFKÖ'nin üst-düzey boyutları olan durağanlık ve esneklik, temel psikolojik ihtiyaçlar, yaşamda anlamın varlığı ve yaşamda anlam arayışıdır. Gözlenen değişkenler BFKÖ'nin alt boyutları olan dışadönüklük, uyum, öz-denetim, nörotisizm, gelişime açıklık; TPİÖ'nin alt boyutları olan özerklik, ilişkisellik, yeterlik ve YAÖ'nin maddeleri olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Ölçme modelinin test sonuçları veriyle iyi uyum göstermiştir: [$\chi 2$ (124, N = 360) = 253.63 $p < 0.05$; GFI = 0.93; CFI = 0.97; SRMR = 0.054; RMSEA = 0.054 (90 % CI için RMSEA = 0.044; 0.063)]. Faktörlerin t değerleri, 8.07 ile 21.0 arasında değişmektedir. Bu sonuçların hepsi istatistiksel olarak anlamlıdır. Göstergeler, gizil değişkenleri uygun şekilde temsil etmektedirler. Ölçme modeli yapısal model testinin yapılacağını göstermektedir. Yapısal model sonuçlarının veriyle iyi uyum sağladığı görülmektedir: [$\chi 2$ (129, N = 360) = 280.43, $p< 0.05$; GFI = 0.96; CFI = 0.92; SRMR = 0.063; RMSEA = 0.057; (90 % CI for RMSEA = 0.058; 0.066]. Yapısal modelde durağanlıktan ($\beta = 0.67$, $t = 7.76$, $p < 0.05$) ve esneklikten ($\beta = 0.22$, $t = 2.43$, $p < 0.05$) temel psikolojik ihtiyaçlara giden yolların anlamlı olduğu bulunmuştur. Temel psikolojik ihtiyaçlardan yaşamda

anlamın varlığına giden yol (β = 0.54, t = 7.90, p< 0.05) anlamlı iken; temel psikolojik ihtiyaçlardan yaşamda anlam arayışına giden yol (β = -0.01, t = -0.28) anlamlı değildir.

Sonuç ve Öneriler

Lise öğrencilerinin üst-düzey kişilik yapıları ile yaşamda anlamın varlığı arasındaki ilişki temel psikolojik ihtiyaçlar aracılığıyla sağlanmaktadır. Üst-düzey kişilik yapıları ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolü yoktur. Ancak esneklik ve yaşamda anlam arayışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkili varken durağanlık ve yaşamda anlam arayışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişiliğin yaşam boyu hiç değişmeyen ya da daha az değişen yönü dikkate alındığında bu araştırma farklı kişilik özelliklerine sahip kişilerin yaşamdaki anlam anlayışlarını ortaya koymuştur. Buradan hareketle, farklı kişilik özelliğine sahip lise öğrencileri ile çalışan psikolojik danışmanların üst-düzey kişilik yapısının dayandığı temel kuramlar doğrultusunda uygun psikolojik danışma yaklaşımını kullanabilirler. Bu araştırmada ele alınan temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında çevre desteğinin önemi araştırmalarca vurgulanmaktadır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının bu üç temel ihtiyacı kişilik yapısını da dikkate alarak nasıl destekleneceğini bilmesi kimlik arayışındaki lise öğrencileri için yol gösterici olabilir.

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Müge YUKAY YÜKSEL[1]
Zeynep BAYIR[2]

Problem Durumu

Üstün yetenekli çocuklar ortalama zekaya sahip çocuklara oranla daha çabuk, daha fazla öğrenebilmekte, bilgiyi daha iyi hatırlayabilmekte ve bu bilgiyi uygun alanlarda daha etkili şekilde kullanabilmektedir. Öğrenme özünde bireysel bir faaliyet olduğu için, öğrencilerin bireysel farklılıkları onların kendilerine özgü öğrenme tercihleri edinmelerine yol açmaktadır ki bu da o öğrencilerin öğrenme stilleridir. İyi veya kötü öğrenme stili yoktur, öğrenme stili bireysel farklılıkların göstergesidir. Bireylerin öğrenme stilleri yaşa, cinsiyete, kültüre, akademik başarı düzeyine, bilgi edinme süreçlerindeki tercihlerine göre şekillenebilmektedir Öğrenme stili zamanla değişebileceği gibi, öğrenci birden fazla öğrenme stiline de sahip olabilmektedir. Üstün zekâlı çocuklar normal sınıflarda eğitimciler tarafından fark edilemeyebilirler. Ancak eğitimciler üstün zekâlılığın tespitini uygun şekilde yapıp, onlara uygun öğrenme stillerini tespit edebilirilerse, üstün zekâlı çocukların eğitimlerinde onlara uygun ortam oluşturulup bu çocuklar okula kazandırılabilirler Günümüze kadar yapılan çalışmalarda uzmanlar genellikle üstün zekâlı çocukların yüksek IQ' ları üzerinde durmuşlardır. Günümüzde ise üstün zekâlı çocukların normal sınıflarda uygun eğitimleri alabilmeleri için uygun öğrenme ortamı ve öğrenme stillerinin de tespit edilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Ancak bu yolla yaşıtlarından farklı yetenekleri ve zekâ potansiyelleri olan çocukların eğitim ve öğretim ortamına uyumları kolaylaşacaktır. Daha çok görsel ve işitsel uyaranlarla zenginleştirilmiş programdan, farklı öğrenme stiline sahip çocukların faydalanmaları mümkün olamayabilir. Bu nedenle her çocuğun öğrenme stilini belirleyerek ona uygun bir çalışma yaklaşımı belirlemek gerektiği gibi üstün zekâlı öğrencilerin okul içerisinde tanılanması ve uygun eğitimi alabilmeleri içinde öğrenme stillerini bilmeye ve uygun ders çalışma alışkanlıklarını öğrenmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Her öğrenci farklı ders çalışma alışkanlık ve tutumlarına sahiptir ve sahip oldukları alışkanlık ve tutumları öğrencilerin akademik başarılarının en önemli belirleyicileridir. Öğrenci başarısızlıklarının nedenleri arasında kusurlu ders çalışma alışkanlıkları ve okuma yetersizliği, zamanı etkili kullanamama gösterilmektedir. Üstün zekalı öğrencilerin okul içerisinde yanlış tanımlanması ve uygun eğitimi alabilmeleri için öğrenme stillerini bilmeye ve uygun ders çalışma alışkanlıklarını öğrenmeye ihtiyaçları bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

---

* Yayınlanmamış yüksek lisans tezidir.

[1] Doç. Dr. Marmara Üniversitesi EğitimFakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, muge.yuksel@marmara.edu.tr
[2] Psk. Dan. MEB, zeynepbayirs@gmail.com

Üstün zeka tanısı almış ilkokul 4. ve ortaokul 5. sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıklarını belirleyerek; cinsiyet, okul türü, sınıf mevcudu, anne- baba eğitim durumu farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Tarama modelinde hazırlanan araştırmada, **"**İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stilleri Ölçeği (AÖS-İ)", "Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Uygulamalar doğrudan araştırmacı tarafından öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda ve BİLSEM' de gerçekleştirilmiş, uygulama öncesinde araştırmanın amacına ve uygulama sürecine ait sözlü ve yazılı yönerge verilmiştir. Uygulamalar ortalama 40-45 dakika (1 ders saati) sürmüştür. Öğrencilerden toplanan bilgiler incelenerek "SPSS 15.00" programına yüklenmiştir. Öğrencilerinin cinsiyet, sınıf mevcudu, okul türü, başarı durumu, anne-babanın eğitim durumu değişkenleri ile üstün zekalı öğrencilerin öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıklarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Ayrıca 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrenme stillerinin ders çalışma alışkanlığını yordama gücüne bakılmıştır.

Bulgular

Örneklem grubunu oluşturan çocukların, öğrenme stiller ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dokunsal ve kinestetik yolla öğrenenlerin ders çalışma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğrenme stilleri ölçeği dokunsal öğrenme alt boyutu, ders çalışma ölçeğini yordama gücü anlamlı bulunmuştur. Dokunsal öğrenme alt boyutu, ders çalışma alışkanlığının %37'sini karşılamaktadır. Erkek öğrencilerin öğrenme sırasında daha çok dokunsal ve kinestetik öğrenme stilini tercih ettikleri bulunmuştur

Uygun öğrenme stilleri ile öğrenen öğrencinin ders çalışma alışkanlığı puanları daha yüksek çıkmaktadır. Öğrenme stillerinin görsel öğrenme alt boyutu ile sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır söz konusu farklılık 0- 20 kişilik sınıflarda okuyan üstün zekalı öğrencilerin görsel öğrenmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeğinin kinestetik öğrenme alt boyutundan aldıkları puan öğrencinin matematik dersindeki başarı ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Matematikte başarılı olan öğrencilerin kinestetik öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Üstün zekalı erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını edinme ve uygulama da kızlardan daha iyi başardıkları tespit edilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı ve Türkçe dersi başarısı arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık Türkçe Dersinde çok başarılı olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının az ve orta başarı öğrencilerden daha iyi uyguladıkları bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; öğrencilerin, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki, detaylı bir şekilde nitel araştırmalarla da incelenebilir. Elde edilen verilerin daha sağlıklı bir şekilde genellenebilmesi için daha farklı özellikleri de içeren büyük bir örneklem grubu üzerinde tekrar yapılmasının öğrencileri tanıma onlara uygun öğrenme ortamı hazırlama konusunda etkili olacağı düşünülmektedir. Ülkemizde üstün zekâya sahip öğrencileri öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları konusunda kısıtlı sayıda araştırma ve eser bulunmaktadır. Bu sebeple

öğrenme stilleri konusunda yapılacak yeni araştırmalarla alan yazın geliştirilmelidir. Üstün yetenekli öğrencilerin farklı öğrenme stiline sahip olması nedeniyle farklı öğrenme stilleri ile ilgili yeni bir ölçek geliştirilebilir. Bu araştırmada başarı durumu olarak öğrencilerin algıladıkları başarı durumu değişken olarak kabul edilmiştir. Her bir ders için başarı testi geliştirilerek benzer bir araştırma tekrar yapılabilir. Üstün zekalı öğrencilerin veli, öğretmen ve kendilerine yönelik ders çalışma alışkanlıkları, öğrenme stilleri ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akarsu,F.(2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Aileleri ve Sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.

Akarsu, F., (1997). Toplumun Küçük Prens(es)leri Özel Yetenekli Çocuklar. *Bilim Teknik Dergisi*. 351,22-25.

Altun, F. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Trabzon.

Aydıner, A.A. (2004). 13 ve 16 yaşlarındaki öğrencilerin ana- baba tutumlarını algılamaları ile ders çalışma alışkanlıkları ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İzmir.

Babadoğan, C.(2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:147,

Clark, B. (1992). *Growing Up Gifted: Developing The Potential Of Children At Home And At School*. New York: Macmillan Publishing

Davis, G.A., Rimm, S.B. (1994). *Education of the Gifted and Talented* (3rd ed.) Boston: Allyn and Bacon.

MEGEP (2007). Cocuk gelişimi ve eğitimi üstün zeka ve özel yetenekli çocuklar. *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.* Ankara.

Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Türkoğlu A., Çengel M. ve Yılmaz S. (2006), Ders çalışma ve öğrenme etkinlikleri, XV. Ulusal eğitim bilimleri kongresi bildiri özetleri kitapçığı, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Muğla.

Özer, B.(1998). *Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İLİŞKİ DOYUMLARININ AŞKA İLİŞKİN TUTUMLAR VE BAĞLANMA STİLLERİ İLE İLİŞKİSİ

Abdurrahman KENDİRCİ[1]
Ayhan GÜNDAŞ[2]
Firuzan YEĞİN[3]

Problem Durumu

Bireyler, hayatlarının büyük bir kısmını farklı özellik ve düzeylerde ilişki kurdukları insanlarla birlikte geçirirler. Bu ilişkilerin bir bölümü kısa ya da uzun süreli yaşantılar içeren zorunlu ilişkilerdir. Bazıları ise gönüllülük temelinde kurulurlar. Gönüllü olarak kurulan ve normal şartlarda uzun süren ilişkiler çoğunlukla yakın ilişkiler olarak değerlendirilmektedir. (Küçükarslan, ve Gizir, 2014). Başarılı yakın ilişkiler kurabilmek, birçok insanınhayatında mutlu olmasının ve kendini güvende hissetmesinin en önemli kaynaklarındandır (Küçükarslan, ve Gizir, 2013).Sternberg'e(1986) göre yakınlık, sevilen bireyle karşılıklı anlayış ve iletişim içinde olmayı ve ona duygusal yönden bağlı olmayı içermektedir. İçinde bulundukları geçiş dönemi özelliği itibariyle üniversite öğrencileri için yakın ilişkiler oldukça önemlidir(Sarı, 2008). Yakın ilişkiler içerisinde değerlendirilen ve bu ilişkilerin özel bir kısmınıoluşturan romantik ilişkiler genç yetişkinlerin hayatlarınınmerkezinde yer almaktadır (Demir, 2008). Yüksek özgüven ve benlik algısına sahip, pozitif kişilik geliştiren kişilerin, sağlıklı romantik ilişki yaşadığı ifade edilmektedir.(Furman, 2002;Akt. Küçükarslan, ve Gizir, 2014).Ayrıca, üniversite öğrencileri için en temel bireysel gereksinimlerden biri ise romantik ilişkilerin tatmin edici şekilde biçimlendirilmesi olarak değerlendirilmektedir (Küçükarslan ve Gizir, 2013).

Bağlanma, sevgi ve aşk duyguları; psikolojik ihtiyaçların karşılanması ve karşılıklı bağımlılık olmak üzere romantik ilişkilerinüç temel özelliği bulunmaktadır(Berscheid ve Peplau, 1983, Akt. Beştav, 2007). Bir yakın ilişkinin devam edip etmeyeceği o ilişkiden alınan doyum ve ilişkiye bağlanmanın etkisiyle belirlenir. İlişkiye bağlanma, o ilişkiyi sürdürmedeki arzu ve kararlılık olarak değerlendirilebilir. İlişkiyi sürdürme isteği ve kararlılığın temelinde derin bir aşka kadar uzanan birçok neden yatabilir (Taylor, Peplau ve Sears, 2003). İlişki doyumuna etki eden en önemli unsurlardan birisi aşka ilişkin tutumlarıdır. Beştav (2007), aşka ilişkin tutumların, ilişki inançlarının ve bağlanma stillerinin ilişki doyumuna etkisini incelediği araştırmasında, aşka ilişkin tutumların romantik ilişki doyumunun en önemli belirleyicisi olduğunu gözlemlemiştir. Bütün bunlara bağlı olarak kişilerin sağlıklı ve tatmin edici romantik ilişkiler kurması, ilişkinin devamlılığı, eşlerin mutluluğu ve kişilerin her yönden sağlıklı gelişimlerini etkilemektedir. Bundan dolayı ilişki doyumuna etki eden değişkenlere yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bağlanma stilleri ve aşka ilişkin tutumlar bu değişkenlerden yalnızca bazılarıdır.

Araştırmanın Amacı

[1] Arş. Gör. Mevlana Üniversitesi, abdurrahmankendirci@hotmail.com
[2] Arş. Gör. Dicle Üniversitesi, ayhangundas@gmail.com
[3] Psk. Dan. firuzanyegin@gmail.com

Genç yetişkin olarak değerlendirilen üniversite öğrencilerinin, yaşamış oldukları romantik ilişkilerdeki doğru ve yanlışlarını akılcı bir şekilde değerlendirmesi ve gelecekte yaşayacakları romantik ilişkilerde daha uzun süreli, istikrarlı ve kaliteli ilişkilere sahip olmaları açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bireylerin yaşamış olduğu romantik ilişkilerdeki problemlerin, bireyleri önemli ölçüde etkilediği yaşamında olumsuz derin etkiler bıraktığı düşünüldüğünde, bu konuda yapılan araştırmaların insanların romantik ilişkilerine bir ışık tutacağı öngörülmektedir. Araştırma bulgularının psikolojik danışma ve rehberlik alanında görev yapan psikolojik danışmanların, evlilik ve aile danışmanlarının, çift terapistlerinin çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin ilişki doyumunun aşka ilişkin tutumlar ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, üniversite öğrencilerinin aşka ilişkin tutumlarının ve bağlanma stillerinin ilişki doyumları üzerindeki yordayıcı rollerinin incelendiği ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 akademik yılında Mevlana Üniversitesi'nde, farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerden kolayda örnekleme yolu ile seçilen 248'i kız(%, 62) 152'si erkek (%38) toplam 400 katılımcı oluşturmaktadır. Grubun yaşları 17 ile 35 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 20.6'dır.

Araştırma verilerini toplamak amacıyla Hendrick (1988) tarafından geliştirilen, Curun (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İlişki Doyumu Ölçeği, Lee'nin aşk sınıflamasından hareketle Hendrick ve Dicke (1998) tarafından geliştirilen, Büyükşahin ve Hovardaoğlu (2004) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Aşka İlişkin Tutumlar" ölçeğinin kısa formu Griffin ve Bartholomew (1994) tarafından geliştirilen, Sümer ve Güngör (1999) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "İlişki Ölçekleri Anketi" kullanılmıştır. Araştırma verileri "İlişkisiz Örneklemler için t-Testi" ve "Çoklu Doğrusal Regresyon" kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin aşka ilişkin tutumlardan oyun gibi aşk [$t_{(398)}$= -5.356, p<0.01] ve özgeci aşk boyutlarında [$t_{(398)}$ = -3.971, p<0.01] cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Oyun gibi aşk boyutunda erkek öğrencilerin puanlarının($\overline{X}$ =11.00), kız öğrencilerin puanlarına ($\overline{X}$=9.43) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Özgeci aşk boyutunda da erkek öğrencilerin puanlarının ($\overline{X}$=12.84), kız öğrencilerin puanlarına ($\overline{X}$=11.41) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bağlanma stillerinin ilişki doyumunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre bağlanma stilleri alt boyutlarının ilişki doyumunu anlamlı yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ***(β)*** göre sırasıyla korkulu bağlanma(β= -.169, p<.05) ile kaçınmacı bağlanmanın (β= -.119,p<.05) ilişki doyumunu negatif bir biçimde, anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre korkulu bağlanma ve kaçınmacı bağlanma alt boyutları birlikte ilişki doyumunun % 6'sını açıklamaktadır(R= .280, R^2= .060).

Aşka ilişkin tutumların ilişki doyumunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre aşka ilişkin tutumların, ilişki doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusuna

ulaşılmıştır *(p<.01)*.Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ***(ß)***göre ilişki doyumunu yordayan değişkenler önem sırasına göre ilk sırada tutkulu aşk boyutunun pozitif yönde (β= .614, p<.001) ikinci sırada oyun gibi aşk boyutunun ise (β= -.102, p<.001) negatif yönde ve ardından özgeci aşk boyutunun (β= .092, p<.005) ilişki doyumunu pozitif yönde, anlamlı düzeyde yordadıkları bulunmuştur. Tutkulu aşk, oyun gibi aşk ve özgeci aşkın birlikte ilişki doyumunun %44.9'luk kısmını açıkladığı anlaşılmaktadır(R= .457, R^2= .449). Bulgulara göre aşka ilişkin tutumların ilişki doyumunun önemli yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre; oyun gibi aşk ve özgeci aşk boyutlarında erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha yüksek puan almışlardır. Aşka ilişkin tutumların alt boyutları ilişki doyumunun toplam varyansının %44,9'unu açıklamaktadır. Alt boyutlardan tutkulu aşk, oyun gibi aşk ve özgeci aşkın ilişki doyumunu anlamlı yordadığı saptanmıştır. Diğer yandan bağlanma stillerinin alt boyutları ilişki doyumunun toplam varyansının %6'sını açıklamaktadır. Alt boyutlardan yordayanların sırasıyla korkulu bağlanma ve kaçınmacı bağlanma olduğu saptanmıştır. Güvenli bağlanmayla ilişki doyumu arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, aşka ilişkin tutumların gençlerin yaşamında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Genç yetişkinlerin uzun süreli, sağlıklı ve doyum sağlayıcı bir ilişki kurması evlilik hayatı açısından önemlidir. Bireylerin ilişki doyumu dolayısı ile danışma merkezlerine başvurmasının, başvuru sebepleri arasında üst sıralarda olduğu göz önüne alındığında araştırma sonuçlarının psikolojik danışma yardımlarında kullanılmasının önemli bir destek sağlayabilir.

Aile ve çift terapisi alanındaki uzmanlar bu araştırmadan elde edilen sonuçları çiftlerin ilişki doyumunu arttırmalarında kullanabilirler.

Kaynakça

Büyükşahin, A. &Hovardaoğlu, S. (2004). Çiftlerin Aşka İlişkin Tutumlarının Lee'nin Çok Boyutlu Aşk Biçimleri Kapsamında İncelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 59-72

Curun, F. (2001),Cinsiyetçilik, cinsiyet rolü yöneliminin ilişki doyumu üzerine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Küçükarslan, M. ve Gizir, C. (2014). *Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (42), 148-159

Küçükarslan, M. ve Gizir, C. A. (2013). *Romantik İnançlar Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.*Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 461-469.

Beştav, F.G. (2007). *Romantik İlişki Doyumu İle Cinsiyet, Bağlanma Stilleri, Rasyonel Olmayan İnançlar Ve Aşka İlişkin Tutumlar Arasındaki Değişkenlerin İncelenmesi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, M. (2008).Sweetheart, youreallymake me happy: Romanticrelationshipquality Andpersonalitys predictors of happinessamongemergingadults.*Journal ofHappinessm Studies*, *9*, 57–277.

Sarı, T. (2008). *Üniversite Öğrencilerinde Romantik İlişkilerle İlgili Akılcı Olmayan İnançlar, Bağlanma Boyutları Ve İlişki Doyumu Arasındaki İlişkiler.* Yayınlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örneklemi ÜzerindePsikometrik Değerlendirmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (43), 71-106.

Sternberg, R. J. (1986*). A triangulartheory of love*, PsychologicalReview, 93(2), 119-135Taylor, S. E. , Peplau, L. A.,&Sears, D. O. (2003). SocialPsychology(11th. Ed.) New Jersey: Prentice-Hall.

13-18 YAŞLARINDA HAFİF ZİHİNSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ERGENLERİN CİNSEL GELİŞİM SÜRECİNDE AİLELERİNİ DESTEKLEMEK AMACIYLA GELİŞTİRİLEN AİLE EĞİTİM PROGRAMI

Ayşe BENGİSOY[1]

Problem Durumu

Aile eğitim programları, ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak ve sağlıklı bireyler yetiştirmek için hazırlanan eğitisel süreçlerdir. Normal gelişim gösteren çocukların gelişimleri ile zihinsel yetersizliği olan çocukların gelişimleri farklı olmakla birlikte ailelerinin ihtiyaçları da farklılık göstermektedir.

Zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşadığı cinsel ihmal çalışmaları incelendiğinde; Doğru (2006)'ya göre çocuklara verilmeyen cinsel gelişim sürecindeki bilgi eksikliği, kötü sonuçlar yaşama olasılıklarını, vücut yakınlıklarını kontrol edememelerini, cevabını alamadıkları sorulara bağlı uygun bir beden algısı geliştirememektedirler. Bu yüzden ailelere yoğun bir eğitim programı verilmesi ve eğitim programının kültürel yapıya uygun hazırlanması önemlidir. Gönener (2010)'e göre cinsel istismar toplum tarafından da kapatılan ve açıklanmayan bir süreçtir. Artan (2004)'a göre "Cinsel ihmal" çocukların cinsiyet rolünü gerçekleştirmesinde, kişilerle ilişkilerinde uygun alanlarda kalarak bedenlerini korumalarında, hem de kişisel haklarının neler olduğunu bilmelerinde önemlidir. Aileler çocuklarının tanımadığı insanlarla olan iletişimlerini sosyal beceri, ilişki ve iletişim kurma olarak algılamaktadırlar. Bu algının sağlıklı sınırlara sahip olması, çocuğun korunmasında ve kendini korumasında büyük önem taşımaktadır. Cok ve Gray (2007)'in de ifade ettiği gibi, bedenlerini nasıl koruyacakları, ilişki kurma, iletişim kurma eğilimleri, güvenli kişiler olan aile üyeleri tarafından öğretilmelidir.

Araştırmanın Amacı

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki, 13- 18 yaşlarında hafif zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin, "iletişim, mahremiyet ve cinsel ihmal" boyutlarına ilişkin tutumlarını olumlu yönde değiştirerek, çocuklarının cinsel gelişimini desteklemelerine hizmet edecek bir aile eğitim programı geliştirmektir.

Yöntem

Toplanan verilerin analizi SPSS 20.00 paket programları kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizler için uygunluğu, normallik varsayımı, , korelasyon analizi, faktör analizi, Ko-varyans (ANCOVA) ve tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak alınmıştır.

[1] Yrd. Doç. Dr. (abengisoy@eul.edu.tr) Lefke Avrupa Üniversitesi

Aile eğitim programının hazırlanmasında; zihinsel engelli birey ve aile eğitimi, cinsel gelişim sureci ve aile eğitimi, ergenlik donemi ozellikleri, zihinsel ve duygusal gelişim gibi özellikler göz önunde bulundurulmuştur. Yapılan incelemede kullanılan yaklaşımlar, yontemler, teknikler ve ilgili araştırma bulguları incelenmiştir. Eğitim programı oluşumu oncesinde, deney ve kontrol grubunu oluşturan ve Aile Goruşme Formu uygulanan 20 ebeveynden elde edilen bilgiler de dikkate alınmıştır. Bu programda teknik olarak "bilgi verme, tartışma, canlandırma, soru-cevap, küçük grup tartışması, ornek olay" kullanılmıştır. Uygulama 7 haftadır. Deneme uygulaması; calışma grubu ile ilgisi olmayan 10 aile ile yapılmıştır. Program gerçek uygulama şekline getirilmiştir.

Bulgular, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın 13-18 yaşlarında hafif zihinsel yetersizliğe sahip ergenlerin cinsel gelişim sürecinde aileleri desteklemek amacıyla geliştirilen Aile Eğitim Programı uygulaması sonrasında, "ZYEBTÖ"nün son test uygulamasından elde ettikleri genel puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır? Incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının "ZYEBTÖ" ölçeğine ait öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup-olmadığını ko-varyans analizi (ANCOVA) ile test edebilmek için; bağımlı değişkene ait puanların grupta normal dağılım gösterip göstermediği, grupiçi regresyon doğrularının eğilimlerinin ve varyanslarının eşit olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin ZYEBTÖ Ölçeğine İlişkin Ölçümlerin Shapiro-Wilks ile Normallik Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Serbestlik derecesi	p Değeri
Öntest ZYEBTÖ	Deney	,919	10	,351
	Kontrol	,922	10	,373
Sontest ZYEBTÖ	Deney	,983	10	,980
	Kontrol	,818	10	,024*

*p<0,05

Öntest ve sonteste ilişkin "ZYEBTÖ" puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilks testi ile incelenmiştir. Tablo 1'den de görüleceği üzere, kontrol grubuna ait sontest "ZYEBTÖ" "p" değerlerinin 0,05'ten küçük olduğu saptanmıştır. Bu durumda, kontrol grubuna ait sontest "ZYEBTÖ" puanlarının 0,05 anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan anlamlı olarak sapma gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir ifade ile kontrol grubuna ait "ZYEBTÖ" sontest puanları sürekli değişkeninden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği, diğer verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle, "ZYEBTÖ" sontest verilerinin normal dağılıma sahip olması şartına bakmak için çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Normal dağılım için Skewness ve Kurtosis testlerinin sonuçlarına göre, Skewness ve Kurtosis değerinin -1.0 ve +1.0 değerleri arasında olmadığı saptanmıştır. Kontrol grubuna ait sontest "ZYEBTÖ" verileri gözardı edildiğinde, "ZYEBTÖ" ölçeğine ilişkin tüm verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 1'den de görüleceği üzere "ZYEBTÖ" ölçeğine ilişkin öntest sontest varyanslarının eşit olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin ZYEBTÖ Öntest-Sontest Ölçümlerin Varyanslarının Homojenlik Testi Sonuçları

	Levene Statistic	Sd 1	Sd 2	P
Öntest ZYEBTÖ	1,125	1	18	,303
SontestZYEBTÖ	,000	1	18	1,000

ZYEBTÖ'ye ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği, grupiçi regresyon doğrularının eğilimlerinin ve öntest-sontest "ZYEBTÖ" varyanslarının eşit olduğu sonuçlarına dayanarak deney ve kontrol gruplarının "ZYEBTÖ" öntest ortalamasına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup-olmadığı ko-varyans analizi (ANCOVA) ile test edilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Ailelerin ZYEBTÖ Öntest, Sontest ve Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bağımlı Değişken	Grup	Öntest			Sontest			DÜZELTİLMİŞ ORTALAMA		
		N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Sh
ZYEBTÖ	Deney	10	27,500	4,503	10	38,200	2,394	10	38,222	,798
	Kontrol	10	27,100	3,604	10	27,600	2,590	10	27,578	,798

Tablo 4. Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş ZYEBTÖ Sontest Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin ANCOVA Analiz Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F Değeri	p değeri	Eta-Kare
ZYEBTÖ	Öntest (reg.)	3,771	1	3,771	,592	,452	,034
	Grup	**565,059**	**1**	**565,059**	**88,756**	**,000***	**,839**
	Hata	108,229	17	6,366			
	Toplam	22322,000	20				

a. R Squared = ,839 (Düzeltilmiş R Squared = ,820), *p<.05

Tablo 4'den de anlaşılacağı üzere, deney ve kontrol grubundaki ailelerin öntest "ZYEBTÖ" puanlarına göre düzeltilmiş "ZYEBTÖ" sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ($F_{(1,17)}$= 565,059; p<0,05, η2= 0,839) görülmektedir. Önteste göre düzeltilmiş "ZYEBTÖ" sontest ortalamaları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçları incelendiğinde

($\bar{x}_{Deney}$=38,222; $\bar{x}_{Kontrol}$=27,578), farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Eldeki araştırma bulgusuna dayanarak deney grubunda uygulanan "Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerine uygulanan aile eğitimi programı"nın önemli düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. "ZYEBTÖ" bağımlı değişkenine ilişkin Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, etki büyüklüğünün yüksek olduğu, farklı işlem gruplarında olmanın sontest mahremiyet becerisi puanlarındaki değişikenliğin % 83,9'unu açıkladığı görülmektedir.

Bu bulgular ışığında "Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere uygulanan aile eğitimi sonunda deney sonrasındaki "ZYEBTÖ" ölçeği sontest puanlarındaki değişimin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış, uygulanan aile eğitimi programının ailelerin çocuklarının cinsel gelişim sürecindeki bilgi ve tutumları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Aile eğitimi programlarının yalnız eğitimciler ve aileler için değil, çocuklarla çalışan

diğer personel için de geliştirilmesi gerekliliği göz ardı edilmemelidir. Eğitim Programının, ergenlik dönemi öncesinde uygulanmasının, bu döneme hazırlık açısından daha yararlı olacağı

düşünülmektedir.

Kaynakça

Artan, İ., ve Çetin, Z. (2004). Beş-Onyedi Yaş Grubu Zihinsel Engeli Olan ve Beş Altı Yaş Grubu Zihinsel Engeli Olmayan Çocukların Cinsiyet Rolünü Kazanmalarının Karşılaştırılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(10- 11), 37-44.

Cok, F., Gray, A.Z. (2007). Development of a sex education programme for 12 year old to 14 year old Turkish adolescents. *Sex Education*, 7(2), 127-141.

Doğru, Y. S. S. (2006). Zihin Engelli Çocuklarda Cinsel İstismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2), 80-91.

Gönener, D. H. (2010). Zihinsel engelli çocuklarda ihmal-istismar ve hemşirelik yaklaşımı. *Journal of Experimental and Clinical Medicine Deneysel ve Klinik Tıp Dergisi*, 27: 137-143.

Kuzgun, Y., Hamamcı, Z. (2007). *Anababa Eğitim Programları*. Ankara:Maya Akademi Yayınları

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALAN VE DAL SEÇİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE BU SORUNLARA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

İbrahim KISAÇ[1]
Zeynep BAŞERER[2]
Dilek BAŞERER[3]

Problem Durumu

Meslek seçimi, bir kimsenin kendisine açık olan meslekleri çeşitli yönleri ile değerlendirip kendi ihtiyaçlarına ve beklentilerine uygun olan bir alana karar vermesidir (Kuzgun, 2000; Yeşilyaprak, 2009). Meslek seçimi bireyin o alanda ileride iş bulup bulamayacağını, işinden hoşlanıp hoşlanmayacağını, işinde başarılı olup olmayacağını, ne kadar kazanacağını, hayatının nasıl, nerelerde ve kimlerle geçireceğini de belirleyecektir (Yeşilyaprak, 2009).

Bireyin kendine ve toplumun gelişmesine katkıda bulunacağı bir meslek seçmesini etkileyen kişisel, toplumsal, ekonomik, politik gibi birçok etken vardır. Ülkedeki mesleki ve teknik eğitim konusunda takip edilen politika ve uygulamalar da bunların başında gelen etkenlerden biridir.

Mesleki ve teknik eğitim, "bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir" (Şahinkesen, 1992, s. 691). Bireylerin mesleki eğitime yönlendirilmeleri için öncelikle onların sahip oldukları kapasitenin ortaya konulması gerekir. Bunun için de, okullarda öğrencilerin alan seçmelerine yardımcı olacak rehberlik hizmetleri etkili bir şekilde sunulmalıdır. Bu aşamada yöneticilere büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerin alan ve dal seçme sürecini etkili bir şekilde yönetmeli ve yaşanan problemlerin farkında olmalıdır. Bu bağlamda, bu araştırmada meslek ve teknik lise öğrencilerinin alan/dal seçiminde yaşanan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ve bu sorunlar konusunda çözüm önerilerinin neler olduğu incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde (MTAL) öğrencilerin alan ve dal seçiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

[1] Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, kisac@gazi.edu.tr,
[2] Uzm. z.baserer@hotmail.com
[3] Uzm. d.baserer@hotmail.com

MTAL'nde alan ve dal seçiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya çıkarmak için nitel yöntemle yapılan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma, insanların olaylara ne tür anlamlar yüklediklerini ve olayları nasıl niteledikleri ortaya koymaya çalışır (Özdemir, 2010, s. 326).

Araştırmanın çalışma grubu Ankara (n=31) ve Kastamonu (n=20) illerinde bazı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan 51 yöneticiden (okul müdürü=14 ve müdür yardımcısı=37) oluşmaktadır. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin 11'i kadın, 40'ı erkektir.

Araştırmanın verileri, görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Bunun için de mesleki ve teknik eğitiminde alan ve dal seçiminde yaşanan sorunları ele almak ve bu sorunlara karşı yöneticilerin çözüm önerilerini öğrenmek için 2 adet açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin analizinde nitel bir analiz yöntemi olan "betimsel analiz" kullanılmıştır. Yöneticilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar sorunların türüne göre gruplanmış ve frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Bulgular

MTAL'inde görev yapan okul yöneticilerinin alan/dal seçiminde karşılaştığı sorunlar; eğitim sisteminden, okullardan ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri bağlamında ele alınmıştır.

Tablo 1. Eğitim Sistemine İlişkin Yaşanan Sorunların Frekans ve Yüzdeleri

Sorunlar	**f**	**%**
Alan ve dal tanıtımlarının yeterli düzeyde olmaması	25	49.01
Anadolu Teknik/Anadolu Meslek programında alana geçiş**,** tercih ve yerleştirme kılavuzunda yer alan 4.1.2 maddesi	8	15.68
Alan seçiminde istihdama yönelik planlama yapılmaması	5	9.8
Alan seçimlerinin 10. sınıfta yapılması	5	9.8
Okulların sektörün olduğu yerlerde açılmaması	4	7.84
Alan ve dallardaki yığılmalar	3	5.88
Alan ve dal seçimlerinde kriterlerin bulunmaması	3	5.88
Alan ve dallardaki öğretmen ihtiyacı	2	3.92

Okul yöneticilerinin eğitim sistemine ilişkin en çok belirttikleri sorun (%49.01) MTAL'inde alan/dal tanıtımlarının yeterli düzeyde olmamasıdır. Bu soruna ilişkin çözüm önerileri şunlardır:

"Tanıtım ve yönlendirme dersi geri getirilmeli."

"Kariyer büroları oluşturulup meslek alanlarının tanıtımı yapılabilir."

"Alan ve dalları tanıtmak için branş ve rehber öğretmenler görevlendirilerek hem velilere hem de 8 ve 9. sınıf öğrencilerine alan ve dallar tanıtılmalıdır ve öğrencilere testler uygulanmalıdır."

Bu konuda belirtilen diğer bir sorun (%15.68) Anadolu Teknik/Anadolu Meslek programında alana geçiş, tercih ve yerleştirme kılavuzunda yer alan 4.1.2 maddesidir. Bu madde "AMP meslek alanlarını seçmek isteyen öğrenciler sadece kendi okullarında bulunan alanları tercih önceliğine göre tercih edeceklerdir." (Meb, 2015, s. 9) şeklindedir.

Buna çözüm olarak yöneticiler, *"diğer okullarda bulunan alanları da seçebilir"* ibaresinin yönetmelikte yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yöneticilerin belirttiği diğer sorun (%9.8) alan seçiminde istihdama yönelik planlamaların yapılmamasıdır. Bu soruna yönelik çözüm önerilerinden bazıları şunlardır.

"Alan seçiminde Devlet Planlama Teşkilatı ile istihdama yönelik planlama yapmalıdır."

"İşkur, Sanayi ve Ticaret Odası gibi kuruluşlarla işbirliği yapılarak hangi alanda istihdama ihtiyaç varsa o kadar sayıda alan ve dal açılmalıdır."

Yöneticilerin belirttiği diğer sorun (%9.8) alan seçimlerinin 10. sınıfta gerçekleştirilmesidir. Bunun çözümü için yerleştirmenin 8. sınıfta yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 2. MTAL'inde Okullarla İlgili Yaşanan Sorunların Frekans ve Yüzdeleri

Sorunlar	**f**	**%**
Öğrenci alımında öğrenci yeteneğinin göz önüne alınmaması	29	56.86
Okullarda donanım ve ekipman eksikliği	7	13.72
Sadece not ortalamasının göz önüne alınması	6	11.76
Okullara düşük başarı puanı ile öğrenci alımı	5	9.8
Okullarda her alanın bulunmaması	3	5.88

Okul yöneticilerinin MTAL'yle ilgili en çok belirttikleri sorun (%56.86) öğrenci alımında yeteneğin göz önüne alınmamasıdır. Bu sorun ile ilgili görüş *"Öğrenci ne kadar seçtiği alan ve dalın özelliklerini taşıyorsa o kadar verimli işler ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle de öğrencilerimizin yeteneklerini göz önünde tutmamız gerekir."* şeklindedir.

Diğer sorun (%13.72) okullardaki donanım ve ekipman eksikliği ile ilgilidir. Bu konuyla ilgili olarak *"Okullardaki alan ve dallara yeterli donanım ve ekipmanlar göz önüne alınarak öğrenci yerleştirilmelidir."* çözüm önerisinde bulunulmuştur.

Bir başka sorun da (%11.76) alan ve dal tercihlerinde öğrencilerin sadece not ortalamasının göz önüne alınması ile ilgilidir. Bununla ilgili çözüm önerisi *"Öğrenci seçiminde not ortalamasına ilave ilgi ve yetenekler göz önünde bulundurulmalıdır."* şeklindedir.

Tablo 3. Öğretmenlerle İlgili Yaşanan Sorunların Frekans ve Yüzdeleri

Sorunlar	f	%
Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin alan ve dal seçiminde yanlış yönlendirilmeleri	6	11.76
Öğretmenlerin ve tüm okul çalışanlarına yönelik eğitsel, mesleki ve akademik anlamda çalışmalarındaki eksiklik	3	5.88
Öğretmenlerin donanım ve ekipmanlar hakkındaki bilgi eksikliği	2	3.92

Okul yöneticilerin öğretmenlere ilişkin en çok belirttikleri sorun (%11.76) öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin alan ve dal seçiminde yanlış yönlendirilmeleridir. Bunun için çözüm önerisi *"Kaynaştırma öğrencileri kendi yeteneklerine uygun olan alanlara yönlendirilmedir."* şeklindedir.

Sonuç ve Öneriler

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde yaşanan sorunlarla ilgili idarecilerle yapılan görüşmelerde, birçoğu alan ve dal tanıtımlarının yeterli düzeyde olmadığını, alan seçimine yönelik hazırlanan kılavuzun öğrencilerin seçimlerini okulda bulunan alanlarla sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Diğer yandan, okullarda donanım ve ekipmanların yetersiz olduğu, alan seçiminde öğrencilerin yeteneklerinin dikkate alınmadığı, aksine daha çok not ortalamasına göre alanlara yönlendirildiği belirtilmiştir. Ayrıca, daha çok başarısız öğrencilerin mesleki teknik liselere yönlendirildiği ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini yanlış yönlendirdikleri ifade edilmiştir. Bu sorunların çözümü için, istihdam planlamasının iyi yapılmasının önemli olduğu, yönetmeliklerin yeniden düzenlenmesi gerektiği, alan tanıtımlarının iyi yapılması gerektiği ve alan seçerken öğrencilerin yetenek ve ilgilerinin belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Kaynakça

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı.* Ankara: Nobel Yayınları.

MEB (2015). *Anadolu teknik/Anadolu meslek programlarında alana geçiş, tercih ve yerleştirme e-klavuzu.* Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniverstesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11* (1), 323-343.

Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde ikili sistem (Okul-işyeri işbirliğine dayalı sistem). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 25, 687-701.

Yeşilyaprak, B. (2009). *Eğitimde rehberlik hizmetleri.* Ankara: PegemA Yayınları.

SÜPERVİZÖR ROLLERİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: İLK PSİKOMETRİK BULGULAR

Tahsin İLHAN[1]
Yusuf SARIKAYA[2]
Ayşe BAŞKAL[3]
Mustafa Kemal YÖNTEM[4]

Problem Durumu

Süpervizyon süreci psikolojik danışma eğitiminin önemli aşamalarından biridir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde süpervizyon eğitimi ve bileşenleriyle ilgili birçok modelin (*ayrıştırıcı model*, Bernard, 1979; *terapötik işbirliği modeli,* Bordin, 1979; *bütünleşik gelişimsel süpervizyon modeli*, Stoltenberg, 1981; Stoltenberg ve Delworth, 1987; *sistemler yaklaşımı* Holloway, 1995; *kuram temelli modeller*, Lane, 1990; Leddick ve Bernard, 1980; *mikro beceri süpervizyon modeli*, Russell-Chapin ve Ivey, 2004) geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen modeller süpervizörlere; süpervizyonun içeriği, sürecin nasıl işleyeceği, üstlenmeleri gereken roller gibi konularda bir yol haritası sunmaktadır.

Süpervizör rollerine vurgu yapan Bernard (1979) önerdiği *ayrıştırıcı model*de öğretmen (teacher), müşavir (consultant) ve psikolojik danışman (counselor) olmak üzere üç süpervizör rolüne; Wood ve Rayle (2006) ise okul danışmanlığı için geliştirdikleri *amaçlar, işlevler, roller ve sistemler model*inde; değerlendirici (evaluator), yönlendirici/rehber (adviser), koordinatör (coordinator), öğretmen (teacher) ve mentör olmak üzere beş role yer vermişlerdir.

Alanyazında süpervizyon sürecine (Lehrman-Waterman ve Ladany, 2001), süpervizör-danışman adayı ilişkisine (Bahrick, 1990; Olk ve Friedlander, 1992; Palomo, Beinart ve Cooper, 2010; Schacht, Herbert ve Berman, 1988) süpervizör stillerine (Friedlander ve Ward, 1984) ve rollerine (Yager, Wilson, Brewer, Kinnetz ve Owens-Misner, 1989) ilişkin ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte, Yager ve diğerlerinin (1989) süpervizör rollerinin ölçümüne ilişkin geliştirdikleri ölçek psikometrik açıdan bazı sınırlılıkları taşıması (örneğin faktör analizi yapılmamış olması) bu konuda yeni ölçeklerin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Türkiye'de tarihsel kökleri 50 yıla dayanan psikolojik danışmanlık alanında bilindiği kadarıyla süpervizyon eğitimiyle ilgili geliştirilmiş ölçme aracı bulunmamaktadır. Uyarlama çalışması yapılmış ölçme araçlarının sayısı ise sınırlı kalmaktadır. Örneğin Denizli (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada süpervizyon hizmetinin etkililiği ile süpervizör davranışlarını ölçen Süpervizyon Ölçeği'nin (Worthington ve Roehlke, 1979) uyarlama çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde süpervizör rollerine ilişkin Türkiye'de geliştirilmiş ya da

[1] Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tahsinilhan73@gmail.com
[2] Sorumlu Yazar, Tokat Rehberlik ve Araştırma Merkezi, yusufsarikaya@gmail.com
[3] Öğr. Gör. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, aysebaskal@yahoo.com
[4] Öğr. Gör. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Pazar Meslek Yüksekokulu, muskemtem@hotmail.com

uyarlama çalışması yapılmış bir ölçek olmadığı görülmektedir. Ayrıca günümüze kadar Türkiye'de süpervizyon eğitimi konusunda yapılan çalışmaların tamamına yakınının nitel desende veya gözden geçirme türünde olduğu görülmektedir. Nitel çalışmalar ilgili konuda zengin veriler sunmakla birlikte genellenebilirlik konusunda bazı sınırlılıklar taşımakta, bu sınırlılıkları bir ölçüde gidermek için ise nicel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için de geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın amacı süpervizyon eğitim alan psikolojik danışmanların bakışına dayalı olarak bir süpervizör rolleri ölçeği geliştirmektir. Bu amaca bağlı olarak ölçeğin kuramsal alt yapısı Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı modeli ile Wood ve Rayle'in (2006) amaçlar, fonksiyonlar, roller ve sistemler modeline dayandırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Madde havuzu oluşturma sürecinde tümevarımcı ve tümdengelimci yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır (Hinkin, 1995). Bunun için öncelikle aday psikolojik danışmanlarla bireysel görüşmeler (n=15) yapılmış, ardından doktora düzeyinde süpervizyon almakta olan psikolojik danışmanlarla odak grup görüşmesi (n=14) gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin ve alanyazında daha önce geliştirilen ölçeklerin incelenmesiyle 178 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bundan sonraki aşamada PDR alanında doktora derecesine sahip ve süpervizyon vermekte olan üç uzmandan ve bir Türk dili uzmanından görüş alınmış ve madde sayısı 122 olarak belirlenmiştir. Pilot çalışma amacıyla lisans düzeyinde 112 aday psikolojik danışmandan veri toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, madde toplam korelasyonu ve paydaşlık oranı değerleri incelenerek madde sayısı 88'e düşürülmüştür. Ölçeğin ana uygulamasında farklı üniversitelerden lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim alan 21 ile 31 yaş aralığındaki ($\bar{X}$=23.44) 415 öğrenciye (123 erkek, 292 kadın) ulaşılmıştır. Verilerin analizinde madde toplam korelasyonu, paydaşlık oranı, KMO ve Bartlett küresellik testleri, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, %27'lik alt-üst grup farklarının karşılaştırılması ve Cronbach alfa güvenirlik analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim alan 415 öğrenciye 88 maddelik ana uygulama formu uygulanmış ve toplanan verilerle analizler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçek maddelerine ilişkin paydaşlık oranı değerleri incelenmiş ve .20'nin altında bir değer olmadığı görülmüştür. KMO ve Bartlett küresellik testleri incelenmiş ve faktör analizi açısından herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Temel bileşenler analizi yöntemiyle gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinde faktörlerin birbirleriyle ilişkili olması beklendiğinden eğik döndürme (direct oblimin) kullanılmıştır. Kuramsal açıdan doğru faktöre yüklenmeyen, .30'un altında faktör yükü alan ve binişik yüklenen maddelerin çıkarılmasıyla madde sayısı 29'a düşürülmüştür. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %74.32'sini açıklayan üç faktör belirlenmiş ve bu faktörler öğretmen, danışman ve rehber rolleri olarak isimlendirilmiştir. Öğretmen rolü 13 madde, danışman rolü 10 madde ve rehber rolü 6 maddeden oluşmuştur. Ölçek maddeleri, alt ölçekler ve ölçek toplam puanına ilişkin %27'lik alt-üst grup farkı incelenmiş, alt ve üst grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Alt ölçeklere ait Cronbach alfa katsayıları öğretmen rolü alt ölçeği için .97; danışman rolü alt ölçeği için .97 ve rehber rolü alt ölçeği için .91; tüm ölçek için .98 bulunmuştur. Bunların dışında ölçeğin faktör yapısını incelemek için aynı

veri setiyle, en çok olabilirlik (maximum likelihood) yöntemiyle doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve açımlayıcı faktör analiziyle ortaya konan üç faktörlü yapının doğrulandığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu ölçek geliştirme çalışmasında Bernard'ın (1979) *ayrıştırıcı model*i ile Wood ve Rayle'in (2006) *amaçlar, fonksiyonlar, roller ve sistemler modeli* temel alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda, geliştirilen süpervizör rolleri ölçeğinin Bernard'ın modelindeki öğretmen ve danışman rolüyle Wood ve Rayle'in modelindeki rehber rolünü kapsadığı görülmüştür. Bernard'ın modelindeki müşavir rolü ile Wood ve Rayle'in modelindeki rehber rolünün birbirine çok yakın olduğu düşünüldüğünde süpervizör rolleri ölçeğinin kuramsal açıdan Bernard'ın modeline daha yakın olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi aynı veri seti üzerinde yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda ölçeğin faktör yapısının başka bir veri setiyle doğrulanması önerilmektedir. Bu çalışmada örneklem daha çok lisans düzeyinde psikolojik danışman adaylarını kapsamaktadır. Sonraki çalışmalarda yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alan psikolojik danışmanlar ile diğer ruh sağlığı çalışanlarını (psikolog, psiyatr, aile danışmanı vb.) kapsayan bir veri seti üzerinde analizlerin yapılması yararlı olacaktır.

Kaynaklar

Bahrick, A. S. (1990). Role induction for counselor trainees: Effects on the supervisory working alliance. *Dissertatton Abstracts International, 51*, 1484-B.

Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. Counselor Education and Supervision, 19, 60-68.

Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisidüzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örneği.* Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Friedlander, M. L., & Ward, L. G. (1984). Development and validation of the Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 541-557.

Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management, 21*(5), 967-988.

Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA:Sage.

Lane, R. C. (1990). *Psychoanalytic approaches to supervision*. Sussex, UK: Psychology Press.

Leddick, G. R., & Bernard, J. M. (1980). The history of supervision: A critical review. *Counselor Education & Supervision, 19*(3), 186-194.

Lehrman-Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and validation of the Evaluation Process Within Supervision Inventory, *Journal of Counseling Psychology, 48*(2), 168-177.

Olk, M.. & Friedlander. M. L. (1992). Trainees' experience of role conflict and role ambiguity in supervisory relationships, *Journal of Counseling Psychology. 39*, 389-397.

Palomo, M., Beinart, H., & Cooper, M. J. (2010). Development and validation of the Supervisory Relationship Questionnaire (SRQ) in UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology*, *49*(2), 131-149.

Russell-Chapin, L. A., & Ivey, A. E. (2004). Microcounseling supervision model: An innovative integrated supervision model. *Canadian Journal of Counselling, 38*(3), 165-176.

Schacht, A.J., Herbert, E. H., & Berman, J. J. (1988). A short form of the Barrett-Lennard relationship inventory for supervisory relationships. Psychological Reports. 63, 699-706.

Stoltenberg, C. D., (1981). Approaching supervision from a developmentalperspective: The counselor complexity model. Journal of CounselingPsychology, 28, 59-65.

Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). Supervising counselors and therapists.SanFrancisco: Jossey-Bass.

Wood, C., & Rayle, A. D. (2006). A model of school counseling supervision: The goals, functions, roles, and systems model. Counselor Education & Supervision, *45*, 253-266.

Worthington, E. L., Jr. ve Roelhke, H. J. (1979). Effective supervision as perceived bybeginning counselors-in-training. *Journal of Counseling Psychology*, *26,* 64-73.

Yager, G. G., Wilson, F. R., Brewer, D., Kinnetz, P., & Owens-Misner, N. (1989). The development and validation of an instrument to measure counseling supervisor focus and style. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,* San Francisco, CA.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN BİR YORDAYICISI OLARAK BAĞLANMA STİLLERİ

İsa Yücel İŞGÖR[1]

Problem Durumu

"İyi Oluş", insanların var oluşundan bu yana, üzerinde düşünülen ve tartışılan bir konudur. Felsefe tarihinde sıkça yer edinen iyi oluş kavramını ilk olarak Aristo kullanmıştır. Aristo, iyi oluşun, insan davranışıyla başarılabilen şeylerin zirvesi olduğunu ifade etmiştir (Kuyumcu ve Güven, 2012). Psikoloji alanında çalışan bilim insanları da iyi oluş kavramını sorgulamışlar ve çeşitli tanımlar geliştirmişlerdir. Bu tanımlar; " mutluluk (Bradburn, 1969), bir insanın var olan potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi (Ryff, 1989), hayatın anlamı ve hayatın amacını değerlendirme (Mcgregor ve Little, 1998), kendi başına birey olabilme ve ilişki kurabilme gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilme (Ryan ve Deci, 2001) şeklindedir. Ryff (1989)' a göre, iyi oluş mutluluk değil, kendini geliştirme olarak düşünülmesi gereken bir kavramdır. Ryff (1989), iyi oluş üzerine araştırmalar yapmış ve çoklu psikolojik iyi oluş modelini geliştirmiştir. Psikolojik iyi oluşu, olumlu psikolojik işlevsellik olarak tanımlayan Ryff, psikolojik iyi oluşu altı boyutta ele almıştır. Bunlar, *diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik(otonomi), çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, yaşam amacı* ve *kendini kabul'*dür.

Bağlanma; çocuk ve çocuğa bakım veren kişi arasında gelişen bir duygu olup, çocuğun bakım veren kişiyi araması, ilişki kurmak istemesi ve yakınlık arayışında olması ile kendini gösteren ve stres durumlarında belirginleşen dayanıklı ve devamlılığı olan duygusal bir bağdır (Ainsworth, 1997). Bağlanmayla ilgili ilk çalışmalar Bowlby tarafından bebeğin korku ve sıkıntı işaretlerine dikkat ederek başlamıştır. Bowlby den sonra Ainsworth yabancı ortam deneyini yaparak güvenli, kaçınan ve kaygılı olmak üzere 3 tür bağlılık belirlemiştir. Güvenli bağlanma stiline sahip bebeklerin anneleri yanlarından ayrıldığında üzüldüğü fakat anneleri döndüğünde rahatladıkları gözlemlenmiştir. Kaçınan bağlanma stiline sahip bebeklerin hem annelerinin gitmesi durumunda hem de dönmesi durum açık endişe hali sergiledikleri gözlemlemiştir. Kaygılı bağlanma stiline sahip bebeklerin ise annelerinin gidişinden rahatsız olmadıkları ve dönüşüyle ilgilenmediklerini tespit etmiştir (Lowwel ve Limke, 2009).

Bartholomew ve Horowitz (1991) ise, Bowlby'nin çalışmalarını temel alarak bağlanma stillerini kişinin kendisi ve başkalarına dair zihinsel modellerin olumlu ya da olumsuz olmalarına göre yetişkinlerde dörtlü bağlanma modelini geliştirmişlerdir. Bu modelde güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu olmak üzere dört bağlanma stili ve her stilin davranış özelliklerini tanımlamışlardır. Güvenli bağlanma stili olarak adlandırdığı stil kişinin hem kendisine hem diğerlerine ait görüşlerinin olumlu olduğu stildir. Bu bağlanma stiline sahip bireyler kendilerini önemli değerli gördükleri gibi diğerlerini de kabul eder ve destekler. Saplantılı stil kişinin kendisi hakkındaki düşünceleri

[1] Yrd. Doç. Dr. Erzincan üniversitesi, *iyisgor@erzincan.edu.tr*

negatif, diğerleri hakkındaki değerlendirmelerin pozitif olduğu stildir. Bu kişiler kendilerini değersiz gördükleri gibi yakın ilişkilerde kendilerini kanıtlama eğiliminde olup gerçekçi olmayan beklentileri vardır. Kayıtsız stil kişinin kendisine bakış açısının olumlu diğer kişilere bakış açısının olumsuz olduğu stildir. Bu kişiler başkalarına karşı olumsuz tutumları olan öz saygısı yüksek ve yakın ilişkilerden kaçınan kişilerdir. Son olarak korkulu bağlanma stiline sahip kişiler ise hem kendilerine hem de diğerlerine bakış açılarının negatif olduğu bağlanma stilidir. Bu kişiler başkalarını güvenilmez görürü, özsaygıları düşük ve genelde kaygılıdırlar (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Bu kuramsal değerlendirmeler ışığında araştırmanın temel problemi, üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin psikolojik iyi oluşlarını yordayıp yordamadığıdır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin psikolojik iyi oluşlarını yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmanın bir diğer amacı da öğrencilerin ailedeki çocuk sırasının öğrencilerin bağlanma stillerini ne yönde etkilediğini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve psikolojik iyi oluşlarını cinsiyet, yaş, anne baba eğitim durumu ve kardeş sırası açısından incelemeye dönük niceliksel ve ilişkisel bir çalışmadır.

Araştırma grubu 394 kişiden oluşmuştur. Araştırma, 2014 – 2015 Eğitim Öğretim yılında Atatürk Üniversitesi'nde eğitim gören; Eğitim Fakültesi, Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve İlahiyat Fakültelerinden küme örnekleme yöntemiyle seçkisiz olarak belirlenen 394 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin % 64.7 (n= 255) kadın, %35.2 (n= 139) erkektir. Yaş aralığı 18 ile 25 olan öğrencilerin yaş ortalaması 22.13' tür.

Araştırmanın verileri; İlişki Ölçekleri Anketi, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Araştırmaya 2014 – 2015 Eğitim Öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve İlahiyat Fakültelerinde eğitim gören gönüllü öğrenciler katılmıştır. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirildikten sonra Kişisel Bilgi Formu, İlişki Ölçekleri Anketi ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Kısa Formunu doldurmuşlardır. Elde edilen veriler; "ANOVA" ve "regresyon analizi" kullanılarak SPSS/WINDOWS -22.0- programı ile incelenmiştir. Veriler α=0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, bağlanma stillerinin psikolojik iyi oluşu yordama gücü regresyon analizi ile ve ailedeki çocuk sırası ile bağlanma stilleri arasındaki farklılaşma ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile elde edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin regresyon analizi sonucunda; bağlanma stillerinin saplantılı, kayıtsız, güvenli ve korkulu alt ölçeklerinin Psikolojik İyi Oluşla anlamlı bir ilişki vermektedir (R= .40, R^2= .16,

p<.001). Saplantılı, kayıtsız, güvenli ve korkulu bağlanma stilleri, Psikolojik İyi Oluştaki toplam varyansın % 16'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Psikolojik İyi Oluş üzerindeki göreli önem sırası; saplantılı, kayıtsız, güvenli ve korkulu bağlanma stilidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde bütün değişkenlerin Psikolojik İyi Oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Kardeş sırası bakımından öğrencilerin bağlanma stilleri puanlarının sadece saplantılı bağlanma stilinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; diğer bağlanma stilleri puanlarında kardeş sırası bakımından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgulanmıştır [$F_{(3-380)}$=5,643, p<.05]. Ailedeki çocuk sırası bakımından saplantılı bağlanma stili puanları arasındaki anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Post-Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ailedeki çocuk sıralamasına göre öğrencilerin saplantılı bağlanma stili puan ortalamalarının ilk çocuk olanlar için ($\overline{X}_1$=16,45), ortanca çocuk için ($\overline{X}_2$=16,98), son çocuk için ($\overline{X}_3$=16,94) ve tek çocuk (4) için ($\overline{X}_4$=19,25) olduğu gözlenmiştir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın tek çocuk ile ilk çocuk, ortanca çocuk ve son çocuk arasında olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile ailenin tek çocuğu olan öğrencilerin saplantılı bağlanma stili puanların ailenin ilk çocuğu, ortanca çocuğu ve son çocuğu olanların puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=.042) bu farkın orta düzeye yakın bir etki olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Araştırma neticesinde üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin psikolojik iyi düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, ayrıca ailedeki çocuk sırası bakımından ailenin tek çocuğu olanların saplantılı bağlanma stili puanlarını anlamlı derecede artırdığı bulgulanmıştır.

BAŞA ÇIKMA ESNEKLİĞİ ÖLÇEĞİ'NİN (BÇEÖ) TÜRKÇEYE UYARLANMASINA YÖNELİK BİR PİLOT ÇALIŞMA

İsmail BALCI[1]
Mustafa ŞAHİN[2]
Ecem Duygu GÜNERİ[3]

Kuramsal Çerçeve ve Problem Durumu

Günlük yaşantıları içerisinde bireyler en az bir ya da birden çok kez potansiyel travmatik olaylarla yüzleşmektedir (Bonanno, Pat-Horenczyk, Noll, 2011). Bireyin, karşılaştığı bu travmatik olaylar karşısındaki yaklaşımı, kullandığı başa çıkma mekanizmalarının etkililiği ve var olan destek sistemlerini kullanabilmesi travmatik durum sonrasındaki psikolojik sağlığını etkileyebilecek önemli faktörlerdendir. Travmatik durumlar ve stres verici yaşam olayları bireyde olumsuz bir duygulanım ve psikolojik uyarılma durumu yaratır. Bu durum karşısında birey, yaşadığı olumsuz olayın etkisini azaltmaya dönük olarak birtakım başa çıkma stratejileri kullanır. Bu stratejiler aktif olarak problemi çözmeye yönelik olabileceği gibi, problemin çözümüne katkı sağlamayan pasif başa çıkma stratejileri de olabilir. Uygun baş çıkma stratejisinin kullanılması, duygulanımda pozitif bir etki yaratacaktır.

Bireylerin yaşamlarında meydana gelen güçlükler karşısında, bu güçlüklerle başa çıkmaya yardımcı olacak bireysel özellikler önem kazanmaktadır. Bu özelliklerden birisi de başa çıkma esnekliğidir. Başa çıkma esnekliği Williams (2002) tarafından farklı durumlar karşısında başa çıkmanın farklı amaçlarına alışma ya da benimseme kapasitesi olan sabit bireysel farklılık değişkeni olarak tanımlanmıştır. Bu kavram Aldwin (1994) ve Linville & Clark (1989) tarafından stres meydana getiren olayın doğası ve başa çıkma stratejilerinin özellikleri arasındaki uyum olarak kavramsallaştırılmıştır (akt. Cheng,2003). Başa çıkma esnekliği, stres verici yaşam olaylarının gerektirdiği şekilde bireyin başa çıkma stratejilerinin değiştirebilme yeteneğini ifade etmektedir (Kato 2012; akt. Kato, 2015). Başa çıkma esnekliğinin fazla olması, bireyin yaşadığı olumsuz olayın sonuçlarına yönelik uyumunu kolaylaştırıcı bir etki sağlayabilir (Kato, 2015). Zong ve arkadaşlarına göre (2010), başa çıkma esnekliğinin üç bileşeni vardır: bilişsel esneklik, durum-strateji uyumu ve amaçların ulaşılabilirliği. Bilişsel esneklik, bireyin durumlar arasında değişen kontrol edilebilirliğe yönelik bilişsel değerlendirme düzeyini ifade etmektedir. Durum-strateji uyumu, kullanılan başa çıkma stratejilerinin durumun doğasına uygunluk düzeyini ifade etmektedir. Amaçların ulaşılabilirliği ise kullanılan başa çıkma mekanizmalarının bireyi amaçlarına ulaştırma düzeyini ifade etmektedir (Zong ve diğ., 2010).

Araştırmanın Amacı

[1] Arş. Gör., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, PDR ABD, ibalci@ktu.edu.tr
[2] Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, PDR ABD, mustafa61@ktu.edu.tr
[3] Psikolojik Danışman., Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Avanos Kazım Karabekir Ortaokulu, ecmdyggnr@hotmail.com

Bu araştırmanın amacı Bonanno, Pat-Horenczyk, Noll (2011) tarafından geliştirilen Başa Çıkma Esnekliği Ölçeği'nin (BÇEÖ) üniversiteye devam eden Türk öğrencilerde kullanımının uygunluğunu bir pilot çalışmayla değerlendirmektir.

Yöntem

Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin Fatih Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören 230 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı 110 kız, 120 erkek şeklindedir. Çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler sınıf ortamında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Uygulanan 250 ölçekten eksik ve hatalı olan 20 ölçek ayıklanarak 230 ölçekle araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 18-22dir (Ort. 20,15, ss= 0.89)

Ölçek ilk olarak dil geçerliği kapsamında iyi derecede İngilizce bilen psikolojik danışma ve rehberlik alanın da uzman üç akademisyen tarafından "başa çıkma esnekliği ölçeği" adıyla Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe metinler yine alanında uzman farklı üç akademisyen tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek özgün metinlerle karşılaştırılmıştır. Anlamları tam olarak karşılanmadığı düşünülen maddeler gözden geçirilerek ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA) KMO katsayısı (.82) ve Barlett testi değeri ise 190,00 olarak (p= 0,000 anlamlılık düzeyinde) hesaplanmıştır. Ölçeğin özgün yapısında olduğu gibi iki boyutlu olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan boyutlar ölçeğin özgün formunda olduğu gibi "gelecek odaklı" ve "travma odaklı" şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin faktör yük değerlerinin .310 ile .791 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, ölçeğin geneli için .78, gelecek odaklılık için .83, ve travma odaklılık için .63 olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçların, Başa Çıkma Esnekliği Ölçeği'nin (BÇEÖ) Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği için önemli birer kanıt oluşturdukları düşünülmektedir.

Araştırma bulguları ölçeğin özgün formuyla karşılaştırıldığında ulaşılan değerlerin özgün formla paralel olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, BÇEÖ ölçeğinin üniversite öğrencilerinin başa çıkma esnekliklerini belirlemeye yönelik olarak araştırma ve uygulamalarda kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: *Başa çıkma, Esneklik, Ölçek Uyarlama.*

Kaynaklar

Bonanno, G. A., Pat-Horenczyk, R., & Noll, J. (2011). Coping flexibility and trauma: The Perceived Ability to Cope With Trauma (PACT) scale.*Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *3*(2), 117.

Cheng, C. (2003). Cognitive and motivational processes underlying coping flexibility: A dual-process model. *Journal of personality and social psychology*,*84*(2), 425.

Kato, T. (2015). The Impact of Coping Flexibility on the Risk of Depressive Symptoms. *PloS one*, *10*(5), e0128307-e0128307.

Williams, N. L. (2002). The cognitive interactional model of appraisal and coping: Implications for anxiety and depression. Fairfax, VA: Dissertation. George Mason University

Zong, J. G., Cao, X. Y., Cao, Y., Shi, Y. F., Wang, Y. N., Yan, C., ... & Chan, R. C. (2010). Research Coping flexibility in college students with depressive symptoms.

ÜNİVERSİTE BÖLÜM SEÇİMİNDE KİŞİLİK-EĞİTİM ALANI UYUMUNA YÖNELİK BİR ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ: HACETTEPE KARİYER PROFİLİ

Arif ÖZER[1]
Olcay YILMAZ[2]
Nermin OSMANLI[3]
Seydihan YİĞİT[4]

Problem Durumu

Kişinin ilgi ve yeteneklerine uygun bir akademik çevreyi seçmesinin düşük kaygı, ders devamlılığı gibi bireysel faydaları olmakla birlikte eğitim kurumları ve enstitüler için de benzer şekilde düşük devamsızlık, bölümü daha az bırakma ve yüksek akademik üretkenlik gibi getirileri bulunmaktadır (Holland, 1997). Bireylerin istemeden, sistemik ya da rastlantısal olarak seçtikleri meslekte çalışıyor olmaları; sık sık iş değiştirme, işinden memnun olmama; dolayısıyla isteksiz çalışma ve verim düşüklüğü, mesleki yenilikleri izleyememe gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Akkök, 2006).

Meslek seçiminde en yaygın kullanılan kuramlardan biri Holland'ın Tipoloji Kuramıdır (Gottfredson, 1999; Harrington ve Feller, 2004; Savickas ve Gottfredson, 1999). Araştırmacılar tarafından yapılan incelemede, APA veri tabanında yer alan makalelerin 869'unda Holland'a, 425'inde Super'a, 87'sında Myers ve Briggs'e, 355'inde de Savickas'a atıf yapıldığı saptanmıştır. Eric, Academic Search Complete ve PsychArticles veri tabanlarında ise 4.483 çalışmaya rastlanmıştır. Holland'a atıf yapılan makalelerin yüzdesi Journal of Career Assessment'da %47, Career Development Quarterly'de 32, Journal of Vocational Behavior'da 18 veJournal of Career Development 18'dir. Ayrıca Amerikan Çalışma Departmanlığı'nın web sayfası O*NET'de dahil olmak üzere, Amerika'da ve Avrupa'da ilk yüze giren üniversitelerin çoğunda Holland temelli ölçme araçlarının kullanıldığı ve bölüm/meslek sınıflamalarının yapıldığı gözlemlenmiştir.

Holland'ın Kuramında bireyler altı kişilik tipinden bir, iki ya da üçüne (Realistik, Araştırmacı, Yaratıcı, Sosyal, Girişimci, Düzenli) benzediği ölçüde sınıflandırılmakta ve kişilere, tiplerin baş harflerinden oluşan bir kişilik kodu (Örn. SAY) verilmektedir. Kurama göre insanların çalıştıkları çevreler/öğrenim gördükleri bölümler de yine bu altı kişilik tipinden bir, iki ya da üçüne (Realistik, Araştırmacı, Yaratıcı, Sosyal, Girişimci, Düzenli) benzediği ölçüde sınıflandırılmakta ve her bir çevre bir, iki ya da üçlü kodlarla ifade edilmektedir. Örn. Elektronik mühendisliği için RAG. Kariyer psikolojik danışması sırasında ise bireyin ve çevrenin kodları, çeşitli uyum indeksleri kullanılarak eşleştirilmekte, kısa sürede bölümler birey için uygundan uygunsuza sıralanmaktadır.

[1] Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi Kariyer Gelişimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, arifozer@hacettepe.edu.tr
[2] Uzm. Psk. Dan. Gençlik ve Spor Bakanlığı, olcayyilmaz@hacettepe.edu.tr
[3] Psk. Dan. Medistyle Psikolojik Sağlık Merkezi, nermin_osmanlı@hotmail.com
[4] Psk. Dan. Milli Eğitim Bakanlığı, seydihanygt@gmail.com

Birçok araştırmada Holland kişilik tiplerinin, seçilen akademik programların güçlü bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur (Armstrong, Allison ve Rounds, 2008; Laurence, 2004; Porter ve Umbach, 2006; Miller, 2010). Feldman ve ark.(2001) akademik programların büyük oranda belirli kişilik tiplerine uygun olarak oluştuğunu; okul ortamındaki baskın becerilerin o eğitimin gerektirdiği çalışma dünyasına özgü olduğunu ifade etmektedirler.

Türkiye'de üniversite/bölüm tercihlerine yönelik danışmanlık faaliyetlerinde Kuder İlgi Envanteri (Özoğlu, 1977), Kendini Değerlendirme Envanteri (Kuzgun, 2003), Holland'ın Kendini Araştırma Ölçeği (Balkış, 2004) vb. ölçme araçları bulunmaktadır. Bu araçlar bu güne kadar önemli bir gereksinimi karşılamakla birlikte, bir kısmının dayandığı bir psikolojik kuramın bulunmayışı, dillerinin eskimesi, geliştirme ya da uyarlama çalışmalarındaki psikometrik eksiklikler ya da hatalar, ithal testlerin yurt dışında revizyon çalışmalarının yapılması ve bu testlerin büyük ölçüde farklılaşması, testin uzunluğu nedeniyle yanıtlamanın uzun zaman alması ve çoğunda kişilik özellikleri – bölüm eşleştirmesinin bulunmaması ve elde edilen profillere ilişkin öznel, sınırlı değerlendirmeler yapılması, bu alanda yeni ölçme araçlarına duyulan gereksinimin nedenleri arasında sayılabilir. Bu durumun, kariyer psikolojik danışmanlarının yeterliliğini önemli ölçüde kısıtlayabilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite adaylarının bölümün seçiminde kullanılmak üzere Holland'ın kişilik tiplerini ölçen bir sıfat listesi geliştirmek (Hacettepe Kariyer Profili) ve bununla birlikte elde edilen kişilik profilinin üniversite bölümlerine uyumunu belirlemektir.

Yöntem

Hacettepe Kariyer Profili (HKP), John L. Holland'ın kişilik tipleri kuramı esas alınarak geliştirilmiştir. HKP geliştirilirken Türk Dil Kurumunun yayınladığı Türkçe Sözlükten (1998) Holland'ın tiplerini en çok temsil eden 230 sıfat seçilmiştir. Sıfatların belirlenmesinde psiko-sözlüksel yaklaşıma dayanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, bir dilde önemli olan kişilik özellikleri, o kültürün dilinde tek kelimeyle kodlanmaktadır. Bu doğrultuda PDR alanında yüksek lisans eğitimi alan ve kariyer psikolojik danışması alan üç öğrenciyle birlikte toplamda beş çalışmacı sıfatları seçmiş ve bunlardan 169'unu Holland'ın kişilik tiplerine yerleştirmişlerdir.

HKP deneme formu Ankara'daki dört lisede 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 486 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 227'si kız, 214'ü erkektir, 126'sı lise 1, 176'sı lise 2 ve 139'u lise 3 sınıfa devam etmektedirler (bir öğrenci belirtmedi). Bu uygulamadan elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. HKP, her bir boyutta yedi madde olmak üzere toplam 42 maddeden oluşmakta, maddeler 1 (beni hiç yansıtmıyor) – 5 (beni en çok yansıtıyor) arasında derecelendirilerek puanlanmaktadır.

HKP'inden elde edilecek profilin yorumlanmasına olanak sağlayacak Hacettepe Üniversitesi ön lisans ve lisans programlarının kodları ise mesleki rehberlik dersi alan 10 lisans ve üç yüksek lisans öğrencisi tarafından gerçekleştirilen ortak çalışma ile belirlenmiştir. Ölçüt geçerliğine bir kanıt oluşturması açısından HKP, Hacettepe Üniversitesi 2015 tanıtım günlerinde 77 adaya uygulanmış ve adayların tercihleri ile kişilik profilleri arasındaki uyum düzeyi Brown ve Gore (1994) tarafından geliştirilen "C uyum indeksi" kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

HKP'nin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları (Cronbach α) Realistik için .79, Araştırmacı için .76, Yaratıcı için .73, Sosyal için .86, Girişimci için .80, Düzenli için .80 arasında bulunmuştur. Yapı geçerliği kapsamında, ilişkili altı boyut için doğrulayıcı faktör analizi genel uyum katsayıları χ^2_{798}= 3721.26, p=.00, $\frac{\chi^2}{sd}$= 4.66; CFI= .88, RMSEA .09 (.08-.09), SRMR= .08'dir. Faktörler arası ilişkiler .28 ile .82 arasındadır. Faktör yükleri Araştırmacı için .53 ile .76, Yaratıcı için .48 ile .78, Sosyal için .69 ile .86, Girişimci için .52 ile .81, Düzenli için .59 ile .73 arasındadır. İlişkisiz altı boyut için χ^2_{813}= 5006.29, p=.00, $\frac{\chi^2}{sd}$= 6.16; CFI= .85, RMSEA .11 (.11-.11), SRMR= .23'tür.Tek boyut için χ^2_{813}= 8939.09, p=.00, $\frac{\chi^2}{sd}$= 11.00; CFI= .80, RMSEA .15 (.15-.15), SRMR= .11'dir. Bu sonuçlar ilişkili altı boyutun (hipotez model) alternatif modellere göre veri setindeki ilişkileri daha iyi açıkladığı anlamına gelmektedir.

Ölçütlere dayalı geçerlik kapsamında, H.Ü. Tanıtım Günleri 2015'e katılanlardan kariyer görüşmesi yapılanların 77'sinin HKP sonuçları ile bölüm tercihleri arasındaki uyum incelenmiştir. Buna göre,49'unun (%63,6) ilk tercihleri, 63'ünün (%81,8) ise ilk üç tercihinden en az birinin HKP'nce doğru (kişi-alan uyum düzeyi orta/yüksek) olarak sınıflandırıldığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kısa sürede cevaplanabilen, yorumlaması kolay ve elde edilen profilin seçilen üniversite bölümüyle uyumunu ortaya koyabilen bir kariyer ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamıştır. Bulgular ışığında HKP'nin yeterli düzeyde güvenirlik ve geçerlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ölçüt geçerliği çalışması sonuçlarından da kişi profili-alan uyumunun büyük oranda doğru olarak belirlenebildiği yorumu çıkarılabilir. Özellikle tanıtım günleri gibi, kariyer psikolojik danışmanlığının kısa süreli oturumlarla gerçekleştirilebileceği durumlarda kullanılacak HKP benzeri ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Armstrong, P.I., Allison, W. ve Rounds, J. (2008). Development and initial validation of brief public domain RIASEC marker scales. *Journal of Vocational Behaviour*, 73, 287-299.

Akkök, F. (2006). *Mesleki Bilgi, Rehberlik Ve Danışmanlık Hizmetleri Türkiye Ülke Raporu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Balkış, M. (2004). Adaptation of Self-Directed Search in Turkish culture. *Eurasian Journal of Educational Research, 17,* 54-63.

Brown, S. D. ve Gore, P.A.,Jr. (1994). An evaluation of interestcongruenceindices: Distribution characteristicsandmeasurementproperties. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 310-327.

Feldman, K.A.,Ethington, C. A. ve Smart, J.C. (2001). A furtherinvestigation of major fields and person-environment fit: Sociological Vs. psychological interpretations of Holland. *Journal of Higher Education*, 72, 670-698.

Gottfredson, G.D. (1999). John L. Holland'scontributionstovocationalpsychology: A reviewandevaluation. *Journal Of VocationalBehaviour*, 55, 15-40.

Harrington, T.F., Feller, R.W. (2004). Facilitating Career Development, Assessment and Interpretation Practices. J.E. Wall ve G.R. Walz (Ed.). *Measuring Up: Assessment Issues for Teachers, Counselors, and Administrators* (s. 581-593). Texas: PRO-ED Inc.

Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices; A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Florida: PAR Inc.

Kuzgun, Y. (2003). *Kendini Değerlendirme Envanteri El Kitabı*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Laurence, J.H. (2004). Test Consumers in the Military: Use of the Military Career Exploration Program in Schools. J.E. Wall ve G.R. Walz (Ed.). *Measuring Up: Assessment Issues for Teachers, Counselors, and Administrators.* Texas: PRO-ED Inc.

Miller, S. M. (2010). *The Validity of the Strong Interest Inventory in Predicting College Major Choice and Academic Achievement.* Yayınlanmamış doktora tezi. Washıngton StateUnıversıty, College of Education, Washington.

Özoğlu, S.Ç. (1977). *Kuder İlgi Alanları Tercihi Envanteri Mesleki Form CH El Kitabı.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Porter, S. R. ve Umbach, P.D. (2006). College major choice-An analysis of person-environment fit. *A Research in Higher Education*, 47(4), 429-449.

Savickas, M.L. ve Gottfredson, G.D. (1999). Holland's Theory (1959–1999): 40 Years of Research and Application. *Journal of Vocational Behavior, 55,* 1–4.

Tracey, T. J. G. ve S. B. Robbins (2006). The interest–major congruence and college success relation: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 64-89.

İSTİSMARA UĞRAMIŞ ENGELLİ ÇOCUKLARIN KENDİLERİNİ SAVUNACAK DAVRANIŞLARI KAZANMALARINDA RESIMLİ KARTLARDAN YARALANMALARI

Hilal SARI[1]
Sefa BULUT[2]

Problem Durumu

Her Toplumda farklı düzeylerde engelli bireyler yer almaktadır. Bu insanlar hayatlarını devam ettirme konusunda ciddi anlamda zorluklar yaşamaktadır. Engelli bireylerin karşılaştıkları zorluklar ve ayrımcılık dışlanmışlığa neden olmakta bu da onları istismara ve ihmale daha açık hale getirmektedir. Özellikle istismar çocuklarda daha fazla görülmekte olup, bu oran engelli çocuklarda daha fazla görülmektedir. İstismar çocuğun yakın çevresi ebeveynler veya diğer aile fertleri, komşusu, bakıcısı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür. Çocuk istismarı fiziksel, duygusal, ihmal, cinsel istismar olmak üzere dört grupta sınıflandırılmaktadır. Farklı araştırmaların incelenmesi sonucunda en fazla rastlanan istismar türü fiziksel ve cinsel istismardır. İstismar küçük yaş guruplarında daha fazla görülmekte olup yaş ilerledikçe bu oranında düşüş görülmektedir. İstismara maruz kalan çocukların davranışlarında farklılık görmek mümkündür. Genellikle ani davranış bozuklukları, hareketlerinde keskin farklılıklar, altını ıslatması, aşırı korku, sessiz kalma, uyku ve yeme bozukluğu görülmektedir. İstismara maruz kalan engelli bireyleri düşünmek gerekirse, bu bireyler kendilerini ifade etmekte zorlandıklarından maruz kaldıkları istismarda çoğunlukla gizli kalır. İstismarın gizli kalması engelli birey ve toplum üzerinde uzun süreli, kalıcı çok yönlü problemler yaratmasına ve toplumsal bir sorun olması nedeniyle önemlidir. Medya da yer alan kaynaklarda Türkiye dünyada çocuk istismarında, özellikle cinsel istismar konusunda üçüncü sırada yer almaktadır. Fakat bu konuda sağlıklı bir veri veya bilgi mevcut değildir. Çünkü yapılan araştırmalarda üniversiteler, özel kurumlar ve devlet kurumlarının yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarında, rakamlar birbirinden farklı bulunduğundan sağlıklı bir tablo ortaya konulamamaktadır. Tabi rakamların farklı olmasında ki bir diğer etken, olayların çocuk tarafından söylenmemesi, aile içinde kalması bu tür vakaların resmi kayıtlar dışında kalmasını sağlıyor. Yapılan araştırmalar sonucunda çocuk istismarı önlemler alındığı sürece korunabilir bulunmuştur. Toplumsal bir sorun olan istismardan korunmadaki yaklaşımlardan biri risk faktörlerini tarayıp bu çocuklarda daha ileri bir değerlendirme yapılmasıdır. Genellikle aile içi şiddetin fazla olduğu bireyler istismara daha fazla maruz kalmaktadır. Bunu önlemek için sosyal hizmetler ve gerekli kurumların ev içi ziyaretleri yapmaları, ihmal ve istismar sayısında azalma sağladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra eğitim ve danışmanlık koruyucu sağlık hizmetlerin bir parçası olmalıdır. İstismarı oluşturan faktörlerin tanımlanması ve toplumun bilinçlendirilmesi, engellileri sosyalleşmekten alıkoyan engelleri,

[1] Uzman, *hilalsari@hotmail.com.tr*
[2] Doç. Dr. *sefabulut22@gmail.com*

istismarı ortadan kaldıracaktır. Bu konuyla başa çıkma yollarından biriside farklı kurum ve kuruluşların işbirliği içerisinde çalışmalarıdır.

Araştırmanın Amacı

Farklı engelleri bulunan çocukların maruz kaldıkları istismarlara karşı kendilerini savunmaları araştırmamızın amacını oluşturmaktadır. Kendilerini ifade edemeyen bireylere davranış kazanımlarında farklı materyaller kullanımına yer verilerek hedef davranışların kazandırılması istenmektedir. Bu çalışma kapsamında sadece istismara uğrayan bireyler değil, daha geniş kitlelere konuyla ilgili bilinç kazandırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Farklı yetersizlik tanısı almış, yaşları 7 ila 16 arasında olan 25 çocuktan oluşmaktadır. Resimler çocukların maruz kaldıkları istismar türüne göre ve çocukların ebeveynlerinden izin alarak belirlenmiştir. Resimli kartların boyutları 15x15cm olarak hazırlanmıştır. Görme sorunu olan katılımcılar için kartlar 20x20 cm olarak hazırlanmıştır. Öğretim sürecine başlamadan önce çocukların davranışsal özelliklerini belirlemek için uzman psikolog tarafından çocuklar ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Öğretim uygulamalarına altı öğretici gönüllü olarak katılmıştır. Öğretime başlamadan önce uygulamacılara nasıl öğretecekleri konusunda eğitim verilmiştir. Öğrencilere kod isim kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgileri sadece araştırmacı tarafından saklı kalmak suretiyle yakınlarından izin alınmıştır. Öğretimin gerçekleştiği yer çocukların evleri ve uygulamacı tarafından düzenlenmiş atölye ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları her gün aynı saatte düzenlenmiştir.

Araştırma Bulguları ve Sonuçları

Araştırmaya katılan 24 çocuk resimli kartlarda bulunan davranışları sergiledikleri görülmüştür. Çocuklardan biri rahatsızlandığı için çalışma yarıda sonlandırılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bazı sonuçlar; Ahmet okulda arkadaşları tarafından fiziksel şiddete maruz kalmaktadır. Çalışmaya başlamadan önce fiziksel istismara maruz kaldığında, tepkisini ağlayarak veya kullandığı eşyalara zarar vererek kendisini ifade ediyordu. Çalışma sonrasında arkadaşlarından kaçmayıp, şiddete maruz kaldığında olayı ailesine anlattığı görülmüştür. Katılımcılardan Ezgi spor kulübün de cinsel istismara maruz kalmıştır. Ezgi çalışmaya başlamadan önce kulübe gitmek istemediğini, gittiği zaman saldırgan davranışlar sergilediği görülmüştür. Çalışma sonrasında Ezgi istismara uğradığında yardım istediği görülmüştür. Katılımcılardan Burcu üvey babası tarafından duygusal istismara maruz kalmaktadır. Burcu çok az konuşmaktadır.Tepkisini sessiz kalarak göstermektedir. Çalışma sonrasında Burcu, yaşadığı olayı diğer aile bireylerine (dayı,Teyze...vb) anlatarak yardım istemektedir.

Araştırmamız kapsamında ele aldığımız çocuklar genellikle fiziksel ve duygusal istismara daha fazla maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşadıkları psikolojik baskılara çocuklar, ağlayarak, başka nesne ve kişilere yansıtarak, zarar veren kişilerden kaçarak ya da sessiz kalarak tepki verdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma sonrasında Çocukların, yardım istedikleri, olaylar karşısında sessiz kalmayıp tepki gösterdikleri, kendilerini nasıl sakınmaları gerektiği konusunda önlemler aldığı görülmüştür.

Öneriler

Çocuk istismarına yönelik aile bireylerine eğitim verilebilinir. Bu konuyla ilgili ailelere yönelik çalışmalar yapıla bilinir. İstismar, ihmal, şiddete maruz kalan bireylerle yapılan çalışmaların yanı sıra buna neden olan kişi ve etmenlere yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuyla ilgili üst düzey yöneticilerin hukuksal çerçevede caydırıcı önlemler alabilirler. Sosyal medyada konuyla ilgili daha fazla uygulamalara yer verilmelidir. Farklı konulara yönelik resimli kartlardan veya başka materyallerden yararlanılarak çalışmalar yapıla bilinir.

Anahtar Sözcükler: İstismar, resimli kart, engelli çocuk

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ SÜPERVİZYON SÜRECİNDE YAŞADIKLARI DANIŞMA KAYGISINA VE SÜPERVİZYON EĞİTİMİNE YÖNELİK DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Tahsin İLHAN[1]
Enes RAHAT[2]
M. Kemal YÖNTEM[3]

Problem Durumu

Süpervizyon eğitimi, psikolojik danışmanlık eğitimin en önemli bileşenlerinden birisidir. Deneyimli bir danışmanın gözetiminde yapılan bu eğitim, öğrenciler/aday psikolojik danışmanlar açısından öğretici olmakla birlikte zorlayıcı bir süreci de içermektedir. Türkiye'de 1980'li yıllardan günümüze kadar sayıları artarak devam eden rehberlik ve psikolojik danışma (PDR) programlarından mezun olan öğrencilerin nitelikli bir eğitim alabilmeleri aldıkları eğitimle yakından ilgilidir. PDR programlarında verilen süpervizyon eğitiminin niteliği konusunda yapılan bir tarama çalışmasında (Özyürek, 2009) büyük bir orandaki öğrencinin yeterli sürede ve düzenli bir şekilde bireysel ya da grup süpervizyonu alamadığı ve süpervizyonlarının deneyimsiz öğretim elemanları tarafından sunulduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada katılımcıların üçte birinin, başka bir çalışmada (Özkan, Anjel ve Soysal, 2009) katılımcıların yarısından fazlasının hiç süpervizyon almadıkları belirtilmiştir. Lisansüstü öğrencileri üzerine yapılan başka bir çalışmada (Büyükgöze Kavas, 2011) ise katılımcıların danışma görüşmelerinin deşifreleri için daha kolaylaştırıcı yol bulunması, süpervizörün aktif olarak danışma yürütmesi, süpervizörün daha fazla olumlu geribildirimde bulunması, süpervizör seçiminin öğrencilere bırakılması, vaka tartışmalarının yapılması ve süpervizyon için belirli bir gün ve saat belirlenmesi gibi beklentileri olduğu ifade edilmiştir.

Süpervizyon sürecinin bir parçası olan danışma yeterliklerine ilişkin performans değerlendirmesi (Bernard ve Goodyear, 2009) aday psikolojik danışmanların en fazla kaygılandıkları konuların başında gelmektedir. Özellikle aday psikolojik danışmanların henüz danışmanlık deneyimlerinin olmaması onların kaygılarını artırmakta, olumsuz olan geribildirimler öğrencilerin cesaretini kırabilmektedir (Daniels ve Larson, 2001). Buna karşın süpervizörün destekleyici ve açık olması (kendini açma ve iletişime açıklık) danışman adaylarının kaygıları ve süpervizyon süreci üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Lizzio, Wilson ve Que, 2009). Danışman yeterliklerinin dört seviyede değerlendirildiği bütünleşik gelişimsel süpervizyon modeline (Stoltenberg, 1981; Stoltenberg ve Delworth, 1987) göre birinci seviyedeki danışman adayları başlangıçta süpervizöre bağımlı, yüksek düzeyde kaygılı, kendisi ve başkaları hakkında farkındalığı düşük düzeyde olduğundan süpervizörün; yorumlayıcı, destekleyici, öğretici, farkındalık kazandırıcı ve örneklendirici bir süpervizyon ortamı oluşturmalıdır.

Araştırmanın Amacı

[1] Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tahsinilhan73@gmail.com
[2] Arş. Gör. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, enes.rahat@gmail.com
[3] Öğr. Gör. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, muskemtem@hotmail.com

Türkiye'de alanyazında süpervizyon konusunda son zamanlarda yapılan çalışmaların sayıları giderek artmakla birlikte, bu çalışmaların süpervizyon eğitimini genel olarak ele aldığı, özellikle aday psikolojik danışmanların kaygı gibi zorlayıcı duygularla nasıl başa çıktıklarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, danışman adayların süpervizyon sürecinde yaşadıkları kaygıyı, bu kaygıyla nasıl başa çıktıklarını ve süpervizyon eğitimine ilişkin deneyimlerini ele almaktır.

Yöntem

Bu araştırma, psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans programı 4. sınıf öğrencilerinin danışma uygulamaları ve süpervizyon süreci ile ilgili deneyimlerini, bu süreçte yaşadıkları kaygıyla nasıl başa çıktıklarını belirlemeye yönelik nitel desenli betimsel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Katılımcılar Orta Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi PDR lisans programında yer alan bireysel psikolojik danışma ve rehberlik uygulaması dersini almış öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubu 18 öğrenciden (6 erkek, 12 kadın) oluşmaktadır. Katılımcıların yaşı 21-25 ($X = 22.7$, $SS = 1.32$) aralığında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Uygulama öncesinde form taslağına ilişkin olarak PDR alanında doktora eğitimini tamamlamış 5 alan uzmanının görüşleri alınmış, gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Formda ilgili alanyazın (Stinchfield, Hill ve Kleist, 2010; Gnilka, 2010) dikkate alınarak dört tema oluşturulmuştur. Bu kapsamda dört temel temayı yansıtacak şekilde yirmi soru hazırlanmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak on iki alt tema oluşturulmuştur.

İşlem

Verilerin toplanması için süpervizyon eğitiminin sonlandırılması beklenilmiştir. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması yaklaşık bir haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi alanyazında (Strauss ve Corbin, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2008) önerildiği gibi 4 aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ikinci ve üçüncü yazarlar tarafından ses kayıtları deşifre edilmiş ve olası alt temalar için notlar alınmıştır. Daha sonra veriler üzerinde NVİVO 10 nitel veri analizi programı kullanılarak kodlama yapılmıştır. Sonraki aşamada araştırmacılar kodların ve temaların uygunluğunu gözden geçirmişlerdir. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından analizi yapılan verilerin tutarlılığını belirlemek için 5 uzmana başvurulmuş ve bu doğrultuda kodlar ve alt temalar nihai halini almıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk teması danışma uygulamalarına hazırlıktır. Bu tema altında ilk danışma oturumuna kadar olan süreçte katılımcıların neler yaptığına ilişkin bilgiler toplanmıştır. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun kitap, internet ve deneyimli kişilerden bilgi elde etmek için araştırma yaptığı ve ilk birkaç haftayı hazırlık amaçlı olarak geçirdikleri görülmüştür.

İkinci tema olan danışma sürecinde kaygı ve başa çıkma temasında yedi alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalarda katılımcıların danışma oturumlarına başlamadan önce yaşadıkları kaygıların neler olduğu, danışma oturumlarının başından sonuna kadar kaygı düzeylerinin seyri, danışma kaygısı üzerinde süpervizör, grup arkadaşları, danışanlar, kullanılan kuram ve yararlanılan kaynakların rolüne ilişkin görüşler elde edilmiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu ilk kez uygulama yapacağı için yoğun bir kaygı yaşasa da süreç içerisinde kaygı düzeylerinde düşüş gözlenmiştir. Katılımcıların yaşadıkları kaygının seyrinde süpervizör başta olmak üzere, grup arkadaşları, danışanlar, kullanılan kuramlar ve yararlanılan kaynakların önemli bir etken olduğuna değinilmiştir.

Üçüncü ana tema ise süpervizyon sürecinin işleyişine yöneliktir. Bu tema altında süpervizörün süpervizyon yaklaşımı ve süpervizörün yöntem ve teknikleri olmak üzere iki alt tema elde edilmiştir. Buna göre süpervizyon görüşmelerinin büyük çoğunluğu grup ve bireysel olarak yürütülerek bir konsültasyon ortamı oluşturulmuştur. Katılımcılar süpervizörün samimi ve olumlu yaklaşımının ve kendilerine yeni bir şeyler öğretme ve geliştirme çabası içerisinde olmasının onları cesaretlendirdiğine vurgu yapmışlardır.

Son olarak danışman adaylarının süpervizyon sürecine ilişkin değerlendirme ve önerileri ana temasının altında üç alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalarda alınan süpervizyon eğitim sürecinin değerlendirilmesi, adayların danışmanlık becerilerine ilişkin yeterlilik algıları ve deneyimlenen süpervizyon sürecine ilişkin önerileri elde edilmiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu teoriyi uygulamaya dökmenin kendilerini geliştirdiğine inanmakta ve yaşantılar yoluyla zaman zaman zorlandıklarını düşünmektedirler. Bunlara rağmen katılımcıların çoğunluğu sürecin başında kendilerini yeterli olarak algılamasa da ($X = 2$), sürecin sonunda yeterliliklerinde önemli bir artışın görmektedir ($X = 3.72$). Sürecin daha iyi yürütülmesine ilişkin bir dizi öneride bulunarak uygulamaya dönük bir eğitim sürecini önermektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre süpervizyon eğitiminin ilk başlarında danışman adayların kaygılarının üst seviyede olduğu görülmektedir. Süpervizyon eğitiminin bu aşamasında planlamanın daha sistematik yapılması, danışman adaylarının süreç konusunda bilgilendirilmeleri, süpervizörlerin örnek danışma uygulaması yapmaları ve/veya önceki dönemlere ait danışma örneklerinin izlenip analiz edilmesi faydalı olacaktır. Bulgulara göre danışan bulma ve uygun ortamlarda danışma yapmadaki zorluklar, katılımcıların yaşadıkları kaygıların bir nedeni olarak göze çarpmaktadır. Bu konuda PDR anabilim dallarında standartlara uygun danışma odalarının oluşturulması ve danışan bulma konusunda üniversitelerin psikolojik danışma birimleriyle koordinasyon sağlanması danışman adaylarının yaşadıkları sorunların azalmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada literatürle benzer şekilde (Baker, Daniels ve Greeley, 1990, Gnilka, Chang ve Dew, 2012) danışma kaygısı konusunda süpervizörün etkili olduğu görülmüştür. Bu konuda hangi tür süpervizör rollerinin danışma kaygısıyla ilişkili olduğunun ortaya konulması danışma kaygısının azaltılması için yapılacak çalışmalarda yararlı olacaktır. Bu araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise süpervizyon sürecinin grupla birlikte yürütülmesinin danışma kaygısını azalttığını ortaya koymasıdır. Ayrıca psikolojik danışmanlık temelli teorik derslerin psikolojik danışma tekniklerini somut

olarak gösterecek rol oynama ve örnek danışma videolarıyla güçlendirilmesinin uygulama aşamasında yaşanılan kaygıları azaltacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

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.

Özkan, R., Anjel, M. ve Soysal, A. (2009). Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında gözetim/süpervizyon "Bir durum saptaması". X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Büyükgöze Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(2).

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). Fundamentals of clinical supervision (4th ed.). Boston: Pearson Education.

Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, *41*(2), 120.

Lizzio, A., Wilson, K., & Que, J. (2009). Relationship dimensions in the professional supervision of psychology graduates: Supervisee perceptions of processes and outcome. *Studies in Continuing Education*, *31*(2), 127-140.

Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, *28*(1), 59.

Gnilka, P. B., Chang, C. Y., & Dew, B. J. (2012). The relationship between supervisee stress, coping resources, the working alliance, and the supervisory working alliance. *Journal of Counseling & Development*, *90*(1), 63-70.

Baker, S. B., Daniels, T. G., & Greeley, A. T. (1990). Systematic Training of Graduate-Level Counselors Narrative and Meta-Analytic Reviews of Three Major Programs. *The Counseling Psychologist*, *18*(3), 355-421.

Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). Developmental supervision: A training model for counselors and psychotherapists. *San Francisco: Jossey-Bass. Stuessy, CL, & Naizer, GL (1996). Reflection and problem solving: Integrating methods of teaching mathematics and science. School Science and Mathematics*, *96*(4), 170-177.

Stinchfield, T. A., Hill, N. R., & Kleist, D. M. (2010). Counselor Trainees' Experiences in Triadic Supervision: A Qualitative Exploration of Transcendent Themes. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *32*(4), 225-239. doi: 10.1007/s10447-010-9099-8

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, *13*(1), 3-21.

Yıldırım, A. ve Şimşek H.(2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Seçkin, Ankara.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA ÖFKEYLE BAŞA ÇIKMA VE KARAR VERME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

Evren ERSOY[1]
M. Engin DENİZ[2]

Problem Durumu

Üstün yetenekli ya da üstün zekâlı çocukların kim oldukları ve nasıl tanımlanabilecekleri ile ilgili farklı görüşler vardır. Ataman'a (2004) göre zihinsel yeteneklerinin ya da zekâlarının birçoğunda akranlarına göre üst performans gösteren ya da gizil güce sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve bir işe başladığında asla vazgeçmeyen çocuklar üstün zekâlı olarak adlandırılmakta ve bu çocuklar kendi akran gruplarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden daha üstün performans göstermektedir. Üstün yetenekli çocuklar sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuklar olarak tanımlanmaktadır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2007). Üstün yetenekli çocuklar, bir toplumun pek çok alanda gelişmesine katkısı olacak potansiyeldeki bireyler olarak da ele alınmaktadır (Kulaksızoğlu, Bilgili ve Şirin, 2004).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların duygusal özellikleri ve ihtiyaçları normal zekâya sahip akranlarına göre daha yoğundur (Oğurlu & Yaman, 2010). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuğun duygusal ve sosyal deneyimleri hem içsel hem dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuk, dışsal çevreyle iletişime geçtikçe farklılıklarına karşı tutum ve bulundukları sosyal ortam gibi faktörler de sosyal ve duygusal deneyimlerini etkilemektedir (Olenchak, 1994).

Üstün yetenekli bireyler birçok alanda normal çocuklardan farklı ve üstün bazı özelliklere sahiptir. Üstün yetenekli çocukların normal akranları ile karşılaştırıldığında zihinsel, sosyal, kişilik ve fiziksel boyutlarda daha farklı bir gelişim süreci içerisinde oldukları alandaki pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Clark, 2002).Üstün yetenekli çocuklar yaşıtlarına göre kıyaslandıklarında daha küçük yaşlarda bireysel farkındalık kazanmakta, toplumsal ve ahlaki duyarlılık sergilemektedir (Gündüz, 2010). Öte yandan olaylara bakış açıları, düşünme biçimleri, tepkileri, ilgileri akranlarına göre farklı olan üstün yetenekli çocukların karar verme ve öfkeyle başa çıkma becerileri de akranlarından farklılık göstermektedir.

Üstün yetenekli çocukların normal zekâya sahip olan çocuklardan bedeni, zihni, sosyal, kişilik, ahlaki, öğrenme, duyarlık ve mesleki yönlerden farklı olarak üstün özelliklere sahip oldukları düşünülmüş ve bu farklılıkları ortaya çıkarmak için birçok ölçme aracı geliştirilmiştir (Çağlar, 2004) Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde üstün yetenekli çocukların karar verme ve öfke ile baş etme becerileri ile ilgili Türkiye'de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada üstün yetenekli çocukların karar verme ve öfke ile baş etme becerilerini

* Not: Bu bildiri 1. Yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

[1] Arş. Gör. Yıldız Teknik üniversitesi, evrener*@yildiz.edu.tr*
[2] Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, *edeniz@yildiz.edu.tr*

ölçmeye yönelik bir ölçe aracı geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli çocuklarda yapılabilecek çalışmalarda kullanılabilecek öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerileri ölçeği'ni geliştirmek ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

Yöntem

Araştırmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan 3 farklı Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) öğrenim gören 151'i kadın ve 173'ü erkek olmak üzere toplam 324 öğrenci katılmıştır. Uygulamanın yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 13.01.215 tarih ve (IRB# MEB-357908) sayılı izin alınmıştır. Ölçek için maddelerin oluşturulması aşamasında ilgili literatür gözden geçirilerek üstün yetenekli çocuklarda öfke ve karar verme ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerden öfke ve karar vermeyle ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir. İlgili literatür ve yazılan kompozisyonlardan yapılan içerik analizleri sonucunda dikkat çeken ifadeler tespit edilerek soruya dönüştürülmüş ve deneme ölçeği oluşturulmuştur. Hazırlanan deneme ölçeğini alanda 3 uzman, 6 öğretim elamanı ve BİLSEM'de çalışan 3 öğretmenden olmak üzere 12 kişi tarafından incelenmiş, oluşturulan maddelerin yokladığı ifadelerin araştırma konusuyla ilgili olup olmadığına dair görüşler alınmıştır. Pilot uygulama 64 kişilik bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerden alınan geri bildirimlere bağlı olarak ölçeğin biçimsel olarak değiştirilmesine karar verilmiştir. Bu hazırlıkların ardından genel uygulamaya geçilmiştir. Araştırmada geçerlik çalışmaları olarak kapsam ve yapı geçerlikleri, güvenirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık, test-tekrar test güvenirlikleri ve madde toplam korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda 16 maddeden oluşan ölçek, öfkeyle başa çıkma ve karar verme şeklinde iki faktörlü bir yapı göstermiştir. Ölçeğinin yapı geçerliliğinin sınanması için yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 48.19'unu, birinci alt faktör olan öfkeyle başa çıkmanın tek başına varyansın %32.41'ini ve ikinci alt faktör olan karar vermenin tek başına varyansın %15.78'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin faktör yükleri .54 ile .78 arasında sıralanmaktadır. Birinci faktörü oluşturan maddelere ilişkin yükler 0.54 ile 0.78 arasında değişmektedir. İkinci faktörü oluşturan maddelere ilişkin yükler ise 0.66 ile 0.69 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan 16 maddenin 5 tanesi olumsuz, 11 tanesi olumlu ifadelerdir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .76, öfkeyle başa çıkma ve karar verme alt ölçekleri için sırasıyla, .88 ve .73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise ölçeğin bütünü için .81, öfkeyle başa çıkma alt ölçeği için .88 ve karar verme için .70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .44 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre Üstün Yetenekli Çocuklarda Öfkeyle Başa Çıkma ve Karar Verme Becerileri Ölçeği'nin üstün yetenekli çocuklarla yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Ataman, A. (2004). Ustun yetenekli/zekâlı çocuk ile yasamak. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.). *Ustun Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabi.* (155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted (6th ed.).* Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Education, Inc.

Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.) *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*(1), 157-177.

Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E., & Şirin, M. R. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı. *İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 64.*

MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. (2007). Tebliğler Dergisi: Şubat 2007/2593.

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

Olenchak, F. R. (1994). Talent development: Accommodating the social and emotional needs of secondary gifted/learning disabled students. *Journal of Secondary Gifted Education*, *5*(3), 40-52.

YAPILANDIRILMIŞ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNİN AZALTILMASINDAKİ ETKİSİ

Behiye AKACAN[1]
Gürcan SEÇİM[2]

Problem Durumu

Bir bireyin sağlıklı olduğundan bahsedilen durumlarda fiziksel sağlığı yanında en önemli vurgunun genellikle psikososyal sağlığı açısından yapıldığı görülür. Psikososyal yönden sağlıklı olmaktan bahsedildiğinde ise genellikle diğer bireylerle etkileşim biçimi üzerinden tanımlamalar yapılır. Bireyler sosyal varlıklardır ve varoluş biçimleri genellikle ilişki kurma ve sürdürme biçimleriyle ifade bulur. Ancak bireyler yalnız çevrelerindeki diğer bireylerle değil, içlerindeki kendileriyle de devamlı iletişim halindedir. Hem içlerindeki kendileri hem de dışarıdaki bireylerle ilişkilerinde yaşadıkları güçlükler, düşünce üretme ve davranış biçimlerinden bağımsız olarak ele alınamaz.

Bireylerin sürekli gelişen ve karmaşık olan sosyal yapı içerisinde diğer insanlarla kurdukları sosyal etkileşim üzerinde çalışan Öztürk ve Diğ. (2005), bazı bireylerin bu yapı içinde kendilerini rahat ifade edebildiğini, bazılarının ise edemediklerini vurgulamaktadırlar. Bu durum Gümüş (2010) tarafından, kişinin sosyal ortamlarda kendini rahat ifade edemeyeceği, kötü bir duruma düşeceği, olumsuz bir izlenim bırakacağı ve başkaları tarafından olumsuz bir biçimde değerlendirileceği beklentileriyle yaşadığı bir rahatsızlık ve gerilim durumu olarak tanımlanmaktadır. Kazdin (2000)'e göre bu bir korku durumudur bu nedenle kişi, sosyal ortamlarda bulunmak zorunda kaldığında sosyal kaçınma davranışına gösterirler. Sosyal kaçınma özellikle de toplantı ve benzeri sosyal etkileşim gerektiren durumlarda açıkça görülür.

Sosyal kaygı üniversite öğrencilerinde(öğretmen adaylarında) günlük yaşamlarında ve akademik faaliyetleri içinde, diğer bireylerle etkileşim kurma konusunda kendini gösteren ve yayılmış düzeyde etkilerini hissettiren bir sosyal etkileşim problem olarak görülebilmektedir. Bilindiği üzere bireylerin hayatlarını sürdürebilmelerinde önemli rolü olan sosyal becerilerin gelişiminde, formal ve informal eğitimler oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren ailede başlayan eğitim, üniversite yaşamında ve bir mesleğe hazırlanma sürecinde de önemli olmaya devam eder.

Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin sonunda bilişsel, davranışsal ve psikomotor alanda mesleğe uygun davranış değişikliği meydana getirmeleri beklenmektedir. Bu beklentiler doğrultusunda yetişkin bir birey ve bir meslek adayı olarak kendilerini ifade edebilmeleri bir zorunluluğa dönüşmektedir.

Ancak üniversite öğrencilerinin arkadaşları arasında, eğitimcileri ile ilişkilerinde, bir sunum yapmaları ya da derste bir tartışmaya katılmaları gerektiğinde, çoğunlukla mahcup olma ya da yetersiz

[1] Uzman, bakacan@eul.edu.tr Doktora öğrencisi/Lefke Avrupa Üniversitesi
[2] Yrd. Doç. Dr. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesiü, gurcanozhan@gmail.com

algılanma düşüncesi ile sosyal kaygı yaşadıkları ve geri çekildikleri görülmektedir. Grup içinde rahat hissetmeyen, ders içinde kendini ifade edemeyen, sunu yapması gerektiğinde soğuk terler döken, sınıf içinde sorulan sorunların cevabını bilmesine rağmen topluluk önünde konuşmaktan çekinen öğrencilerin sayısı hiç de az değildir. Özellikle psikolojik yardım ya da öğretmenlik mesleklerinde görev almak üzere yetişen öğrenciler açısından bu sorun, yalnız eğitim sürecindeki başarısını değil, aynı zamanda gelecekteki iş yaşamında uyumunu ve mesleki performansını da tehdit etmektedir. Bu yüzden sosyal kaygının olabilecek en erken dönemde giderilmesi ya da bu sorunu yaşayan bireylerin sosyal kaygıları ile başa çıkmayı öğrenmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Sosyal Kaygının Azaltılmasına Yönelik Olarak Hazırlanan Grupla Psikolojik Danışma Programının Öğretmen Adaylarının Sosyal Kaygı Düzeylerinin Azaltmadaki Etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma deneysel yöntem kullanılarak yapılacaktır. Araştırmada öntest-sontest uygulamalı kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışma KKTC'de Lefke Avrupa Üniversitesi Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin analizi SPSS 13.00 paket programları kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizler için uygunluğu, her bir boyuttaki puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk normallik testi, deney ve kontrol grubunun puanlarının karşılaştırılmasında normal dağılım gösterenler t-testi ve tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak alınmıştır.

Öğretmen adaylarının sosyal kaygılarını azaltmaya dönük olarak uygulanan grupla psikolojik danışma programının amaçları ve içeriğinin hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili alan yazın taranmış, akılcı-duygusal davranışçı, varoluşçu ve bilişsel davranışçı yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Program deney grubuna uygulanmadan önce programda yer alan yöntem, teknikler ve etkinliklerle ilgili olarak 5 alan uzmanın görüşleri alınmıştır ve ön uygulama yapılmıştır.

Araştırmada öncelikle programın işleyişi hakkında bilgi edinebilmek ve eksikliklerini gidermek amacıyla Fen Edebiyat Fakültesi Edebiyat Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencilerine ön uygulama yapılmıştır. Programla ilgili olarak tez danışmanının da görüş ve önerileri alınarak programa son şekli verilip ve gerçek uygulamaya geçilmiştir.

Bulgular, Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma öğretmen adaylarında sosyal kaygının azaltılması amacıyla geliştirilen Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulaması sonrasında, "SKÖ"nün son test uygulamasından elde ettikleri genel puanlar arasında anlamlı bir fark mıdır? İncelenmiştir.

Ayrıca araştırmada öntest ve sonteste ilişkin "SKÖ" puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelnmiştir.

Tablo 1 Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin ZYEBTÖ Ölçeğine İlişkin Ölçümlerin Shapiro-Wilks ile Normallik Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Serbestlik derecesi	p Değeri
Öntest SKÖ	Deney	,946	14	,497
	Kontrol	,899	14	,108
Sontest SKÖÖ	Deney	,917	14	,202
	Kontrol	,940	14	,414

Öntest ve sonteste ilişkin "SKÖ" puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilks testi ile incelenmiştir. Tablo 1'den de görüleceği üzere, "SKÖ" "p" değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu saptanmıştır. Bu durumda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

"SKÖ" ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği için, deney ve kontrol grubuna ait öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırmalarında parametrik testlerden t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait "SKÖ" ilişkin öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırması t-testi ile hesaplanmış, ve analiz sonuçları aşağıda tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının SKÖ Ölçeği Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

ÖLÇÜMLER(SKÖ)	**N**	$\bar{x}$	**s**	**sd**	**T**	**P**
Öntest SKÖ	14	89,39	7,62	27	4,37	
Sontest SKÖ	14	59,60	36,41			,000

Tablo 2 incelendiğinde, "SKÖ" nin öntest puan ortalamaları karşılaşmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. "SKÖ" sontest puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın saptanması deney grubuna uygulanan eğitim programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlayan kaygı düzeyi yüksek tüm öğrencilere grupla psikolojik danışma programının uygulanması öğretmen adaylarının kaygı yaşadıkları durumlar karşısında becerilerini güçlendirecektir. Programın etkililiği sadece öğrencilerin kendini değerlendirebileceği ölçeklerle sınanmıştır. Sonraki çalışmalarda programın etkililiğini ölçmek amacıyla öğretmen ve ebeveynler de çalışmalara dahil edilebilir.

Kaynakça

Beidel, D.C., Tuner, S.M. & Dancu, C.V. (1985). Physiological, cognitive and behavioral aspects of social anxiety. Behavior Research Therapy, 23 (29), 109-117.

Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 44: 85-96.

Deniz, M. E. (2004). Investigation of the relation between decision self-esteem, decision making style and problem solving skill of the university students. Eurasian Joournal of Educational Research, 4(15), 23-35.

Den Boer, J.A. (1997). Social phobia: epidemiology, recognition, and trerment. British Medical Journal, 315(7111), 796-781.

Erden, M.(1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Gümüş, A. E. (2010). Sosyal Kaygıyla Başa Çıkma. Nobel Yayınları, Ankara: 1. Basım.

Heimberg, R. G., Liebowitz, R. M., Hope, D. A., ve Schneier, F. R., (1995). Social Fobia: Diagnosis, Assessment and Traetment. New York: A Division of Guilford Publication.

Heimberg, R.G., Horner, K.J., Juster, H.R., Safren, S.A., Brown, E.J., Schneier, F.R. ve Liebowitz, M.R. (1999). Psychometric properties of the Liebowitz social anxiety scale. *Psychological Medicine.* 29, 199-212.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karacan, E., Şenol, Ş. ve Şener, Ş. (1996). Çocuk ve ergenlik çağında sosyal fobi. 3P., 4(1) 28-34.

Kazdin, E. A., (2000). *Social Phobia.* Encycolopedia of Psychology. Oxford Universty Pres.

Leary, M. R. & Kowalski, R. M., (1995). Social anxiety, London: The Guildford Press.

Leary, M.R. (2001b). Shyness and the self: A refinement and extention of the self presentational theory. (Ed: Hofmann, S.G. ve DiBartolo, P.M.), *From social anxiety to social phobia, multiple perspectives*, (321,334) Boston: Allyn and Bacon.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.).* California: Sage.

Işık, E., (1996). *Anksiyete Bozuklukları; Somatomorf Bozukluklar, Dissosiyatif Bozukluklar, Yapay Bozukluklar*, Ankara: Kent Matbaası.

Öztürk, M., Sayar, K., Uğurad, L.,ve Tüzün, Ü., (2005). Sosyal Fobisi Olan Çocukların Annelerinde Sosyal Fobi yaygınlığı, Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 15:60-64.

ERGENLİKTE ANNE-BABADAN ALGILANAN DUYGUSAL İSTİSMAR VE OLUMSUZ BENLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE ÖZ-YETERLİĞİN ARACI ROLÜ

Gökmen ARSLAN[1]

Problem Durumu

Son yıllarda çocuk hakları konusunda dünyanın birçok yerinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelere rağmen, hala çocukların büyük bir çoğunluğu aile, birey veya toplumsal kurumlar tarafından gerçekleştirilen çeşitli uygulamalar nedeniyle zarar görmekte, yaşamını yitirmekte ve çeşitli rahatsızlıklarla karşı karşıya kalabilmektedir (Akyüz, 2012). Bireylerin psikososyal açıdan karşılaşmış oldukları bu olumsuz yaşantılardan biri de duygusal istismardır. Duygusal istismar, genellikle çocuğa uygun ve destekleyici bir çevre oluşturulmaması, çocuğun duygusal sağlığını ve gelişimini olumsuz etkileyecek eylemlerde bulunulması ve bu eylemlerin çocuğun hareketlerini sınırlayan alay, aşağılama, tehdit, sindirme, reddetme ve fiziksel olmayan diğer düşmanca davranışları içermesi olarak tanımlanır (World Health Organization [WHO], 2002). Yapılan çalışmalarda, duygusal istismarın benlik gelişimi üzerinde önemli bir risk faktörü olduğu ve istismar yaşantısına sahip bireylerin daha olumsuz bir benlik yapısına sahip oldukları rapor edilmektedir (Al-Fayez, Ohaeri ve Gado, 2012; Asgeirsdottir, Gudjonsson, Sigurdsson ve Sigfusdottir, 2010; Karakuş, 2012; Yates, 2007). Ayrıca anne-babadan algılanan duygusal istismar ve olumsuz benlik algısı arasındaki ilişkinin aksine, psikolojik sağlamlık ve öz-yeterliliğin olumsuz yaşantılardan benliği koruyabilecek iki önemli değişken olabileceği belirtilmektedir (Iwaniec, 2006; Karaırmak ve Siviş-Çetinkaya, 2011; Telef & Karaca, 2011; Telef, 2011; Ulucan, 2013). Bazı çocuklar, istismara maruz kalmalarına rağmen başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmekte ve olumlu gelişim gösterebilmektedir. Bazı çocukların bir takım bireysel, ailesel ve çevresel/toplumsal özelliklerinin onları diğerlerine göre daha güçlü kıldığı ve uyum sürecine olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Iwaniec, 2006). Bu bağlamda, bireyin olumsuz yaşantılar sonrası uyum sağlama becerisi veya kapasitesi ve gerekli eylemlerde bulunmaya ve organize etmeye yönelik beceri/kapasitesine ilişkin inançlarının, duygusal istismar sonrasında onun psikolojik iyi oluşunu sürdürebilmesinde önemli bir yer edindiği söylenebilir. Bireyin sahip olduğu başa çıkma becerisi veya kapasitesi ve bunlara olan inancı, onu duygusal istismar yaşantıları karşısında güçlü kılar ve daha olumlu bir benlik yapısına geliştirmesinde önemli yer edinir. Buradan hareketle psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik düzeyi yüksek bireylerin daha olumlu bir benlik yapısına sahip olmaları beklenir. Bu durum anne-babadan algılanan duygusal istismar ve olumsuz benlik algısı arasındaki ilişkide, psikolojik sağlamlık ve öz yeterliğin aracı bir rolünün olup olamayacağı sorusunu akla getirmektedir.

Araştırmanın Amacı

[1] Öğretim Görevlisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, gkmnarslan@gmail.com

Yapılan çalışmalar ışığında, bu çalışmanın amacı anne-babadan algılanan duygusal istismar olumsuz benlik algısı arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve öz yeterliğin aracı rolünü incelemektir. Araştırma sonuçlarının, psikolojik danışman ve diğer uzmanlarca düzenlenecek önleyici ve müdahale programları için önemli bir temel teşkil edebileceği söylenebilir.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 14 ile 19 arasında değişen 335 ergen oluşturmaktadır. Katılımcıların %55.8'i kız ve %43.9'u erkektir. Araştırmaya katılan ergenlerin yaş ortalaması 15.46 ve standart sapması 1.28'dir. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12),

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, olumsuz benlik algısı algısı için Kısa Semptomlar Envanteri (KSE) ve Anne-babadan Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS 22 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler yapısal eşitlik modeli aracılığıyla incelenmiştir. Önerilen yapısal modelin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği görülmüştür. Uyum değerlerine ilişkin χ^2 ve sd değerlerinin birbirine oranı χ^2/sd=1.29 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, RMSEA ve standardize edilmiş RMR değerinin .05'ten küçük ve GFI, NFI, CFI, IFI ve RFI değerlerinin .95 üzeri olduğu görülmüştür. Yapısal modele ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları, anne-babadan algılanan duygusal istismarın psikolojik sağlamlık (β= -.17, p<.001) ve öz yeterliliği (β= -.18, p<.001) negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Ayrıca YEM analiz sonuçları incelendiğinde, anne-babadan algılanan duygusal istismarın olumsuz benlik algısı üzerinde (β= .44, p<.001) □üzerindeki doğrudan etkisinin pozitif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte anne-babadan algılanan duygusal istismarının öz yeterlik (β= -.20, p<.001) □ve psikolojik sağlamlık (β= -.14, p<.001)□aracılığı ile olumsuz benliği negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu bağlamda anne-babadan algılanan duygusal istismar ile olumsuz benlik algısı arasındaki ilişkide öz yeterlik ve psikolojik sağlamlığın kısmi aracılık rolü üstlendiği söylenebilir. Ayrıca olumsuz benlik algısı algısına ilişkin varyansın %34'ünün anne-babadan algılanan duygusal istismar, psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik aracılığı ile açıklandığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, anne-babadan algılanan duygusal istismarın olumsuz benlik algısı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca analiz sonuçlarından hareketle anne-babadan algılanan duygusal istismar ve olumsuz benlik algısı arasındaki ilişkide, psikolojik sağlamlığın ve öz yeterliğin koruyucu faktörler olduğu söylenebilir. Buradan hareketle okul psikolojik danışmanları ve eğitimciler tarafından, öz yeterlik ve psikolojik sağlamlığa yönelik psikoeğitim programları aracılığıyla öğrencilerin öz-yeterlilik ve psikolojik sağlamlığını destekleyici çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca anne-babadan algılanan duygusal istismarın benlik üzerindeki doğrudan etkisi dikkate alındığında, duygusal istismar konusunda ebeveynlere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Psikolojik danışmanlar tarafından, okul ortamlarında duygusal istismara uğrayan bireylerin belirlenmesinin, bu öğrencilere ve

ailelerine yönelik grupla psikolojik danışma ve bireyle psikolojik danışma çalışmalarının yürütülmesinin, duygusal istismarın benlik üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku*, Pegem Akademi, Ankara.

Al-Fayez, G. A., Ohaeri, J. U., ve Gado, O. M. (2012). Prevalence of physical, psychological, and sexual abuse among a nationwide sample of Arab high school students: association with family characteristics, anxiety, depression, self-esteem, and quality of life. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *47*(1), 53-66.

Asgeirsdottir, B. B., Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F., ve Sigfusdottir, I. D. (2010). Protective processes for depressed mood and anger among sexually abused adolescents: The importance of self-esteem. *Personality and individual differences*, *49*(5), 402-407.

Iwaniec, D. (2006) *The emotionally abused and neglected child: Identification, assessment and ınterventıon a practice handbook*, JohnWileyveSon, Ltd, England.

Karaırmak, Ö. ve Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü, *Tük Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 30-43.

Karakuş, Ö. (2012). Relation between childhood abuse and self esteem in adolescence. *International Journal of Human Sciences [Online*]. (9)2, 753-763. Yh jklo"

Telef, B.B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (16), 499-518.

Ulucan, K. T. (2013). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

World Health Organization [WHO] (2002). *World report on violence and health*, 24 Aralık 2014'de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global_campaign/en/chap3.pdf?ua=1 adresinden alınmıştır.

Yates, T. M. (2007). The developmental consequences of child emotional abuse: A Neurodevelopmental perspective. *Journal of Emotional Abuse*, 7 (2), 9-34.

YAPILANDIRILMIŞ KARİYER PSİKOLOJİK DANIŞMASININ LİSEDEN ÜNİVERSİTEYE GEÇİŞ KARARINDA ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Arif ÖZER[1]
Olcay YILMAZ[2]

Problem Durumu

Geleneksel mesleki seçim ve karar verme modelleri bilgi ve çözümleme hakkındaki iki sayıltı üzerine kuruludur. Bir seçim durumuna ilişkin tüm ilgili özellikler bilindiğinde ve bu bilgiler analitik bir süreçten geçirildiğinde, en iyi sonucun belireceği düşünülür. Yeni yaklaşımlar ise "en iyi" seçenek yerine, "yeteri kadar iyi" seçeneğin ortaya konulmasının daha işlevsel olabileceğini ileri sürmektedirler (Philips ve Jome, 2005). Bu durum, üniversite tanıtım günleri gibi yeterince zamanın olmadığı ve danışanla sadece bir oturumun yapılabildiği görüşmelerde daha da önem kazanmaktadır. Açıktır ki, kısa süreli ve yapılandırılmış kariyer müdahaleleri çok sayıda danışanın söz konusu olduğu durumlarda etkili olmaktadır. Bu tür müdahalelerin etkisi içerik açısından psikoterapi-benzeri müdahalelere dönüştürülmediğinde daha da artabilmektedir.

Kariyer psikolojik danışmanlarının derinlemesine kendini keşiften çok bilgi vermeye ağırlık vermeleri (Kirschner ve ark.,1994; Anderson ve Niles, 2000), danışanların sonuca yönelmeleri açısından daha faydalı olabilmektedir (Brown ve McPartland, 2005). Ayrıca kariyer psikolojik danışmanlarının az sayıda seçenek yerine, danışanların seçim aralığı içerisindeki çok sayıda "yeteri kadar iyi" seçeneğin ortaya konulmasına ve değerlendirilmesine yönelmeleri, Brown ve McPartland'ın (2005) ifade ettiği gibi, özellikle karar verme zorluğu yaşayan danışanlarla gerçekleştirilen müdahalelerde oldukça etkili olabilmektedir.

Healy (2001) kariyer danışmasında potansiyelin ve değerlerin belirginleştirilmesinin, bilgilendirme ve ölçüm sonuçları hakkındaki dönütlerin, danışanlar tarafından çok yararlı bulunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Nagel ve arkadaşları (1995) başarılı kariyer psikolojik danışmanlarının bilgi verici, rehberlik edici, özetleyici ve kapalı uçlu soruları kullanan aktif bir yaklaşımı benimsemeleri gerektiğini ifade etmektedirler.

Tüm bu bahsedilen beceri ve müdahale yöntemlerinin tek bir oturuma sığdırılması ise oturumların yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Müdahale sürecinde ise öncelikle danışanın kararsızlığının doğasının anlaşılması, sonra da belirlenen özel duruma yönelik bir müdahalenin tasarlanması önerilmektedir (Philips ve Jome, 2005). Kariyer danışmasının bu iki temel ve son derece kapsamlı bileşeninin, kısa süreli ve tek bir oturumda gerçekleştirilen durumlarda nasıl yapılandırılabileceği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

[1] Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi Kariyer Gelişimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, arifozer@hacettepe.edu.tr
[2] Uzm. Psk. Dan. Gençlik ve Spor Bakanlığı, olcayyilmaz@hacettepe.edu.tr

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada üniversite tercihi yapacak adaylarla tek oturumda gerçekleştirilen yapılandırılmış kariyer danışmanlığının nasıl olması gerektiğine ilişkin bir yapı ortaya konulmaya çalışılmış ve gerçekleştirilen müdahalelerle ilgili adaylardan elde edilen dönütler doğrultusunda gelecekte yapılacak benzer çalışmalara öneriler getirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma deneme modelinde tasarlanmıştır. Tanıtım günlerine katılanların ve bu katılımcılardan kariyer görüşmesi almak isteyenlerin önceden belirlenemeyişi nedenleriyle, çalışmada tek gruplu son test modelini içeren vaka çalışması deseni (one shot case design) kullanılmıştır.

Kariyer psikolojik danışması, Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında bulunan bir dönem teorik bir dönem de uygulamalı kariyer danışması dersi almış son sınıf öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Başarılı ve gönüllü öğrencilerden araştırmaya seçilen 10 kişiye PDR anabilim dalında görevli iki öğretim üyesi (biri ilk araştırmacı) tarafından tanıtım günleri öncesi bir günlük eğitim verilmiştir. Bu eğitimde öğrenciler oturumların içeriği ve kullanılacak ölçme araçları konusunda bilgilendirilmişlerdir.

Kariyer psikolojik danışmanları 11-13 Temmuz 2015 tarihlerinde, Beytepe Kongre Merkezi'nde düzenlenen Hacettepe Üniversitesi tanıtım günleri kapsamında toplam 104 adayla, bu çalışmanın araştırmacılarının süpervizyonunda kariyer görüşmeleri yapmışlardır. Görüşmeler 30 ile 60 dakika arasında sürmüş, görüşmenin son bölümünde adayların ailelerinin katılımıyla adayın puan türüne uygun ilgi ve değerleri ve bu özelliklere uygun bölümlerin neler olduğu hakkında bilgiler verilmiştir.

Adaylara görüşme sırasında Hacettepe Kariyer Gelişimi Uygulama ve Araştırma Merkezince geliştirilmiş bir kişilik envanteri olan Hacettepe Kariyer Profili (HKP) uygulanmış ve Holland'ın (1997) tipolojisine uygun olarak baskın kişilik özellikleri (üçlü RIASEC kodu) konusunda bilgi verilmiştir. Ayrıca aynı tipolojiye uygun olarak Hacettepe Üniversitesi ön lisans ve lisans programlarına ilişkin önceden belirlenen RIASEC kodlarıyla, adayların puan tür ve başarı sıraları göz önünde bulundurularak C uyum indeksi (Brown ve Gore, 1994) belirlenmiştir. Adayların girmek istedikleri ve adaya önerilen bölümlerin bu uyuma göre bir sıralaması yapılarak adaylar bilgilendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonuçları yazılı olarak adaylara verilmiştir.

Kariyer danışması sırasında adayların değerleri üzerinde de durulmuştur. Bilindiği gibi, değerler kendimizin ve başkalarının davranışlarını değerlendirirken kullandığımız standartlar olup, adayların öncelikli değerlerinin öğrenilmesi, kendilerine uygun kariyer seçeneklerin oluşturulması ve kariyer kararların verilmesinde büyük önem taşımaktadır (Brown, 1996; Rounds ve Armstrong, 2005). Adaylardan O*NET'de yer alan iş değerlerini (Başarı, bağımsızlık, tanınma, ilişkiler, destek ve çalışma koşulları) önceliklerine göre sıralamaları istenmiş; buradan elde edilen sonuçlar diğer bilgilerle birlikte değerlendirilmiştir.

Kariyer danışmasından sonra adaylar araştırmacılar tarafından geliştirilen Üniversite Aday Anketini yanıtlamışlardır. Ankette adaylara ait demografik özellikler ile olası tercihleri ve gerçekleştirilen kariyer danışması hizmetine yönelik değerlendirme maddeleri bulunmaktadır. Bu değerlendirmede kariyer danışmanlığı hizmeti adaylar tarafından bir ile dokuz arasında (1:Çok olumsuz, 9:Çok olumlu) puanlanmıştır. Adaylara tercih sürecinde ihtiyacı olan konularda bilgilendirilme

düzeyi, yanlış tercih yapma konusundaki tedirginliğinin ne ölçüde azaldığı, kararının netleşmesinde oturumun etkililiği, psikolojik danışmanın ilgisi, yakınlığı ve yorumlama becerileri, uygulanan ölçme aracının kendini yansıtma düzeyi ve bu tür bir yardımı tekrar almak isteyip istemeyeceği sorulmuştur.

Veriler demografik değişkenler, dağılım istatistikleri ve sürecin değerlendirilmesi olarak üç başlıkta analiz edilmiş, katılımcıların anne-baba mesleği ve eğitim düzeyi gibi alan seçimine etki edebilecek değişkenlerle birlikte, gerçekleştirilen kariyer danışmanlığı müdahalesine ilişkin değerlendirmeleri de yorumlanmıştır. Veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak, log-linear analiz ve optimal scaling teknikleriyle çözümlenmiştir.

Bulgular

Kariyer danışmanlığı yapılan 104 adayın 72'si (%69,2) kız, 32'si (%30,8) ise erkektir. Adayların büyük çoğunluğu (%90,4) devlet ve (%85,6) anadolu liselerinden gelmektedir.

Gerçekleştirilen kariyer danışmanlığına yönelik olarak adaylar sorgulanan 10 konuda da ortalamanın üzerinde memnuniyet ifade etmişlerdir. Adaylar kariyer psikolojik danışmanlarının görüşme boyunca ilgili ve anlayışlı olmasından en yüksek ($\bar{x}$=8,80, ss=0,59), görüşme sonucunda kararlarının netleşmesinden ise görece en düşük ($\bar{x}$=6,85, ss=1,90) memnuniyet duymuşlardır. Ayrıca katılımcıların %96,1'i tercih yaparken dikkat edeceği konularla ilgili bilgilendiğini düşünürken; %95,1'i de ihtiyacı olduğunda böyle bir yardımı tekrar almak istediğini belirtmişlerdir. Adayların %93,5'i kararının netleşmesinde oturumun etkili olduğunu, %86,3'ü ise uygulanan ölçme aracının kendini yansıttığını ifade etti.

Kariyer psikolojik danışmanının değerlendirilmesi ile ilgili sorularda ise adayların; %99'u tercih konusundaki istek ve ihtiyaçlarının doğru anlaşıldığını ve testin sonuçlarını açık ve anlaşılır bir şekilde yorumladığını, tamamı görüşme boyunca ilgili ve anlayışlı olduğunu, %97,1'i ise kendini ifade etmesinde psikolojik danışmanın yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Anket sonuçları tek oturumluk ve kısa süreli kariyer danışmasının etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu tür müdahalelerin etkililiğin değerlendirilmesinde ise süre elverdiği ölçüde farklı ve çeşitli ölçme ve deneysel yöntemlerinin kullanılması (Whiston ve Oliver, 2005), değerlendirmeyi daha geçerli kılabilecektir.

Kaynakça

Anderson, W. P., Jr.ve Niles, S. G. (2000). Important events in career counseling: Client and counselor perceptions. *The Career Development Quarterly, 48,* 251-264.

Brown, D. (1996). Brown's values-based, holistic model of career andlife-role choices and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks ve Associates (Eds),*Career choice and development* (3rd., pp. 337-372). San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, S. D. ve Gore, P.A., Jr. (1994). An evaluation of interest congruence indices: Distribution characteristics and measurement properties. *Journal of Vocational Behavior,* 45, 310-327.

Brown, S.D. ve McPartland, E.B. (2005). Career Interventions: Current Status and Future Directions. W.Bruce Walsh ve Mark L. Savickas (Ed.). *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice (3rd Ed.).* (s. 195-226). Texas: PRO-ED Inc.

Healy, C. C. (2001). A follow-up of adult career counseling clients of a university extension center. *Career Development Quarterly, 49,* 363-373.

Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices; A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Florida: PAR Inc.

Kirschner, T, Hoffman, M. A. ve Hill, C. E. (1994). Case study of the process and outcome of career counseling. *Journal of Counseling Psychology, 41,* 216-226.

Nagel, D. P., Hoffman, M. A. ve Hill, C. E. (1995). A comparison of verbal response modes used by master's-level career counselors and other helpers. *Journal of Counseling & Development,74,* 101-104.

Rounds, J.B. ve Armstrong, P.I. (2005). Assessment of Needs and Values. Steven D.Brown ve Robert W.Lent (Ed.). *Career Development and Counseling: Putting Theory And Research To Work.* (s. 305-329). New Jersey: John Wiley & Sons.

Whiston, S.C. ve Oliver, L.W. (2005). Career Counseling Process and Outcome. W.Bruce Walsh ve Mark L. Savickas (Ed.). *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice (3rd Ed.).* (s. 155-194). Texas: PRO-ED Inc.

İÇ GÖÇ BAĞLAMINDA ERGENLERİN BENLİK KURGULARININ İNCELENMESİ*

Faruk BOZDAĞ[1]
Filiz BİLGE[2]

Problem Durumu

Bu araştırmada temel olarak iç göç yaşamış ve yaşamamış ergenlerin benlik kurgularının (özerk-ayrık, bağımlı-ilişkisel, özerk-ilişkisel) anlamlı bir düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ek olarak, iç göç yaşamış ergenlerin göç üzerinden geçen süre açısından benlik kurguları ile iç göç yaşamamış ergenlerin benlik kurgularının farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Ayrıca iç göç yaşamış ergenlerin benlik kurgularının göç nedenlerine, hangi bölgeden göç ettiklerine ve bazı sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, gelir düzeyi, çalışma durumu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Ergenler, kendi öz kültürlerindeki sosyal deneyimlere ve kültürel geleneklere bağlı olarak benliklerini geliştirmek için yeni sosyal roller ve duruma bağlı deneyimler edinmeye çalışmaktadırlar (Kwak, 2010). Ancak göçle birlikte kimlikte meydana gelen değişimler, stres verici olabilir ve benlik algısında ve ruh sağlığında bir takım problemlere neden olabilir (Bhugra ve Becker, 2005). Ergenlerin benliklerini tanımaları ve kabul etmeleri; ergenlik dönemindeki gelişim görevlerinin yerine getirilmesi, gerçekleştirilmesi amaçlanan ideallerin başarılması ve yaşanan kaygıların üstesinden gelinmesiyle yakından ilişkilidir (Akın ve Ceyhan, 2005). Bu nedenle sağlıklı bir benlik kurgusu gelişiminin, bireysel ve toplumsal anlamda yaşanabilecek sorunları azaltacağı düşünülmektedir.

Kağıtçıbaşı'na (2013) göre aile süreci, özellikle de ebeveynsel değerler, sosyokültürel değerleri, normları, yaşam biçimlerini yansıtmakta ve benlik gelişimini etkilemektedir. Buna dayalı olarak Kağıtçıbaşı (2012a) geliştirmiş olduğu psikolojik/duygusal bağlı aile modeli kapsamında dört tür benlik modeli tanımlamaktadır. Bu dört benlik gelişim modelinden *özerk-ilişkisel* benlik modeli, iki temel insan ihtiyacı olan özerklik ve ilişkiselliği tatmin etmesi nedeniyle en sağlıklı benlik modelidir. *Bağımlı-ayrık* benlik modeli ise patolojik bir durumun habercisi olup sağlıksız bir benlik modelidir. *Özerk-ayrık* ve *bağımlı-ilişkisel* benlik modellerinde, iki temel insan ihtiyaçlarından biri ya da öteki karşılanamamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2012a; Kağıtçıbaşı, 2012b).

---

* Bu bildiri 2014-2015 öğretim yılında Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı tarafından kabul edilmiş yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

1 Araştırma Görevlisi, İstanbul Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, farukkbozdag@gmail.com
2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, fibilge@gmail.com

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, iç göç bağlamında ergenlerin hangi tür benlik kurgusuna sahip olduklarını ortaya koyduğu için önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler sayesinde ergenlerin sağlıklı benlik kurgusu geliştirebilmeleri için başta psikolojik danışmanlar olmak üzere tüm ruh sağlığı çalışanları tarafından kendilerine daha kaliteli psikolojik destek sunulabilecektir. Ayrıca iç göçe yönelik psikolojik araştırmaların yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın alanyazına bu yönde bir katkı sağladığı da düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma tarama modeli biçiminde betimsel nitelikte tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde İstanbul ilinin yoğun göç alan ilçelerinde (Bağcılar, Bahçelievler, Esenyurt, Gaziosmanpaşa ve Ümraniye) MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler (410 iç göç yaşamış, 569 iç göç yaşamamış) oluşturmaktadır. Araştırmada ergenlerin benlik kurgularını ölçmek amacıyla Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği (AÖİBÖ), sosyo-demografik niteliklerine ilişkin bilgi toplamak için ise araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırmada bağımsız değişkendeki kategori sayısı iki olduğunda ilişkisiz örneklemler için t-testi, ikiden çok olduğunda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizinden önce kategorik değişkenlerin kategorilerindeki frekans sayılarının yeterli olup olmadığına bakılmıştır. Frekans sayılarının yeterli olmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda, iç göç yaşamış ve yaşamamış ergenlerde, özerk-ayrık ve özerk-ilişkisel benlik kurgusuna sahip olma açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı, buna karşın iç göç yaşamamış ergenlerde bağımlı-ilişkisel benlik kurgusunun, iç göç yaşamış ergenlere göre daha yaygın olduğu saptanmıştır. Ayrıca göç üzerinden geçen süreye göre iç göç yaşamış ve yaşamamış ergenlerin bağımlı-ilişkisel benlik kurgularının farklılaştığı belirlenmiştir. İç göç yaşamış ergenlerin benlik kurgularının, göç nedenleri ve hangi bölgeden göç ettiklerine göre değişmediği de araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Bunların yanı sıra iç göç yaşamış ergenlerin benlik kurgularının cinsiyet, sınıf düzeyi, çalışma durumu ve baba eğitim durumuna göre farklılaştığı buna karşın okul türü, gelir düzeyi, kardeş sayısı ve anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bağımlı-ilişkisel benlik kurgusunun iç göç yaşamamış ergenlerde iç göç yaşamış ergenlere göre daha yaygın olması, iç göç yaşamış ergenlerin sosyal ilişkiler konusunda sorunlar yaşadığı, yeterli sosyal desteğe sahip olamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte göç üzerinden geçen sürenin artmasıyla birlikte bu sorunların azalmaya başladığı ifade edilebilir. Göçmenlerde özerk-ilişkisel benliğin daha sağlıklı olacağı göz önünde bulundurulduğunda göçmen ergenlerin hem özerklik hem de ilişkisellik ihtiyaçlarının dengeli bir şekilde karşılanması gerekmektedir. Bu nedenle psikolojik danışmanlar ve diğer ruh sağlığı çalışanlarının göçmen ergenlerin sosyal ilişkilerini geliştirmeye ve sosyal destek ağlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapmaları olumlu sonuçlar doğurabilir.

Bu araştırma ergenlerle yapılmış nicel bir araştırmadır. Gelecekte yapılacak araştırmaların daha farklı bilgi kaynaklarına (öğretmenler, veliler…) başvurularak yapılması, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada yer aldığı karma desenlerin kullanılması önerilebilir. Göçmenlere karşı önyargı, ayrımcılık, göçmenlerin kültürlenme stratejileri, psikolojik ve sosyo-kültürel uyumları, vb. gibi değişkenlerin ele alındığı farklı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akın, Y. D., ve Ceyhan, E. (2005). Resmi ve özel genel lise öğrencilerinin ailelerinden,arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından kendini kabul düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 69-88.

Bhugra, D., & Becker, M. A. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. *World Psychiatry, 4*(1), 18-24.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012a). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012b). Sociocultural change and integrative syntheses in human development: autonomous-related self and social–cognitive competence. *Child Development Perspectives, 6*(11), 5-11.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). Adolescent autonomy-relatedness and family in culturel contex: What is optimal? *Journal of Research onAdolescence, 23*(2), 223-235.

Kwak, K. (2010). Self-development and relationships through acculturation. *Culture & Psychology, 16*, 365-381.

YALNIZLIĞIN DEPRESYONA ETKİSİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Evren ERZEN[1]
Özkan ÇIKRIKÇI[2]

Problem Durumu

Modern insan yaşamının rahatsızlıklarından birisi haline gelen depresyonun nedenlerinin belirlenmesi, gündelik yaşamın zorluklarının üstesinden gelebilmekte insana önemli bir rahatlama sağlayacaktır. Bu nedenle araştırmacılar depresyonu yaratan faktörlerin tespiti için çeşitli çalışmalar yürütmüştür (Drageset, Espehaug ve Kirkevold, 2012; Yadegarfard ve Bahramabadian, 2013). Depresyonu etkilediği belirlenen faktörler arasında yalnızlık önemli bir değişken olarak tespit edilmiş ve yineleyici birçok çalışmada bu değer teyit edilmiştir. Ancak çalışmadan çalışmaya farklılık gösteren bu etki değerinin tüm çalışmalar bazında ele alındığında ne olduğu henüz tespit edilmemiştir. Kısıtlı sayıda örneklemlerden elde edilen bulgularla yapılan tüm araştırmaların işaret ettiği toplam etki değerinin ne olduğu belirlenmemiştir. Bu değerin tespiti gelecek araştırmalara da ışık tutacak önemli bir istatistiği ortaya çıkaracaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, depresyon ve yalnızlık arasında yapılmış olan çalışmaların ortak sonucu olarak yalnızlığın depresyon üzerindeki etkisinin tespit edilmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada, yalnızlığın depresyon üzerindeki etkisi meta-analiz yöntemiyle test edildi. Meta-analiz, belirli bir konuda yapılmış birbirinden bağımsız birden çok araştırmanın sonuçlarını birleştirme ve elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yapma yöntemidir (Littel, Corcoran & Pillai, 2008; Petitti, 2000). Çalışmada meta-analize dâhil edilecek araştırmaları belirlemek için öncelikle, Web of Knowledge ve Proquest akademik veri tabanlarında literatür taraması yapıldı. Bu aşamada, depresyon temel alınarak ve yalnızlık terimi kullanılarak, tarama işlemi başlık, anahtar kelime ve özet alanlarına indirgendi. Bu çalışmaya dâhil edilen araştırmalar için son tarih Ağustos 2014 olarak belirlendi. Bu çalışmada, doktora ve yüksek lisans tezleri ile SSCI kapsamında yer alan dergilerdeki araştırmalar analize dâhil edildi.

Çalışmada meta-analize uygun olan araştırmaları belirlemek için birçok strateji kullanıldı. İlk olarak başlık, anahtar kelime ve özet alanlarına indirgenen tarama sırasında yalnızlık ve depresyonla ilişkili bütün araştırmalar elde edilerek çalışma havuzu (485 araştırma) oluşturuldu. Daha sonra yayımların tam metinleri veri tabanlarından indirilerek kaydedildi. Çalışmada belirtilen ölçütlere göre yayımların incelenmesi sonucunda 415 araştırma kapsam dışı bırakıldı.

Bulgular

[1] Arş. Gör. Artvin Çoruh Üniversitesi *evrenerzen@hotmail.com*
[2] Arş. Gör. Ordu Üniversitesi *ozkanc61@hotmail.com*

Bulgular, depresyon ve yalnızlık arasında pozitif bir ilişki olduğuna yönelik belirlenen H1 hipotezini destekledi. Yalnızlığın depresyon üzerindeki etki değeri .51 olarak hesaplandı. Bu değer liderliğin çatışma yönetimi üzerinde orta düzeyde (bkz. Cohen, 1988) bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan moderatör analizinde, araştırmanın gerçekleştirildiği örneklemin yalnızlığın depresyona olan etki düzeyinde moderatör rol oynadığına dair H2 hipotezini desteklemedi. Ancak meta-analize dâhil edilen araştırmalarda hastaların [r=.54], bakıcıların [r=.57], yaşlıların [r=.49], öğrenciler [r=.50] ve diğer katılımcıların [r=.44] yalnızlığın depresyon üzerindeki etkisi orta düzeyde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görüldü. Saptanan en güçlü etki bakıcıların yer aldığı örneklemlere aittir. Farklı örneklemlerin çatışma yönetimi üzerindeki etki değerleri farklılaşsa da, random etki modeline göre yapılan moderatör analizinde depresyonun ölçülmesinde kullanılan örneklem türlerinin etki düzeyi farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir (Qb = 1.20, p> .05).

Bulgular, yayım kökeninin, yalnızlığın depresyon üzerindeki etki düzeyinde moderatör rol oynadığına dair H3 hipotezini desteklemedi. Yapılan moderatör analizinde Türk ve yabancı yayım kökenleri arasındaki etki düzeyi farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı (Qb=0.12, p>.05). Bu sonuca karşın Türk yayımlar [r=.51], yabancı yayımlar [r=.48] düzeyinde ve yalnızlığın depresyon üzerindeki etkisinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [p<.05].

Bulgular, yayım türünün yalnızlığın depresyon üzerindeki etki düzeyinde moderatör rol oynadığına dair H4 hipotezini desteklemedi. Yapılan moderatör analizinde tez ve makaleler arasındaki etki düzeyi farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamasına karşın (Qb=0.20, p>.05) makalelerde [r=.52] ve tezlerde [r=.49] orta düzeyde anlamlı bir etkinin varlığı tespit edilmiştir.

Araştırma yayım yıllarının yalnızlığın depresyon üzerindeki etkisinde moderatör rol oynadığına dair H5 hipotezini desteklemedi. Yapılan moderatör analizinde araştırmaların yayım yıllar arasındaki etki düzeyi farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir (Qb=4.31, p>.05). Bu kapsamda meta-analize dâhil edilen araştırmalardan 2010 ve sonrası yayımlananlarda [r=.56], 2000-2009 arasında yayımlananlarda [r=.50], 1990-1999 yılları arasında yayımlananlarda [r=.52] ve 1990 öncesi yayımlarda [r=.36] ile yalnızlığın depresyon üzerindeki üzerinde küçük düzeyli etkisi saptandı.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yalnızlığın depresyon üzerindeki etki düzeyinin ne olduğunun belirlenmesi amacıyla meta analiz yapılmıştır. Böylece geçmişten günümüze dek yapılmış makale ve tezlerden elde edilen genel sonucun ortaya çıkması sağlanmıştır. Ayrıca çalışmada örneklem grubu, yayım kökeni, yayım yılı, yayım türü değişkenlerinin yalnızlığın depresyon üzerindeki etkisinde moderatör rolü olup olmadığına da bakılmıştır. Bulgular yalnızlığın depresyon üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Ancak belirlenen etki düzeyi düşüktür. Moderatör değişkenlere yönelik olarak yapılan analizler, bu çalışma kapsamında belirlenen değişkenlerin yalnızlığın depresyon üzerinde moderatör etkisinin olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak gelecek çalışmalarda yalnızlığın depresyon üzerindeki etkisinde aracı olabilecek değişkenlerin tespitine yönelik incelemelerde bulunulabilir. Ayrıca yeni tarihli çalışmalarla bu verilerin birleştirilmesi neticesinde yürütülecek meta analiz çalışmalarında etki değerinin yıllar içerisinde değişip değişmediği, değişmişse nedenlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yürütülebilir.

Kaynakça

Drageset, J, Espehaug & Kirkevold, M. (2012). The impact of depression and sense of coherence on emotional and social loneliness among nursing home residents without cognitive impairment – a questionnaire survey. *Journal of Clinical Nursing*, 21, 965-974.

Littel, H. J., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. New York: Oxford University Press.

Petitti, D. B. (2000). *Meta analysis, decision analysis and cost effectiveness analysis: Methods for quantitative synthesis in medicine*. New York: Oxford University Press.

Yadegarfard, M., Bahramabadian, R. H., & Bahramabadian, F. (2013). Influences on loneliness, depression, sexual-risk behaviour and suicidal ideation among Thai transgender youth. *Culture, Health & Sexuality*, *15*(6), 726-737.

İŞ VE AİLE ÇATIŞMASI ÖZYETERLİĞİ ÖLÇEĞİ TÜRKÇE FORMUNUN UYARLANMASI: YAPI GEÇERLİĞİ VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Yağmur AMANVERMEZ[1]
Serkan DENİZLİ[2]

Problem Durumu

İş ve aile insanların yetişkinlik döneminde hayat doyumlarından, öznel iyi oluşuna kadar pek çok konuda etkili olan temel iki kavramdır (Netemeyer, Boles ve McMurrian, 1996). Hem iş hem de aile yaşamı kişiye pek çok rol yüklemektedir ve bu iki alanın gerektirdiği rolleri birbirinden ayırmak neredeyse imkansızdır (van Steenbergen, Kluwer ve Karney, 2014). Bu roller arasındaki olası bir çatışmayı düzenleyebilmek ve dengeyi sağlayabilmek zaman zaman zorlayıcı olabilmektedir (Amstad, Meier, Fasel, Elfering, ve Semmer, 2011). Etkileri bu derece geniş ve yoğun olabilecek bir konu olan iş-aile çatışmasını belirleyen değişkenlerin incelendiği çalışmaların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bu değişkenin yordayıcılarının neler olduğunu inceleyen sınırlı sayıda araştırma da genellikle demografik değişkenlerle yürütülmüştür (Bernas ve Major, 2000; Carlson ve Kacmar, 2000). İş ve aile çatışmasını etkilediği düşünülen önemli bir değişken, kişilerin iş-aile çatışmasındaki öz-yeterlik düzeyleridir (Hennessy ve Lent, 2008). Sosyal-bilişsel kuramın bir kavramı olan öz-yeterlik, kişinin bir iş yapabilmesinde, kişinin bu işi yapabilecek yeteneğinin varlığına dair olan inançlarını ifade etmektedir (Bandura; 1997). Buna paralel olarak, iş-aile çatışması öz-yeterliği ise bir kişinin işi ve ailesinin gerektirdiği rol çatışmasını düzenleyebileceğine dair olan inançları olarak tanımlanabilir (akt. Hennessy ve Lent, 2008). Türkiye'de iş ve aile çatışmasına dair araştırmalarda kullanılacak bir ölçme aracına yapılan literatür taramasında rastlanmamıştır. Bu konuda yapılacak araştırmalara olan ihtiyaç açıktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İş ve Aile Çatışması Özyeterlik Ölçeği'ni (Cinamon, 2003; akt. Hennessy; 2005) Türkçe'ye uyarlamak ve psikometrik özelliklerini incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

İş ve Aile Çatışması Özyeterliği Ölçeği Türkçe formunun uyarlama çalışması için örneklem çalışan bireyler evreninden ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışma grubu 252 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların 157'si (% 62.3) kadın, 95'i (% 37.7) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 37.32'dir.

Veri Toplama Araçları

[1] Arş. Gör. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD.
[2] Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD.

İş ve Aile Çatışması Ölçeği 10 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır (Cinamon, 2003; akt. Hennessy, 2005). Ölçeğin alt boyutları "İş-Aile Çatışması Özyeterliği" ve "Aile-İş Çatışması Özyeterliği" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin İngilizce formunun iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek puanları için .93; iş-aile çatışması öz-yeterliği alt boyutu için .90 ve aile-iş öz-yeterliği alt boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin İngilizce formunun iç tutarlılık katsayısı test-tekrar test yöntemi kullanılarak da hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin toplam puanı için yapılan analizde uygulanan testler arasındaki korelasyon .62 olarak bulunmuştur. İş-aile çatışması öz-yeterliliği alt boyutunda korelasyon .66, aile-iş çatışması alt boyutunda ise .60 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekten alınan puanların yüksekliği iş/aile çatışma durumları yaşandığında kişinin bu durumu ele alırken kendisini yüksek düzeyde yeterli görmesini ifade etmektedir. İş-aile çatışması bireylerin iş yerinde karşılaştıkları durumların aile yaşantısındaki rollerini etkilemesine dair inançlarını; aile-iş çatışması ise ailede yaşanılan bir olayın kişinin işindeki rolünü etkilemesine yönelik inançlarını ifade etmektedir.

İş ve Aile çatışması ölçeğinin dil çevirisi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Oluşturulan Türkçe form dil çevirisinin uygunluğunu saptamak için psikolojik danışma ve rehberlik alanında doktora derecesine sahip ve İngilizce'ye hâkim 7 uzmana gönderilerek çevirinin uygunluğu kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından doğrudan ulaşılan 125 kişiye KBF ile İş ve Aile Çatışması Özyeterliği Ölçeği basılı form aracılığıyla uygulanmıştır. KBF ile İş ve Aile Çatışması Özyeterliği Ölçeği 127 kişiye ise internet üzerinde çevrimiçi form olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce verilerin dağılımı kontrol edilmiş, basıklık ve çarpıklık değerlerinde +1 ve -1'i aşan değere rastlanmamış ve örneklem büyüklüğü de göz önüne alındığında bu değerlerin normal dağılıma işaret ettiği varsayımına dayanarak analizlere devam edilmiştir (Aron, Coups ve Aron, 2013).

İş ve Aile Çatışması Özyeterliği Ölçeği'nin iki faktörlü yapısını Türkçe uyarlamasında doğrulamak amacıyla veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada da uyarlanan ölçeğin faktör yapısı kuramsal açıdan ve orijinal form (Cinamon, 2003; akt. Hennessy, 2005) ve İngilizce formun (Hennessy, 2005) psikometrik özellikleri ile belirli olduğundan faktör yapısını ortaya koymak için DFA uygun görülmüştür. Ayrıca ölçeğin iç tutarlığının hesaplanmasında Cronbach's Alpha ve yapısal güvenirliğini kanıtlamak için Mc Donald's Omega katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Ölçeğin İngilizce formunun faktör yapısı incelendiğinde, orijinali İbranice olan ölçeğin İngilizce formunda açımlayıcı faktör analizinde 2. ve 5. Maddelerin her iki faktöre de yük verdiği, ölçekten çıkarılmasının önerildiği ancak İbranice form ile puanları ile İngilizce formun puanlarını karşılaştırabilmek için ölçekte tutulduğu rapor edilmiştir (Hennessy, 2005). Ölçek üzerinde öncelikle 10 madde üzerinden DFA uygulanmış ancak model yeterli uyum gösterememiştir. İngilizce formda olduğu gibi yüksek hata varyansı üreten ve her iki faktöre yük veren 2. ve 5. maddeler ölçekten

çıkarılarak kalan 8 madde üzerinden iki faktörlü bir yapıyı doğrulamak üzere bir kez daha DFA uygulanmıştır. Maddelerin faktör yüklerinin .81 ile .92 arasında değer aldığı bulunmuştur.

Söz konusu bu ölçme modeli için Ki-Kare değeri χ^2 =50.58, sd=19, p<.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-Kare ile serbestlik derecesi oranına bakıldığında, 3'ten küçük bir değere sahip olduğu ve bu değerin iyi bir uyum değerine işaret ettiği görülmüştür (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Söz konusu ölçme modelinin uyum değerlerine bakıldığında, GFI değeri .95, AGFI değeri .91, CFI değeri .99, SRMR değeri .026 ve RMSEA değeri .081 olarak bulunmuştur. Bu değerler incelendiğinde GFI, AGFI, CFI, SRMR ve RMSEA değerlerinin iyi düzeyde bir uyuma işaret ettiği bulunmuştur (Hooper ve diğ., 2008; Schermelleh-Engel & diğ., 2003).

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin kanıtlar ise iç tutarlılık ve yapısal güvenirlik hesaplamaları yapılarak bakılmıştır. İş ve Aile Çatışması Özyeterlik Ölçeği Türkçe formu'nun Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak bulunurken, madde toplam test korelasyonlarının .77 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin "İş-Aile Çatışması Özyeterliği" alt boyutu için Cronbach Alpha değeri .94 olarak bulunmuştur, madde toplam test korelasyonları ise .78 ile .85 arasında değişmiştir. "Aile-İş Çatışması Özyeterliği" alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .94 çıkmış ve madde toplam test korelasyonları .86 ile .89 arasında bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğiyle ilgili doğrulayıcı faktör analizi sonuçları üzerinden hesaplanması önerilen ve yapısal güvenirlik olarak adlandırılan "Mc Donald's Omega (ω)" (Nunnally & Berstein, 1994) katsayıları "İş-Aile Çatışması Özyeterliği" alt boyutu için .94; "Aile-İş Çatışması Özyeterliği" alt boyutu için .93 ve toplam ölçek için .96 olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

İş ve Aile Çatışması Özyeterliği Ölçeği'nin Türkçe formunun yapı geçerliği ve güvenirlik değerleri açısından yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür.

Kaynakça

Amstad, F. T., Meier, L. L., Fasel, U., Elfering, A., & Semmer, N. K. (2011). A meta-analysis of work–family conflict and various outcomes with a special emphasis on cross-domain versus matching-domain relations. *Journal of occupational health psychology*, *16*(2), 151.

Aron, A., Coups E. J. ve Aron, E.N. (2013). *Statistics for psychology*. (6. baskı). New Jersey: Pearson Education.

Bacharach, S. B., Bamberger, P., ve Conley, S. (1991). Work-home conflict among nurses and engineers: Mediating the impact of role stress on burnout and satisfaction at work. Journal of Organizational Behavior, 12(1), 39-53.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Macmillan.

Bernas, K. H., & Major, D. A. (2000). Contributors to stress resistance: Testing a model of women's work-family conflict. *Psychology of Women Quarterly*,*24*(2), 170-178.

Crain, T. L., Hammer, L. B., Bodner, T., Kossek, E. E., Moen, P., Lilienthal, R., & Buxton, O. M. (2014). Work–family conflict, family-supportive supervisor behaviors (FSSB), and sleep outcomes. *Journal of occupational health psychology*, *19*(2), 155.

Hennessy, K.(2005). *Work-family conflict self-efficacy: a scale validation study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Maryland, Maryland.

Hennessy, K. D., & Lent, R. W. (2008). Self-efficacy for managing work–family conflict: Validating the English language version of a Hebrew scale. *Journal of Career Assessment*, 16 (3), 370-383.

Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M.(2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*; *6*(1), 53-60.

Matthews, R. A., Wayne, J. H., & Ford, M. T. (2014). A work–family conflict/subjective well-being process model: A test of competing theories of longitudinal effects. *Journal of Applied Psychology*, *99*(6), 1173-1187.

Murdock, N. (2004). *Theories of counseling and psychotherapy: A case approach*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.

Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work–family conflict and family–work conflict scales. *Journal of applied psychology*, *81*(4), 400-410.

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (5. Baskı). New York: McGraw-Hill.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research;8*, 23-74.

van Steenbergen, E. F., Kluwer, E. S., & Karney, B. R. (2014). Work–family enrichment, work–family conflict, and marital satisfaction: A dyadic analysis.*Journal of occupational health psychology*, *19*(2), 182.

OKULLARDA ZORBALIĞI ÖNLEME VE MÜDAHALE ETMEYE YÖNELİK PSİKOLOJİK DANIŞMAN GÖRÜŞLERİ

Fulya Önder CENKSEVEN[1]
Filiz YURTAL[2]
M.Sencer Bulut ÖZSEZER[3]

Problem Durumu

Zorbalıkla ilgili literatür incelendiğinde, sürekli olarak bu tür olayların olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı, hem zorba hem de mağdurların, zorbalığa karışmayan akranlarına göre sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik problemler göstermesinin daha mümkün olduğu ifade edilmektedir (Bauman, 2008). Zorbalığın okulun öğrenme ortamı üzerinde derin ve yaygın bir etkiye sahip olduğunu gösteren kanıtlar giderek artmaktadır. Taciz, tehdit ve okulda dışlanma, alay edilme korkusu öğrencinin öğrenme yeteneğini engellemektedir. (Whitted and Dupper, 2005).

Yurt dışında olduğu gibi ülkemizde de uygulanan zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik programların bir kısmı belli noktalarda etkili olurken, bazıları da daha az etkili olmaktadır. Psikolojik danışmanlar, zorbalığa müdahale ve önlenmesi üzerinde etkileri olan büyük bir sistemin parçasıdır. Bazı bulgular okul ortamında diğer yetişkinler (yani öğretmenler ve yöneticiler) ile karşılaştırıldığında psikolojik danışmanların eğitimlerinden dolayı zorbalığa daha iyi tepki verebileceğini düşündürmektedir (Power-Elliott & Harris, 2012). Okul danışmanları ve psikologlar gibi okul-temelli ruh sağlığı uzmanları, zorbalıkla mücadelede ilk savunma hattı olabilir ve okulda oluşan şiddetin her türüyle başetmede en büyük kaynak olduğu söylenebilir. Bu konuda liderlik rolünü üstlenmeleri için gerekli donanıma ve becerilere sahiptirler. Bu yüzden şu anda okullarda uygulanan programlar, müdahale stratejileri ve zorbalığı önlemeyi anlamada anahtar kişi olabilirler (Bauman, 2008; Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008; Charlton, 2009; Lund, Blake, Ewing, & Banks, 2012). Bu amaçla ülkemizdeki okullarda zorbalığı önleme ve müdahaleye yönelik ne tür çalışmaların yapıldığını tespit etmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. 1) Ülkemizde hangi tür zorbalık karşıtı stratejiler ne sıklıkta kullanılmaktadır? 2) Psikolojik danışmanların algıladıkları en etkili ve en etkisiz stratejiler nelerdir? 3) Psikolojik danışmanlar en fazla hangi alanlarda uygulamalara ihtiyaç duymaktadırlar? 4) Hangi engeller uygulamada güçlükler ortaya çıkarmaktadır?

Yöntem

Araştırma Türkiye'nin Adana ilinde çalışmakta olan 112 okul psikolojik danışmanından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çalıştıkları okullar daha çok 300-599 (22.3%), 600-999 (29.5%) ve 1000-1499 (25%) öğrenci sayısına sahiptir. Katılımcıların çalıştıkları okullar daha çok şehrin orta (40.2%) ve düşük sosyo-ekonomik düzeye (37.5%) sahip bölgelerinde yer almaktadır.

[1] Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Anabilimdalı, fulyac@cu.edu.tr
[2] Prof.Dr. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, fyurtal@cu.edu.tr
[3] Y.Doç.Dr. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD sbulut@cu.edu.tr

Araştırmada "Okulda Zorbalığı Önleme ve Müdahale Anketi" **a**raştırmacılar tarafından bu konudaki literatür taranarak ve daha önce Amerika örnekleminde uygulanmış olan Okullarda Zorbalığı Önleme Ve Müdahahe Etmeye Yönelik Uygulamalar (Current Bullying Prevention/Intervention Practices in American Schools) (Sherer ve Nickerson, 2010) anketinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anket üç bölümden oluşmaktadır; ilk bölümde katılımcılar hakkında genel bilgi almaya yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümde katılımcıların çalıştıkları okullarda ne tür zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik stratejilerin uygulandığı, sorulmuş ve bu tratejiler 6 başlık altında toplanmıştır: (1). Okul çevresi, (2). Personel katılımı, (3). Zorba ve kurbanlarla çalışma, (4). Aile katılımı, (5). Öğrencileri eğitme ve (6). Akran çalışmaları. Üçüncü bölümde ise bu stratejilerin etkililiği, hangi alanlarda daha fazla ihtiyaç duyulduğu ve karşılaşılan engellerle ilgilidir.

Elde edilen veriler betimsel istatistik kullanılarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amaçlarından biri okullarda en sık ve en az kullanılan zorbalık karşıtı stratejileri belirlemektir. Katılımcıların okullarında en sık kullandıkları stratejilerin zorba ve kurban öğrencilerin aileleriyle iletişime geçme ve görüşme (%83.1, %82.1) stratejileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların % 70'inden fazlasının okul personelinin zorba bir davranışın sonucunda zorba ve kurban öğrenciyle konuşması (%78.6), zorba öğrencilerle bireysel psikolojik danışma oturumları (empati, öfke kontrol yönetimi, kişisel problem çözme becerileri kazandırma gibi) yapma (%78.6), okuldaki görünmez yerlerin periyodik olarak yetişkinler tarafından kontrolünün sağlanması veya kameraların yerleştirilmesiyle gözlemlenmesi (%75.9), okuldaki zorba risk grubundaki öğrencilerin belirlenmesi ve gerekirse müdahale edilmesi (%75.9), kurbanlarla bireysel psikolojik danışma oturumları yapma (%73.2), gibi stratejileri okullarında en sık kullanılan stratejiler olarak belirttikleri görülmüştür.

Katılımcıların okullarında en az kullandıkları strateji öğrenci jüri/mahkemesi kurarak zorba öğrencilerin yargılanmasıdır (%5.4). Katılımcıların %20'sinden daha azının, tüm okula uygulanan zorbalığın doğasını ve yaygınlığını ortaya çıkaran anket çalışması (%10.7), okuldaki öğretmen olmayan personele yönelik zorbalığı önleme ve müdahale eğitimleri (%11.6), zorbalık ve akran çatışmalarını tartışmaya yönelik haftalık sınıf toplantıları düzenleme (%13.4), okuldaki öğretmen olmayan personel için hazırlanmış zorbalığı engellemeye yönelik yazılı belgeler ya da internet kaynakları (%15.2) ve zorbalığı önleme sürecinde öğrencileri resmi olarak karar mekanizmasına dâhil etme (%17.9) gibi stratejileri okullarında kullanılan stratejiler olarak belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar tarafından en etkili olarak belirtilen ilk üç strateji okulun tamamına yönelik, olumlu davranışları destekleme uygulamaları (N=63), zorbalığı önleme ve müdahaleye yönelik okul politikası (N=41) ve resmi raporlama prosedürleri oluşturmadır (N=27). Kurban ve zorbanın bir araya gelmesini engelleyen önlemler (N=50) ve zorbalara karşı "Sıfır Tolerans Politikası" geliştirme (N=30) etkisiz olarak en fazla belirtilen stratejilerdir.

Okulda en çok geliştirilmesine gereksinim duyulan zorbalığı önleme stratejileri öğrencilere zorbalığı önlemeye yönelik eğitim aktiviteleri düzenleme (%24.1, N=27), zorbalığı önleme ve müdahaleye yönelik okul politikası (%23.3, N=26) ve okul personelini eğitme ve bilgilendirme (%23.3, N=26) stratejilerini okulda geliştirilmesine en çok gereksinim duyulan stratejiler olarak belirtmişlerdir.

Katılımcılara okullarında zorbalık karşıtı stratejileri kullanmalarını güçleştiren faktörler sorulmuştur. Tablo 5'de de görülebileceği gibi, katılımcıların yarısından fazlası ailelerin yeterince destek olmamasını (%59.8, N=67) okullarında zorbalık karşıtı stratejileri kullanmalarını güçleştiren faktörlerden biri olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yeterince destek olmaması (%47.3 N=53), önceliklerin başka konulara verilmesi (%43.8, N=49) ve eğitimli personel eksikliği (%35.7, N=40) çok sayıda katılımcının belirttiği diğer faktörlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre okullarda en sık kullanılan stratejilerin zorba ve kurban öğrencilerle konuşma, aileleriyle görüşme, okul personelinin zorba ve kurban öğrencilerle konuşması, zorbalık yapan öğrencilere psikolojik danışma yapma, risk grubundaki öğrencileri belirleme ve gerekirse müdahale etme vb. bireysel müdahale stratejilerin sıklıkla uygulandığı tespit edilmiştir.

Katılımcılar tarafından en etkili olarak belirtilen ilk üç strateji okulun tamamına yönelik, olumlu davranışları destekleme uygulamaları, zorbalığı önleme ve müdahaleye yönelik okul politikası oluşturma ve resmi raporlama prosedürlerine yer verilmesidir. Okullarda zorbalık karşıtı stratejileri kullanmayı güçleştiren faktörler ise ailelerin yeterince destek olmaması, öğretmenlerin yeterince destek olmaması, önceliklerin başka konulara verilmesi ve eğitimli personel eksikliği çok sayıda katılımcının belirttiği diğer faktörlerdir.

Sonuçlar dikkate alındığında okul personeli, öğrenci ve ailelere zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi, zorbalığa karşı okul politikalarının oluşturulması ve tüm okul sistemini hedef alan aktivitelerin uygulanması önerilebilir.

Kaynakça

Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal*, *108*(5), 362-375.

Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, *28*(7), 837-856.

Charlton, A. L. (2009). *School Counselors' Perceived Self-Efficacy for Addressing Bullying in the Elementary School Setting* (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).

Lund, E. M., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, *11*(3), 246-265.

Power-Elliott, M., & Harris, G. E. (2012). Guidance counsellor strategies for handling bullying. *British Journal of Guidance & Counselling*, *40*(1), 83-98..

Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*,*47*(3), 217-229.

Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, *27*(3), 167-175.

'*ÖYKÜLERİN*' ÇOCUKLA PSİKOLOJİK DANIŞMADA KULLANIMI

Berna GÜLOĞLU[1]

Kuramsal Çerçeve

Öyküler, tarih boyunca kültürel geleneklerin, göreneklerin, değerlerin yeni nesillere aktarılması için kullanılmıştır. Öykü anlatma, tüm kültürlerde ortak olan az sayıdaki özelliklerden biridir. Antropologlar, uygarlık tarihi boyunca neredeyse tüm dillerde halk hikayelerinin ve yazılı öykülerin nesilden nesile aktarıldığına dair kanıt bulmuşlardır (Campbell & Moyers, 1988). Öykü anlatma, gerçek veya hayali deneyimlerin çocuğu eğitmek ya da eğlendirmek amacıyla dile getirildiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Lawlis, 1995). Türk kültüründe önemli bir yeri olan Karagöz ve Hacivat yıllar boyunca anlattıkları öykülerle hem çocukları eğlendirmiş hem de onlara doğru davranışları öğreterek çocukları eğitme işlevini yerine getirmiştir. Öykülerin, kültürün aktarımı gibi bir işlevinin yanısıra kişisel bilgilerin paylaşımı ve duyguların ifade edilmesine imkan sağlaması gibi işlevleride bulunmaktadır. Öykü, ayrıca, çocuğun gelişim süresince karşılaştığı sorunlarına ve ikilemlerine çözüm yollarını keşfetmesinde de kullanılır. Hatayı tanımlama yanlışına düşmeden anlamı ortaya çıkarmaya yarayan öyküler (Arendt, 1968), çocukların insan deneyimi ile ilişkili olan duygu ve anlamları öğrenmelerine yardımcı olur (Carson & Becker, 2003).

Psikolojik danışma ortamında çocuklara öykülerin sunulması, çocuk ve psikolojik danışman arasındaki terapötik ilişkiyi güçlendirdiği gibi danışan olarak çocuğun motivasyonunu arttırmaktadır (Wilson, 2000). Tehdit edici olmayan, esnekliği ve bağımsızlığı destekleyen terapötik öyküler çocuğun direnç göstermek yerine onun değişimi kabul etmesini sağlar. Psikolojik danışma süreci içerisinde öykü psikolojik danışman tarafından yaratılabilir, çocuk tarafından yaratılabilir, karşılıklı öykü anlatılabilir, kitaplardan öykü okunabilir, öykü yazılabilir; resim, kukla gibi materyaller yolula öykü anlatımını teşvik edilebilir. Ayrıca, ses kayıt cihazları, oyuncak mikrofonlar, hayali bir televizyon öykü anlatımını desteklemek için kullanılabilir (Oaklander, 1988).

Çocuklara anlamlı bir yaşantı yaşatabilmek amacıyla kullanılan öykü anlatma oldukça güçlü bir yöntemdir. Cook (1994; akt; Cook, 2004) terapötik öykü anlatma yöntemini (storytelling), psikolojik danışma etkileşimi esnasında çocuğun yüzleştiği duygusal ve davranışsal sorunlarla ilgili olarak psikolojik danışmanı öykü anlatması olarak tanımlamaktadır. Bu süreç beş adımda gerçekleşir: a) öyküdeki ana karakterlerin tanıtılması, b) sorunun tanımlanması, c) bilge kişiyle konuşulması, d) alternatif yaklaşımların denenmesi, e) ana fikrin özetlenmesi. Öyküdeki ana karakter, çocukla benzer özellikleri taşıyan bir hayvan ya da insan olabilir. Bu karakter, olumlu sıfatlarla tanımlanır, ancak çözmeye çalıştığı küçük bir kusuru vardır. Öyküdeki bilge kişi, bu karakteri olduğu gibi kabul eder. Böylece çocuğa sorunuyla başa çıkması ve normalleştirmesi için gerekli olan koşulsuz saygıyı sağlamış olur. Bilge kişi aynı zamanda çocuğa yaşadığı zorluğun üstünden gelmesine yardımcı olacak sağlıkla, alternatif yaklaşımlar sunar ve ana karakterde bu yaklaşımları dener. Sonunda öykünün kahramanı sorununu çözer ve ders alınmış olur.

[1] Yrd. Doç. Dr. Bahçeşehir Üniversitesi, bernaguloglu@gmail.com

Kress, Adamson ve Yensel (2010), cinsel istismara maruz kalan çocuk veya ergenlerle yürütülen psikolojik danışma süresince öykünün nasıl kullanılması gerektiğine dair yönerge hazırlamışlardır. Öykünün seçilmesi olarak adlandırılan ilk aşamada, psikolojik danışman seçtiği uygun öyküyü çocuğa en doğru zamanda sunmalıdır. Çocuğun yaşı ve gelişimsel düzeyi, problemin geçmişi düşünülmelidir. Öykü, çocuğun anlayabileceği şekild sunulmalı ve dikkatinin dağılması, ilgisinin azalması olasılıklarının en aza indirilmesi gerekmektedir. Öyküdeki mesaj, çocuğun henüz hazır olmadığı durumlara işaret etmemelidir. Öykünün sunulması olarak sunulan ikinci aşama, psikolojik danışmanın öyküyü çok iyi bilmesi olarak ifade edilmektedir. Öykünün bir taslağının çıkarılması psikolojik danışmanın hazırlık yapmasına imkan sağlayabilir. Öykünün işlenmesi olarak tanımlanan üçüncü aşamada, öyküdeki mesajın işlenmesi ve yorumlanması söz konusudur. Bunu danışan kendi başına yapabileceği gibi, psikolojik danışman ile birlikte de gerçekleştirebilir.

Bu çalışmanın amacı, öykü anlatmanın çocukla psikolojik danışma sürecindeki kolaylaştırıcı rolünü tanıtmak ve terapötik öykü anlatma yönteminin nasıl kullanılabileceğine dair somut örnekler sunmaktır.

Tartışma ve Sonuç

Terapötik öykü anlatma yönteminin çocuklarda yas, cinsel taciz, korkular, depresyon, kardeş kıskançlığı gibi sorunlarda etkili bir şekilde kullanıldığını gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Painter, Cook, ve Silverman (1999) tarafından yürütülen çalışma kapsamında ikinci yazar karşıt gelme ve kurallara uymama sorunu olan dört çocuk ile davranışsal aile eğitimi ile birlikte terapötik öykü anlatma yönteminin kullanıldığı iki haftalık bir süreç gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşları 5-7 arasında değişmektedir. Bulgular, üç çocukta ilk haftanın sonunda karşıt gelme davranışlarının sıklığında ve yoğunluğunda azalma görülmeye başlamışken, dördüncü çocukta ise ikinci oturumdan sonra düşme görülmüştür. Cinsel istismar mağduru kız ergenlerle yürütülen çalışmanın (Overlien & Hyden, 2003) bulguları, öykü anlatmanın kız çocuklarının kendi hikayelerini seslendirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, belli olaylarla ilgili öykülerin kız çocuklarının yaşadıkları travmayı yeniden yaşamalarına yol açtığı bulunmuştur.

Sonuç olarak, tüm yöntemlerde olduğu gibi öykü anlatmada ucu keskin bıçak gibidir, özellikle travma mağdurlarında çok dikkatli kullanılması gerekmektedir. Travmaya maruz kalan çocuğun iyişlemesinde katkı sağlayabileceği gibi, doğru bir şekilde kullanılmadığında onun daha fazla yara almasına neden olabilir.

Kaynakça

Arendt, H. (1968). *Men in dark times*. Orlando, FL: Harcourt, Brace, & Company.

Campbell, J., & Moyers, B. (1988). *The power of myth*. New York, NY: Random House.

Carson, D. K., & Becker, K. W. (2003). *Creativity in psychotherapy*. Binghamton, NY: Haworth.

Cook, J.W. (2004). The application of therapeutic storytelling technique with preadolescent children: A clinical description with illustrative case study. *Cognitive and Behavioral Practice, 11, 243-248.*

Kress, V. E., Adamson, N.A., Yensel, J. (2010). The use of therapeutic stories in counseling child and adolescent sexual abuse survivors. *Journal of Creativity in Mental Health, 5*, 243-259.

Lawlis, G.F. (1995). Storytelling as therapy: Implications for medicine. *Alternative Therapies, 1*, 40-45.

Oaklander, V. (1988). *Windows to our children*. USA: The Gestalt Journal Press.

Overlien, C., & Hyden, M. (2003). Work identity at stake: The power of sexual abuse stories in the world of compulsory youth care. *Narrative Inquiry, 13*, 217–242.

Painter, L.T., Cook, J.W., & Silverman, P.S. (1999). The effects of therapeutic storytelling and behavioral parent training on noncompliant behavior in young boys. *Child and Family Behavior Therapy, 21*(2), 47-66.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EVLİLİĞE İLİŞKİN TUTUMLARI İLE ROMANTİK İLİŞKİLERDE AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Aynur KARABACAK[1]
Muhammed ÇİFTÇİ[2]

Problem Durumu

İnsanlar hayatları boyunca yaşamlarını etkileyen pek çok önemli kararlar almaktadırlar. Bu önemli kararlardan biri de evliliktir. Evlilik kararı insan yaşamında çok önemli bir dönüm noktasını oluşturmakta ve bireylerin yaşam dönemlerinin büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Bu bağlamda bireyler belirli bir yaşa geldiklerinde hayatlarını bir başka bireyle paylaşma ihtiyacı hissederler ve sonuç olarak kendilerine uygun bir eş adayı bulup evlenirler (Ondaş, 2007).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde evlilik kararının verildiği ortalama yaş grubunun 18 – 30 yaşları olduğu görülmektedir. Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre, bu dönemde gençler, yakınlığa karşı yalnızlık döneminde bulunmaktadır. Bu dönem, geç ergenlikten orta yaşlara kadar olan dönemi kapsamakta ve eş seçme, aile kurma gibi gelişim görevlerini içermektedir. Birey bu dönemde arkadaşlarıyla ve eşiyle yakınlık kuramadığı takdirde, kimseyle sevgi ve paylaşma duygusunu yaşamak istememekte ve yalnız kalarak yalıtılmış hissetmektedir (Erikson, 1977).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişmeler toplumun yapısının yeniden şekillenmesine ve evlilik ve ailenin yapısında bazı değişikliklerin oluşmasına ortam hazırlamıştır. Bireylerin ilk evlenme yaşının yükselmesi, boşanma oranlarında meydana gelen artış toplumsal yapıyı etkilemekte ve özellikle bireylerin evlilik kurumuna dair tutumlarında da değişime sebep olmaktadır. Evlilik ve aile kalıplarında meydana gelen değişim süreci genç yetişkinlerin evliliğe dair bazı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bu bağlamda insanlarının çoğunun belirli bir yaşa geldikten sonra evlendikleri göz önüne alınacak olursa, bireylerin evlilik tutumlarında meydana gelen değişiklik de incelenmesi gereken bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Bayoğlu ve Atli, 2014).

Bireylerin yerleşik olan pozitif ve negatif evlilik tutumları, ilişkiler ile ilgili inançları, ilişkilerindeki davranış şekilleri ve evlenmeye karar verme gibi evlilikle ilgili olan davranışları ve kararları etkilemektedir (Rosen ve Park, 2013). Akılcı-duygusal yaklaşıma göre düşüncelerimiz, duygu ve davranışlarımıza yön vermektedir. Bu düşüncelerimiz içinde bazıları akılcı, bazıları ise akılcı olmayan düşüncelerdir. Bu yaklaşıma göre de duygusal bozuklukların temelinde akılcı olmayan düşünceler bulunmaktadır (Ellis, 1979). Yaşamın her alanında olduğu gibi, insanların romantik ilişkilerinde de hem eşleri hem de genel olarak sahip oldukları ilişkileri hakkında akılcı olmayan düşünce ve inançlar geliştirmeleri söz konusudur (Beştav, 2007). Akılcı olmayan ilişki inançları bireyin ilişkinin doğasına, kendisine ve diğerlerine ilişkin abartılmış, katı, mantıklı olmayan ve

[1] Arş. Gör. Atatürk üniversitesi, *aynur.karabacak@atauni.edu.tr*
[2] Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, *mciftci@atauni.edu.tr*

değişmeye dirençli inançlar olarak tanımlanmaktadır (Ellis, 1986). Bu bağlamda ele alındığında üniversite öğrencilerinin romantik ilişkileriyle ilgili sahip oldukları akılcı olmayan inançlarının onların evlilikle ilgili kararlarını ve evliliğe yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde genç yetişkinlerin evlilik konusundaki görüş ve düşüncelerinin incelendiği çalışmaların olduğu görülmüştür (Bener ve Günay, 2012; Hamamcı, Buğa, Duran, 2011; İşmen Gazioğlu, 2006; Mermer, 2011; Mutlu, 2013; Pınar, 2008; Türkarslan, Suleymanov, 2010). Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde sahip oldukları akılcı olmayan inançları ile evliliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkileri açığa çıkarmaya çalışan sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Saraç (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunu yordamada akılcı olmayan inançlar ve evlilik öncesi ilişki algılarının rolü inceleme altına alınmıştır. Küçükarslan ve Gizir (2014) üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Beştav (2007) ise romantik ilişki doyumu, cinsiyet, bağlanma, rasyonel olmayan inançlar ile aşka ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin evlilik ve aile hayatına ilişkin tutumlarının ne olduğunu ve bu tutumları etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesinin alanda çalışan uzmanlara katkı sağlayacağı düşünülerek bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin evliliğe ilişkin tutumları ile romantik ilişkilerinde akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca öğrencilerin evliliğe ilişkin tutumlarının sınıf ve bir romantik ilişkiye sahip olma değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu model iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeye çalışmaktadır (Karasar, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 744 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "İnönü Evlilik Tutum Ölçeği" ve "Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler üzerinde korelasyon analizi, regresyon analizi, t testi, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde akılcı olmayan inançları ile evliliğe ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin evlilik tutumu ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,240$, $p<.05$). Ayrıca romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ölçeğinin alt boyutları olan aşırı beklentiler ($r=,327$, $p<.05$), sosyal zaman kullanımı ($r=,163$, $p<.05$), zihin okuma ($r=,213$, $p<.05$) ve fiziksel yakınlık ($r=,105$, $p<.05$) ile evlilik tutumu arasında pozitif yönlü anlamı ilişkiler bulunurken, farklı düşünmek ($r=-,077$, $p<.05$) ve cinsiyet farklılıkları ($r=-,073$, $p<.05$) ile evlilik tutumu puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Romantik ilişkilerdeki akılcı olmayan inançların evlilik tutumunu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançların evlilik tutumundaki toplam varyansın yaklaşık % 12'sini açıkladığı görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin evlilik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıfa göre değişimini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{(740)}$=5,245, p<.05). Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc Tukey testi sonucunda 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre evlilik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin evlilik tutumlarının bir romantik ilişkiye sahip olma durumuna göre değişimini belirlemek için yapılan t testi sonucunda (t = 7,022, p<.05) farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir romantik ilişkisi olanların evliliğe ilişkin tutumlarına ($\bar{X}$= 86.24, S.s.=12.94) dair puan ortalamalarının, romantik ilişkisi olmayanlardan ($\bar{X}$ =78.65, S.s.=14.40) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde akılcı olmayan inançları ile evliliğe ilişkin tutumlarını arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançların evliliğe ilişkin tutumu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, 4. sınıftaki öğrencilerin evliliğe ilişkin tutumlarının 2. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, bir romantik ilişkiye sahip olan öğrencilerin evliliğe ilişkin tutumlarının ilişkisi olmayan öğrencilere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerin evlilik ve aile hayatı konusunda bilinçlenmeleri ve evliliğe ilişkin tutumlarını etkileme özelliğine sahip akılcı olmayan inançlarını fark etmeleri ve düzeltmeleri için evliliğe hazırlık programları gibi çeşitli programlar hazırlanabilir. Bu çalışma Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı çalışma grupları üzerinde benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Bayoğlu, F., & Atli, A. (2014). İnönü Evlilik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(2), 397-415.

Bener, Ö., & Günay, G. (2012). Gençlerin evlilik ve aile yaşamına ilişkin tutumları. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,*2*(1).

Beştav, G. (2007). *Romantik ilişki doyumu ile cinsiyet, bağlanma stilleri, rasyonel olmayan inançlar ve aşka ilişkin tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ellis, A. (1979). A note on the treatment of agoraphobics with cognitive modification versus prolonged exposure in vivo. *Behaviour Research and Therapy*, *17*(2), 162-164.

Ellis, A. (1986). Rational emotive therapy applied to relationships therapy. *Journal of Rational Emotive Behavior Therapy, 4*, 14-21.

Erikson, E.H. (1977). *Childhood and society.* London: Paladin Grafton Books.

Gazioğlu, İ., & Esra, A. (2006). Genç yetişkinlerin evlilik ve aile hayatına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 107-123.

Hamamcı, Z., Buğa, A., & Duran, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgi kaynaklarının ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 26*(26).

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 23. *Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.*

Küçükarslan, M., & Gizir, C. A. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42).

Mermer, Y. (2011). *Genç kızların evlilik kurumuna ilişkin değer ve tutumları: Kayseri İncesu ilçesi.* Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Mutlu, H. *Engelli kardeşe sahip olan 18-30 yaş arasındaki bireylerin evliliğe yönelik tutumlarının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ondaş, B. (2007). *Üniversite öğrencilerinin evlilik ve eş Seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pınar, G. (2008). Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Evliliğe Bakış Açısı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14*(14).

Rosen, A. ve Park, S. (2013). The Marital Scales: Measurement of intent, attitudes, and aspects regarding marital relationships. *Journal of Divorce & Remarriage*, 54(4), 295-312.

Saraç, A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunu yordamada akılcı olmayan inançlar ve evlilik öncesi ilişki algılarının rolü.* Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Türkarslan, N., & Süleymanov, A. (2010). Üniversite son sınıf öğrencilerinin evlilik konusundaki görüş ve düşünceleri-azerbaycan ve türkiye karşılaştırması. *Karadeniz-Blacksea-Черное море*, (05), 54-66.

EĞİTİM FAKÜLTESİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM DOYUMLARI İLE UMUT VE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Filiz GÜLTEKİN[1]
Ahu ARICIOĞLU[2]

Problem Durumu

Üniversite yaşamı öğrenciler için yeni eğitsel, kişisel ve sosyal yaşantıları içeren bir süreçtir. Türkiye'de liseden mezun olan pek çok genç, bu sürecin bir parçası olmayı dilemektedir. Yıllarca süren bir hazırlık sürecinin sonunda üniversiteye girmek isteyenlerin önemli bir kısmı bu isteklerini yerine getirememektedir. Pek çok kişi için üniversite eğitimi iyi bir meslek, iyi bir iş ve dolayısıyla iyi bir yaşam anlamına gelir. Şahin, Zoraloğlu ve Şahin Fırat'a (2011) göre üniversite öğrencilerinin üniversiteden gerçekleştirmesinin bekledikleri öncelikli işlev "mesleğe hazırlama" dır ve öğrenciler okudukları bölümü, "okudukları alanı sevme" ve "mezun olunca iş bulma kolaylığı" ölçütlerini göz önünde bulundurarak belirlemektedirler. Ancak üniversiteyi kazanan bu gençlerin azımsanmayacak sayıda bir kısmı da, "üniversite mezunu olmak" adına istemedikleri bölümleri tercih edebilmektedirler. Üniversite yaşamı öğrenciler için yeni yaşantıları içeren bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler, ekonomik nedenler, arkadaşlık ilişkileri, toplumun bakış açısı gibi (Erdoğan, Şanlı ve Şimşek Bekir, 2005) durumlardan dolayı uyum sorunları yaşayabilmekte, mutsuz olabilmektedirler. Eğer üniversite öğrencisi, okuduğu bölümle ilgili memnuniyetsizlik yaşıyorsa, bölümü nedeniyle geleceğine ilişkin kaygılar yaşıyorsa, bu süreç daha zorlayıcı hale gelmektedir.

Ülkemizdeki eğitim sisteminde bir üniversite programına yerleşmiş olmak önemli bir engeli aşmak gibi görünse de, gencin ilgi alanlarına tam olarak uymayan bir eğitime devam ediyor olması, yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Gündoğar, Gül, Uşkun, Demirci, Keçeci, 2007). Bu durum öğrencilerin üniversitedeki akademik başarılarını da etkilemektedir. Bölümlerinin üniversite giriş sınavındaki tercih sırası daha yukarıda olan üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, diğerlerinden daha yüksek olmaktadır. Gelecekte işsiz kalma endişesi olmayan ve iyi bir kariyer beklentisi olan öğrencilerin yaşam memnuniyeti diğer öğrencilerden daha yüksektir (Kümbül Güler ve Emeç, 2006).

Son sınıf öğrencileri, yukarıda ifade edilen zorlu üniversiteye giriş ve üniversite yaşamı aşamalarını geçmiş, yeni bir yaşamın eşiğinde olan bireylerdir. Mezuniyet sonrası iş bulma, atanma, iş yaşamına alışma, ailelerinin yanına dönme vb. pek çok yeni durumla baş etmeleri gerekmektedir. Türkiye'de bu durum özellikle atanma ya da iş bulma kolaylığı olan bazı öğrenciler için daha kolayken bazı öğrenciler için daha da zorlayıcı bir süreç olabilmektedir. Bu durumla daha kolay baş edebilmelerine yönelik çalışmalar yapabilmek için son sınıf öğrencilerinin yaşam doyumları, umut ve kaygı düzeylerinin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

[1] Uludağ Üniversitesi, gultekinfiliz@hotmail.com
[2] Pamukkale Üniversitesi, ahuaricioglu@yahoo.com

Bu araştırmada, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin yaşam doyumları, umut ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmada, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin yaşam doyumu, umut ve kaygı düzeyleri, bölüm, cinsiyet, akademik ortalama ve mezun olabilme durumu açısından karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Araştırmaya, eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerindeki (Sınıf Öğretmenliği, Pdr, Resim Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği) 478 öğrenci katılmıştır. 2013-2014 bahar ve 2014-2015 güz döneminde öğrencilere Diener ve diğ. (1985) tarafından geliştirilen ve Köker (1991) ve Yetim (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği; Snyder ve diğ. (1996) tarafından geliştirilen ve Akın ve diğ. (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Umut Ölçeği; Spielberger ve diğ. (1970) tarafından geliştirilen, Öner ve Le Compte (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi, 438 geçerli form üzerinden yapılmıştır. Öğrencilerin yaşam doyumları ile umut ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Sıra Farkları Koralesyonu; değişkenlere göre karşılaştırmak için Kruskal-Wallis ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada, son sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve mezun olma/olamama durumu değişkenleri açısından sürekli kaygı düzeyleri arasında kızlar ve mezun olamayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bölüm değişkeni açısından ise yaşam doyumu, umut ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi bölümü, tüm bölümler arasında yaşam doyumu ve umut düzeyi en yüksek; kaygı düzeyi ise en düşük bölümdür. Yaşam doyumu ve umut değişkenleri açısından ikinci sırada Rehberlik ve psikolojik danışma bölümü yer almaktadır. Kaygı açısından en yüksek düzeye sahip bölümler sırasıyla Sınıf öğretmenliği, Resim öğretmenliği ve Almanca öğretmenliğidir.

Son sınıf öğrencilerinin yaşam doyumu ile umut düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=,511, p<0,01); durumluk kaygı (r=-,431, p<0,01) ve sürekli kaygı (r=-,406, p<0,01)düzeyleri arasında ise orta düzeyde negatif yönde ilişki bulunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, son sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve mezun olma/olamama durumu değişkenleri açısından sürekli kaygı düzeyleri arasında kızlar ve mezun olamayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bölüm değişkeni açısından ise yaşam doyumu, umut düzeyleri açısından Beden eğitimi ve Pdr bölümleri; kaygı düzeyi açısından ise Sınıf öğretmenliği, Resim öğretmenliği ve Almanca öğretmenliği lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşam doyumu ile umut düzeyi arasında pozitif, kaygı düzeyi arasında negatif orta düzeyde ilişki saptanmıştır.

Sonraki çalışmalarda öğrencilerin bölümlerine ilişkin atanma ya da iş bulma durumlarını nasıl algıladıklarına yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.

Anahtar kelimeler

Son sınıf öğrencileri, yaşam doyumu, umut, kaygı

Kaynakça

Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., & Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17(3), 429-452.

Kümbül Güler, B. ve Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi, 21 (2), 129-149.

Erdoğan, S., Şanlı, H.S., ve Şimşek Bekir, H. (2005). Gazi Üniversitesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (2), 479-496.

Gündoğar, D., Gül, S.S., Uskun, E., Demirci, S., ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. Klinik Psikiyatri, 10, 14-27

OKUL DANIŞMANLIĞININ ETKİLİLİĞİ İLE İLGİLİ OKUL YÖNETİCİLERİ VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN GÖRÜŞLERİ

Uğur ÇAPULCUOĞLU[1]
Bülent GÜNDÜZ[2]
İlker YAKIN[3]

Problem Durumu

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde tüm paydaşların ortak bir anlayışla birlikte çalışması gerekir. Çalışmaların başarıya ulaşmasında her ne kadar öncelikli olarak psikolojik danışmanların etkililiği söz konusu olsa da okul yönetiminin, öğretmenlerin ve velilerin de önemli rol ve sorumluluklarının olduğu bir gerçektir (Camadan ve Sezgin, 2012). Gündüz, İnandı ve Tunç (2014)'a göre PDR hizmetlerinin istenilen nitelik ve nicelikte sunulmasında okul psikolojik danışmanlarının ortaya koydukları çalışmalar önemli olmakla birlikte, okul sisteminin önemli unsurları olan yöneticilerin sürece katılımları da vazgeçilmez bir faktördür. Okullarda PDR hizmetlerinin yürütülmesinde gibi birinci derecede sorumlu olan kişi okul yöneticisidir (MEB, 2001). Fitch, Newby, Ballestero ve Marshall (2001), okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinden beklentilerini araştırmış; okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinden beklentilerinin sağlıklı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmaların çoğunun nicel çalışmalar olduğu; okul danışmanlığına ilişkin yönetici ve psikolojik danışmanların görüşlerini ele alan nitel boyuttaki bu çalışmanın alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve psikolojik danışmanların PDR hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, okul yöneticileri ve psikolojik danışmanların görüşlerinin belirlenmesine ilişkin durum tespiti niteliğinde betimsel bir çalışma olup çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin ili Mezitli ilçesinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 15 okul yöneticisi ve aynı okullarda görevli 15 psikolojik danışman oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yorumlama ve listeleme sorularından oluşan açık ve kapalı uçlu anket formu kullanılmıştır. Formda okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların PDR hizmetlerinin yürütülmesindeki yeterliliklerine, ihtiyaçlarına, yöneticilerinin verdiği ve psikolojik danışmanların okul yöneticisinden aldığı desteklere, okul yöneticisi ve psikolojik danışmanların algıladıkları öğrenci yaklaşımlarına ve PDR hizmetlerinin yürütülmesinde

[1] Uzman Psikolojik Danışman, Davultepe Atatürk Ortaokulu, ugurugca@hotmail.com
[2] Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bgunduz27@yahoo.com
[3] Yard. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ilker@mersin.edu.tr

okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların karşılaştığı engellere ilişkin 5 temadan oluşan sorular yer almıştır. Araştırmada, anket formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

1. Yeterlilik

Psikolojik danışmanlar, okul yöneticilerinin PDR çalışmalarına bağımsızlığı destekleyici ve bu hizmetlerin yürütülmesinde kolaylaştırıcı davranışlar sergilemelerinin (n=9) önemli bir PDR hizmetlerini yürütme mesleki yeterlilik alt türü olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında okul yöneticilerinin, PDR hizmetlerinin gerekli ve önemli olduğuna inanmaları (n=8) ile PDR hizmetlerinin alan bilgisi gerektirdiğini bilmeleri de (n=7) psikolojik danışmanlar tarafından belirtilen PDR hizmetlerini yürütme mesleki yeterlilik alt türleridir. Okul yöneticileri psikolojik danışmanların, öğrenci görüşmelerini ve öğrencilerin sırlarını gizli tutmaları ile öğrencilerin güvenlerini kazanmalarının (n=11) önemli bir PDR hizmetlerini yürütme mesleki yeterlilik alt türü olduğunu belirtmişlerdir.

Bulgular incelendiğinde psikolojik danışmanlar, okul yöneticilerinin dinleme becerisi sergileyebilmelerini (n=10) kişisel özelliklere yönelik yeterlilik alt türü olarak belirtmiştir. Buna paralel olarak okul yöneticileri, psikolojik danışmanların okul yönetimi ve öğretmenlerle eş güdüm ve işbirliği içinde çalışmasının (n=7) ve öğrencilerle ve diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurmasının (n=6) kişisel özelliklere yönelik yeterlilik alt türü olarak belirtmiştir.

2. İhtiyaçlar

Okul yöneticileri, PDR hizmetleri ile ilgili olarak seminerlerin yapılmasının (n=5) ve velilerin okul işleyişine yönelik düşüncelerinin bilinmesinin (n=4) bireysel ihtiyaçları içerisinde olduğunu söylemiştir. Psikolojik danışmanlar ise PDR servislerinin ve psikolojik danışmanların disiplin aracı olarak kullanılmamasının (n=6); bireysel gelişimimizi destekleyici kurs, seminer ve eğitimlerin yapılmasının (n=4) ve üniversiteler ile işbirliği yapılarak ortak projelerin geliştirilmesinin (n=4) bireysel ihtiyaçları içerisinde yer aldığını belirtmiştir. Okul yöneticileri, PDR hizmetlerini yürüten psikolojik danışmanların daha istekli olmasının (n=10) en önemli örgütsel ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında psikolojik danışmanlar, PDR hizmetlerinin yürütülmesinde ihtiyaç duyulan araç-gereç (kırtasiye malzemeleri) ve donanım (bilgisayar, yazıcı vb.) desteğinin yeterli ve düzenli bir şekilde sağlanmasını (n=9); öğretmenlerin ve okul yönetiminin PDR hizmetlerini önemsemelerini (n=6); öğretmen ve okul yönetimi desteğinin ve işbirliğinin daha fazla olmasını (n=6) ve PDR alanının neleri kapsadığının tüm öğretmenler ve okul yönetimi tarafından bilinmesini (n=6) de örgütsel ihtiyaçlar olarak sıralamıştır. Diğer taraftan, okul yöneticileri, veli desteği ve velilerin okul ile işbirliği içinde olmalarını (n=8) en önemli toplumsal ihtiyaç olarak belirtmiştir. Buna paralel olarak psikolojik danışmanlar, velilerin sorunların çözümünde daha fazla destek ve işbirliği sunmalarını (n=5) en önemli toplumsal ihtiyaç olarak belirtmiştir.

3. Destekler

Okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu (n=9), psikolojik danışmanlara araç-gereç desteğini sağladığını, psikolojik danışmanların görüş ve önerilerini dikkate aldıklarını (n=7) ve PDR servislerinin donanım ve görünüş bakımından uygun olması için her türlü desteği sağladıklarını (n=7) belirtmişlerdir. Bunun yanında psikolojik danışmanların bir kısmı okul yöneticilerinin PDR servisini fiziksel olarak iyileştirdikleri, teknolojik destek sağladıklarını (n=5) belirtmiştir.

Destek temasının kişisel/sosyal destek alt temasına bakıldığında okul yöneticilerinin çoğu psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilen çalışmaların yürütülmesi konusunda destek sunduklarını ifade ederken, araştırmaya katılan psikolojik danışmanların üçte birinden daha azı (n=4) PDR çalışmaları konusundaki iş birliği vurgusunu yapmıştır.

4. Öğrenci Yaklaşımları

Bulgulara göre, psikolojik danışmanların "geleneksel öğrenci yaklaşım yöntemini" uyguladığını iki okul yöneticisi, "modern öğrenci yaklaşım yöntemini" uyguladığını on okul yöneticisi ve "bütünleşik öğrenci yaklaşım yöntemini" uyguladığını üç okul yöneticisi belirtmiştir. Bunun yanında psikolojik danışmanlar, "geleneksel öğrenci yaklaşım yöntemini" on üç okul yöneticisinin uyguladığını, "modern öğrenci yaklaşım yöntemini" bir okul yöneticisinin uyguladığını ve "bütünleşik öğrenci yaklaşım yöntemini" bir okul yöneticisinin uyguladığını belirtmiştir.

5. Engeller

Katılımcı görüşleri ve analizleri sonucunda, okul yöneticileri, öğrenci sayısının fazla oluşunu (n=7) en önemli engel olarak belirtmiştir. Bu engel türünü veli ilgisizliği (n=6) takip etmektedir. Bu engelleri sırası ile sosyo-kültürel çevre (n=6), psikolojik danışmanların beklentilerinin okul yönetimi ile uyumsuz oluşu (n=6), psikolojik danışmanların alanları ile ilgili fazla hizmet içi eğitim faaliyetinin yapılmaması ve psikolojik danışmanların kendilerini geliştirmemesi (n=5) ve olumsuz psikolojik danışman ve rehber öğretmen tutumu (n=5) izlemektedir. Öğrenci sayısının fazla oluşu (n=9) psikolojik danışmanların da birinci sırada belirttiği engel türüdür. Buna karşın psikolojik danışmanlar, öğretmenlerin PDR hizmetlerine olumsuz bakış açısını (n=8) ikinci sırada belirtmiştir. Bu engel türünü sırası ile veli ilgisizliği (n=7), fiziksel yetersizlikler (n=7), psikolojik danışmanların fazla evrak işi ile uğraşmak zorunda olmaları (n=6) ve öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin dinlenmemesi (n=6) izlemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, psikolojik danışmanların, okul yöneticilerinin PDR çalışmalarının desteklenmesi ve öneminin anlaşılmasına ilişkin yeterliliklerini; okul yöneticilerinin ise psikolojik danışmanların gizlilik gibi etik ilkeleri uygulama ile öğretmen, veli, okul personeli ve öğrencilerle kurdukları iletişim yeterliliklerini öne çıkardıkları görülmektedir. Bu bulgu, Ünal ve Ünal (2010) ile Gündüz, İnandı ve Tunç (2014)'un bulgularını destekler niteliktedir.Sonuçlara kişisel özelliklere yönelik yeterlilik açısından bakıldığında, PDR hizmetlerinin yürütülmesi bağlamında okul yöneticileri ve psikolojik danışmanların olumlu yönde iletişim becerileri sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmanın ihtiyaçlar ana temasına yönelik sonuçlar okul yöneticileri ve psikolojik danışmanların bireysel gelişimi destekleyen seminer ve kurs gibi etkinliklerin artırılmasını öne çıkardığını göstermiştir. Ayrıca okul yöneticileri ve psikolojik danışmanların veli desteği ve okul-aile işbirliğine yönelik ihtiyaçları ortak olarak belirledikleri anlaşılmıştır. Kurumsal destek çerçevesinde bakıldığında, okul yöneticilerinin çoğu verdikleri fiziksel destek miktarının PDR çalışmalarının yürütülmesi hususunda daha yeterli algılarken, bu algıya az sayıda psikolojik danışmanın sahip olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilere dönük yaklaşımları ele alındığında, okul yöneticilerinin çoğunluğu psikolojik danışmanları modern yaklaşıma yakın bulurken, tam tersi psikolojik danışmanların büyük bir çoğunluğu okul yöneticilerini geleneksel öğrenci yaklaşımına uygun değerlendirmektedir. Söz konusu bu durum yönetici ve psikolojik danışmanların öğrencilere bakış açılarının farklı olduğunu göstermektedir.

PDR hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan engeller açısından öğrenci sayısının fazla oluşu yönetici ve psikolojik danışmanların ortaya koydukları en öncelikli engel olarak görülmektedir. Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'nin (ASCA, 2015) ideal standart olarak her 250 öğrenciye bir psikolojik danışman düşmesi gerektiği görüşü dikkate alındığında psikolojik danışmanlar üzerine düşün yükün öğrenci sayısı açısından fazla olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, Karataş ve Baltacı (2013)'nın bulgularını destekler niteliktedir. Engeller temasında anlaşılacağı üzere psikolojik danışmanların ortaya koyduğu engellerin yine öğrenci ve PDR alanına ilişkin bakış açılarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Yeterince anlaşılmadıklarını, yönetici ve öğretmenlerin olumsuz yaklaşımlarına maruz kaldıkları belki de bu nedenle fiziksel koşullarının iyileştirilmediği; bu durumun da psikolojik danışmanların çalışma isteklerini azalttığı ifade edilebilir.

Öneriler:

1. Yöneticilerin öğrenci merkezli anlayışın geliştirilmesi ve birey merkezli yönetsel becerilerin kazandırılması konusunda çalışmalar yapılabilir.
2. Benzer şekilde PDR hizmetlerinin gelişime yönelik engellerin ortadan kaldırılması ve bu hizmetlerin daha etkin olması için veli ve öğretmenlere dönük çalışmalar da yürütülmelidir.
3. Okul yöneticileri tarafından, okullarda bulunan PDR servislerinin ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda çalışmalar yapılmalı, ihtiyaçların belirlenmesinde psikolojik danışmanların da fikirleri ve beklentileri alınmalıdır.
4. Okullardaki psikolojik danışman norm kadroları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeniden güncellenmelidir.

Kaynakça

ASCA (2015). www.schoolcounselor.org Erişim Tarihi: 29.07.2015.

Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4* (38), 199-211.

Fitch, T., Newby, E., Ballestero, V. ve Marshall, J. L. (2001). Future school administrators' perceptions of the school counselor's role. *Counselor Education & Supervision, 41*, 89-99.

Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 4* (2).

Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmeninin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (2), 427-460.

M. E. B. (2001). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği,* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html, Erişim Tarihi: 10 Haziran 2015.

Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7* (2).

ÖĞRETİM ELEMANLARININ MÜKEMMELİYETÇİLİK BOYUTLARI İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Eyyüp ÖZKAMALI[1]
Şerife KALKAN DİŞBUDAK[2]

Problem Durumu

Freud (1966) mükemmeliyetçiliği, üstün başarı arzusunu isteyen abartılı süper egonun sonucu oluşan obsesyonel nevrozların bir belirtisi olarak görmektedir. Freud'a göre, mükemmeliyetçilik süper egonun yüksek düzeyde başarı için çabalamasının bir sonucudur. Bununla birlikte süper egonun işlevleri arasında idden gelen dürtüleri bastırmak ve ketlemek, egoyu gerçekçi amaçlar yerine ahlaki amaçlara yönelmeye inandırmaya çalışmak ve kusursuz olmaya çabalamak vardır (Gençtan, 2006).

Adler (2004: 53-73) ise mükemmeliyetçiliği "eksiklikten kurtulma çabası" ya da "üstünlük çabası" olarak adlandırmıştır. Üstünlük çabası, aşağılık kompleksinin doğal bir sonucudur ve insanın yaşamını sürdürebilmesi, gelişebilmesi için zorunludur. Bu çaba, mükemmelliği isteyen bir güdüdür ve "başarmak, yenmek" isteği insanlığın özünde olan psikolojik bir eğilimdir. Mükemmeliyetçi çabalar, sağduyu ve toplumsal ilgi ile birlikte ortaya çıktığı müddetçe sağlıklı ve gereklidir. Bununla birlikte Adler, sağlıklı mükemmeliyetçilik yanında sağlıksız mükemmeliyetçiliğin de olduğunu belirtmektedir.

Adler mükemmeliyetçiliğin, her insanın doğasında var olan bir özellik olduğunu bununla birlikte normal ve nevrotik mükemmeliyetçilerin yaşam biçimlerinde aile çevrelerinden ve doğum sırasından kaynaklanan farklılıkların bulunduğunu belirtmiştir. (Adler, 2004: 147-152).

Ekonomik, politik ve toplumsal değişkenler tüm kurumlarda yenileşme çabalarını zorunlu kılmaktadır. Üniversiteler de gerek öğrenciler, gerekse öğretim elemanları açısından bir standarda ulaşma gereksinimini hissetmektedirler. Bu tür bir gereksinim beraberinde bireyler arası rekabeti de ön plana çıkardığından rekabet sonucu, yapılan işin özellikleri ve stres kaynakları çalışanlar üzerinde değişik etkiler yaratmaktadır. Öğretim elemanları önemli sorumluluklar taşıyan bireyler olarak çalışma koşullarına ve beklentilerine bağlı bir takım sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlarla başa çıkma becerisinden yoksun olan öğretim elemanları ise kızgınlık, umutsuzluk, hayal kırıklığı, içe çekilme, ilgisizlik, isteksizlik kısacası tükenmişlik duygusuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. (Tümkaya, 2000: 128)

Üniversitede görev yapan öğretim elemanları ağır çalışma şartları, fazla ders yükü, anlayışsız öğrenciler, eğitimciyi değerlendirme yöntemlerindeki uygunsuzluk, doyum vermeyen ödül yapısı, gelir düzeyindeki azlık, araştırmaların desteklenmemesi gibi etmenlerden dolayı tükenmişlik yaşamaktadır. Tükenmişlik yaşayan bireylerin çoğu işten ayrılmayı tercih edebilmekte, çalışmayı

---

* Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim dalı Yüksek Lisans Tez Çalışmasıdır.

1 Yrd. Doç. Dr. ozkamali@gantep.edu.tr
2 Psk. Dan. serifekalkand@gmail.com

sürdürenlerde ise verimsizlik, çalışmama isteği görülebilmektedir. Öte yandan tükenmişlik içindeki kişi, kişisel çatışmalar ve görevlerini yapmama gibi sebeplerle diğer meslektaşlarını da olumsuz etkileyebilmektedir (Derecioğulları, Aralan, Konak, Öztürk, 2007: 2)

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik boyutlarının yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir. İkincil amaç ise öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı akademik unvan, haftalık ders yükü, akademik hizmet süresi, idari bir görevinin olup olmaması ve farklı bir üniversitede çalışmak isteyip istemediği gibi değişkenlerin öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik boyutları ile tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik boyutları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemek için hazırlanmış, ilişkisel tarama modelinde, nicel bir araştırmadır.Araştırmanın evrenini 2012–2013 eğitim öğretim yılı içerisinde Türkiye'nin yedi ayrı bölgesinde bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinin çeşitli fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Örneklemini ise, yapılan araştırmaya katkı sağlamak adına gönüllü olan ve araştırma ölçeğini uygulamayı kabul eden 419 (192 kadın; 227 erkek) öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan mükemmeliyetçilik boyutlarını belirlemek için Frost ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Özbay ve Taşdemir (2003) tarafından yapılan "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" kullanılmıştır. Bir diğer bağımlı değişken olan tükenmişlik düzeylerini belirlemek için ise Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilenve Türkçeye uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılan "Maslach Tükenmişlik Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretim elemanlarının kişisel ve mesleki bilgilerini öğrenmek adına, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Bu araştırmanın verileri SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada iki gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında "İlişkisiz Örneklemler t-Testi", ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunan durumları yordamak için çoklu regresyon yapılmıştır. Ayrıca, mükemmeliyetçilik alt boyutları ile toplam tükenmişlik ve tükenmişlik alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon katsayısı (r) hesaplanmıştır.

Bulgular

Mükemmeliyetçilik alt boyutları ile toplam tükenmişlik ve tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında;

Düzen ve kişisel başarısızlık arasındaki ilişki negatif yönde ve düşük düzeydedir. Düzen, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik arasındaki ilişki kişisel başarısızlık alt boyutunda olduğu gibi negatif yönde ve düşük düzeydedir. Düzen ile duygusal tükenme alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Hatalara aşırı ilgi ile duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık arasında pozitif ve düşük düzeyde; hatalara aşırı ilgi ile duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Davranışlardan şüphe ile duygusal tükenme,

duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik arasındaki ilişki pozitif ve orta düzeydedir. Aile beklentileri, duygusal tükenme ve toplam tükenmişlik arasındaki ilişki pozitif ve orta düzeydedir. Aile beklentileri ile kişisel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ailesel eleştiri ile toplam tükenmişlik ve tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki pozitif ve düşük düzeydedir. Kişisel standartlar ve duyarsızlaşma arasındaki ilişki pozitif ve düşük düzeydedir. Kişisel standartlar ile duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Demografik bilgilere bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre hem çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin hem de tükenmişlik ölçeğinin hiçbir alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak yaş, medeni durum, çocuk sayısı akademik unvan, haftalık ders yükü, akademik hizmet süresi, idari bir görevinin olup olmaması ve farklı bir üniversitede çalışmak isteyip istemediği gibi değişkenlerin her birine göre en az bir alt boyutta gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonucuna göre, mükemmeliyetçilik ölçeğinde bulunan hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar, toplam tükenmişliği ve tükenmişliğin alt boyutlarını pozitif yönde etkilemekte olup; öğretim elemanlarının mükemmeliyetçi düşünceleri ile ilgili farkındalıklarının tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Kaynakça

1. Adler, A. (2004), Yaşamın Anlam ve Amacı, (Çev. Kamuran Şipal), 7. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
2. Arslan E., Dericioğulları A., Konak Ş. ,Öztürk B.; "Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği", Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, Cilt:2, Sayı:5.
3. Ergin, C. ''Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması''. Ankara VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, 1993.
4. Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Theraphy and Research*, 14 (5), 449-468.
5. Geçtan, Engin (2006), Psikanaliz ve Sonrası, 12. Basım, İstanbul: Metis Yayıncılık.
6. Maslach, Christina ve Susan E Jackson. ''The Measurement of Experienced Burnout''. Journal Of Occupational Behaviour. Vol:2, 1981, pp.99-113.
7. Özbay,Y.,Taşdemir,Ö.M. (2003).Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,VII.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi,Bilimsel Çalışmaları,İnönü Üniversitesi,Malatya 09-11 Temmuz 2003
8. Tümkaya S.; (2000), "Akademik Tükenmişlik Ölçeğinin Geliştirilmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19: 128-133.

ERGENLERDE ÖZERKLİĞİN YORDAYICISI OLARAK BAĞLANMA STİLLERİ VE PROAKTİF KİŞİLİK YAPILARININ İNCELENMESİ*

Recep KOÇAK[1]
Hatice KARASU[2]

Problem Durumu

Bu araştırmada incelenen özerlik, bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapısı bireyin kişilik gelişimde rol oynadığı düşünülen önemli süreçlerdir. Birbirleri ile ilişkili olan bağlanma stilleri, özerklik ve proaktif kişilik yapısı ergenin aile ortamından sıyrılıp toplumsal yaşamın getirileri ile yüzleştiği toplumsal hayatta kendine yer edinebilmesi açısından önemlidir. İlgili literatür incelemesi yapıldığında ergenlikte bağlanma stilleri, özerklik ve proaktif kişilik yapılarını birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma ile ergenlikte bağlanma stilleri, özerklik ve proaktif kişilik yapıları çeşitli değişkenler açısından incelenerek elde edilen bulguların alana katkı sağlaması umulmaktadır. Konu ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların çok sınırlı sayıda olmasından dolayı araştırma bulguları ortaöğretim programlarında ara disiplin olarak sağlıklı kişilik gelişimine daha çok yer verilmesi ve bu saya de öğrencilerin gelişimine katkı sağlanması düşünülmektedir. Özerkliğin yordayıcısı olarak bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapılarının incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulguların; özellikle ergenlikte karşımıza çıkan ebeveyn çatışmaları, madde bağımlılığı, intihar, cinsel istismar, disiplin bozucu davranışlar, okul ortamlarında disiplin problemlerinin yaşanması gibi durumlar karşısında ailelerin ve okul yönetimlerinin önleyici çözümler üretmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Ergenlerde bağlanma stilleri ile proaktif kişilik yapılarının özerklik üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturur. Ayrıca *cinsiyet, kardeş sayıları, doğum sırası, algılanan sosyoekonomik durum ve en uzun süre yaşanılan yerleşim yeri* gibi bağımsız değişkenlere göre ergenlerin özerklik gelişiminde, bağlanma stillerinde ve proaktif kişilik yapılarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesi bu araştırmanın diğer amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma ergenlerde; özerklik, bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının araştırıldığı ve demografik özelliklere bağlı olarak değişimlerin incelendiği ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırma Ankara'da 2 Anadolu Lisesi, 3 Meslek Lisesi ve 2 Genel Lisede öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırma249 kız ve 174 erkek toplam 423 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile ölçme araçları araştırmacı tarafından uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verileri toplamak için araştırmacı tarafından sosyo-

* Bu çalışma ikinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasında üretilmiştir.

1 Prof. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi *recepkocak@gop.edu.tr*
2 Uzman, MEB, haticebozdogan_68@hotmail.com

demografik verileri toplamak amacıyla hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" öğrencilerin özerklik gelişimleri ölçmek için (Noom, Dekovic, Meeus (2001) geliştirilen ve Musaoğlu ve Güre (2004), tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan"Ergen Özerklik Ölçeği" ergenlerin bağlanma stillerini ölçmek amacı ile Bartholomew veHorowitz (1991),tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması ise Sümer ve Güngör (1999), tarafından yapılan "İlişki Ölçekleri Anketi ve ayrıca orijinali Ralf Schwarzer (1997), tarafından geliştirilen, Şahin ve Abacı tarafından (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Proaktif Başa Çıkma Envanteri" kullanılmıştır. Verilerin analizi için"İlişkisiz Örneklemler İçin t–testi" ve "İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü ANOVA" analizleri ve "Çoklu Regresyon" analizlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Cinsiyet göre öğrencilerin özerklik gelişimleri, bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapıları karşılaştırılmış olup ve yapılan t- testi sonuçlarına göre özerklik gelişimlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı; ancak bağlanma stillerinde erkek öğrencilerin güvenli ve saplantılı bağlanma puan ortalamalarının yüksek olduğu kız öğrencilerin de korkulu bağlanma puan ortalamasının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Proaktif başa çıkma envanterinden elde edilen puanlar açısından kız öğrencilerin proaktif başa çıkma düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.Özellikle proaktif, reaktif,stratejik planlama ve aracı-duygusal destek arayışı puanları açısından kızların erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.Kardeş sayısına göre öğrencilerin özerklik gelişimi, bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapıları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler incelendiğinde özerklik, bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapılarında öğrencilerin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğum sırasına göre bu araştırma kapsamında yapılan Anova testi sonuçları; öğrencilerin özerklik, bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapıları puanları incelenmiş olup özerklik, bağlanma stilleri, proaktif kişilik yapısı puanlarının doğum sırasına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Algılanan Sosyoekonomik duruma göre öğrencilerin özerklik, bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapıları karşılaştırılmış olup; özerklik ve proaktif kişilik yapılarında bireyin sosyoekonomik durumuna göre görece olarak alt ve üst sosyo ekonomik düzeyden gelen grupların ortalamaları arasında fark olsa da istatiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik duruma göre bağlanma stilleri karşılaştırıldığında saplantılı, korkulu ve kaçınma bağlanma stili puanları açısından öğrencilerin puan ortalamaları anlamlı bir farklılık yokken, güvenli bağlanma stilinde ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin gruplara ait puan ortalamalarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.En uzun süre yaşanılan yerleşim yerine göre özerklik, bağlanma ve proaktif kişilik yapıları karşılaştırılmış olup; özerklik gelişimlerinin ve proaktif kişilik yapılarının uzun yaşanılan yerleşim yerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği; ancak bağlanma stillerinde güvenli bağlanma boyutunun uzun yaşanılan yerleşim yerine göre anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.Yapılan regresyon analizi sonucuna göre;araştırmanın "*ergenlerde bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapısı özerkliğin yordayıcısı mıdır?'*'en kritik sorusunu test etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapıları özerklik gelişimlerinin anlamlı birer yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Ayrıca proaktif başa çıkma envanteri ölçeğinin alt boyutlarından olan proaktif başa çıkma ve bağlanma stilleri alt boyutlarından olan güvenli bağlanmanın özerkliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bağlanma stilleri alt boyutlarından olan saplantılı bağlanma ve proaktif başa çıkma envanteri alt boyutu olan kaçınma başa çıkma ise analize üçüncü

ve dördüncü sıradan girerek özerkliğin birer yordayıcı olarak da tespit edilmiştir. Özerkliğin yordanmasına ilişkin regresyon katsayılarına bakıldığında ise proaktif başa çıkma boyutu ile güvenli bağlanma boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin; kaçınma başa çıkma boyutu ile saplantılı bağlanma boyutu arasında ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca özerkliğin güvenli bağlanma ve proaktif başa çıkma boyutları ile açıklanıyor olması ve ikisi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı araştırmamızda beklenen bir sonuçtur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde; bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapısı özerkliğin yordayıcıları olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle okul rehberlik servislerince hazırlanan programlarda ve danışmanlık hizmetlerinde proaktif kişiliği ve aile içi ilişkiselliği ön plana çıkaran etkinliklerin olmasının ergenlikte özerklik gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir. Güvenli bağlanma stili gösteren öğrencilerin proaktif başa çıkma becerilerini kullandıkları bulgusundan yola çıkarak; bireyin bebeklik döneminde ihtiyaçlarının giderilmesi ve ona güvenli bir ilişki ortamı sunan aile ortamında yetişmesi ergenlik döneminde bireyin çeşitli olumsuz yaşam olayları karşısında başa etme stratejilerini kullanmasını yani proaktif kişilik özelliği geliştirmesini sağlayacaktır. Bu konu üzerinde okul rehberlik servisleri aileleri bilgilendirmeli proaktif kişilik yapısı gelişiminin desteklenmesi için aile- çocuk ilişki boyutuna dikkat çekmelidir. güvenli bağlanma stilinin özerklik gelişiminin önemli bir yordayıcısı olmasına karşın; güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin özerklik gelişimleri desteklenmekle birlikte, saplantılı bağlanma stiline sahip bireylerin de özerk davranışlar geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda daha kapsamlı incelemelerde bulunmak uygun olacaktır.

EVLİ BİREYLERDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK: KİŞİSEL KORUYUCU FAKTÖRLERİN ROLÜ*

Mahmut BEKTAŞ[1]
Şüheda ÖZBEN[2]

Problem Durumu

Bazı çiftlerin evlilikleri süresince pek çok olumsuz yaşam olaylarıyla karşılaşmalarına karşın yine de evliliklerini sürdürmelerini onların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile açıklamak mümkündür. Psikolojik dayanıklılık bireylerin zorlu yaşam olayları karşısında başarılı bir şekilde toparlanabilme ve yaşamlarını sürdürerek olumlu sonuçlara ulaşabilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Masten, 2001; Tusaie ve Dyer, 2004).

Son yıllarda psikolojik dayanıklılığın daha çok kişiler ile çevreleri (aile, arkadaş, okul, toplum, örgüt vb.) arasındaki karşılıklı etkileşimler üzerinde temellenen ve çok boyutlu ve dinamik bir özellik taşıyan çevresel odaklı modellerle açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Basım ve Çetin, 2011). Bununla birlikte, psikolojik dayanıklılığın gelişimsel, ekolojik ve sosyo-kültürel bağlam içinde ele alınıp değerlendirilmesinin psikolojik dayanıklılığın çok boyutlu yapısının anlaşılmasını kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Greene, 2002; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Bronfenbrenner (1986) tarafından geliştirilen "Ekolojik Sistemler Kuramı" temel alındığında, psikolojik dayanıklılık birkaç faktörden etkilenen bir durum olmaktan çıkmakta ve kişisel ve kişilerarası değişkenlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir sonuç ya da ürün haline gelmektedir. Kişisel bir özellik olarak öne çıkan psikolojik dayanıklılığın kişilerin içinde bulunduğu koşullardan bağımsız olarak ele alınması yanıltıcı sonuçlara yol açabilir (Çakır, 2009).

Ülkemizde, göreceli olarak yeni sayılabilecek bir kavram olan psikolojik dayanıklılığın evli olan yetişkin bireylerinde daha iyi anlaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yetişkinlik döneminde ve özellikle de evlilik sürecinde, psikolojik dayanıklılığı ele alan çalışmaların sayıca az olması (Bonanno, 2005), alanyazınında bu konuda bir boşluk olduğunu göstermektedir. Sınırlı sayıda yapılan çalışmalar ise daha çok batı toplumlarında yaşayan bireylerle gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili yapılan derleme çalışmalarında genellikle yurt dışındaki alan yazın bulgularının kullanıldığı dikkati çekmektedir. Bu durum okuyucuya Türkiye'deki durumun nasıl olduğu sorusunu düşündürebilmektedir. Konu ile ilgili yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde, evli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile kişisel ve ailesel değişkenler arasındaki ilişkiler, sosyo-ekolojik ve gelişimsel model temelinde ve Türk yetişkin evli birey örneklem grubuyla ilk defa bu çalışma ile araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

* Bu çalışma, birinci yazar tarafından Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN danışmanlığında hazırlanan "Evli Bireylerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Yordanması" isimli doktora tezinden hazırlanmıştır.

1 Uzman Psikolojik Danışman/İzmir Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, mahmutbektas.pdr@gmail.com
2 Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR ABD./İzmir

Araştırmada öz-yeterlik, algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, iyimserlik ve evlilik doyumu değişkenlerinin evli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini ne derecede yordadıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel yönelimli ve ilişkisel tarama modelli bir yordama çalışması niteliğindedir. Araştırmanın çalışma grubu 2014 yılı içerisinde İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yaşayan ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle ulaşılan 485'inin kadın (% 58.1); 504'ünün (% 60) 30-39 yaş aralığında, 313'ünün (% 37.5) lise öğrenimine sahip olduğu ve 599'unun (% 71.7) ise bir işte çalıştığı belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri "Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" (Basım ve Çetin, 2011); "Genel Öz-Yeterlik Ölçeği" (Yıldırım ve İlhan, 2010); "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" (Eker, Arkar ve Yıldız, 2001); "Yaşam Doyum Ölçeği" (Köker, 1991); "Yaşam Yönelimi Testi-İyimserlik Ölçeği" (Aydın ve Tezer, 1991); "Evlilik Yaşamı Ölçeği" (Tezer, 1986) ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ve psikolojik dayanıklılığın yordayıcılarının rolünü belirlemek amacıyla adımsal (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 17.0 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık değeri $p< 0.01$ ve $p< 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak yordanan değişken psikolojik dayanıklılık ile yordayıcı değişkenler (öz-yeterlik, algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, iyimserlik ve evlilik doyumu) arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Pearson Korelasyon Katsayıları incelendiğinde, psikolojik dayanıklılık ile öz-yeterlik ($r=0.489$; $p< 0.01$), algılanan sosyal destek ($r=0.428$; $p< 0.01$), yaşam doyumu ($r=0.362$; $p< 0.01$), iyimserlik ($r=0.438$; $p< 0.01$) ve evlilik doyumu ($r=0.382$; $p< 0.01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yapılan adımsal regresyon analizi sonuçlarına göre, araştırmanın örneklemini oluşturan evli bireylerin psikolojik dayanıklılık puanlarının yordanmasına ilişkin adımsal regresyon analizinin beş aşamada tamamlandığı ve evli bireylerin psikolojik dayanıklılık puanlarına ilişkin varyansa katkıları bakımından beş değişkenin önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir.

Adımsal regresyon analizinde birinci aşamada, psikolojik dayanıklılık puanlarındaki varyansın en fazla açıklayıcısı olarak öz-yeterlik değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın % 24'ünü açıklamıştır. İkinci aşamada, öz-yeterlilik değişkenine ek olarak analize dahil edilen algılanan sosyal destek değişkeni varyansın açıklanmasına yaklaşık olarak % 10'luk bir katkı sağlayarak açıklanan varyansı % 34'e çıkarmıştır. Üçüncü aşamada; öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek değişkenlerine ek olarak adımsal regresyon analizine giren yaşam doyumu değişkeni varyansın açıklanmasına yaklaşık olarak % 4'lük bir katkı sağlayarak, açıklanan varyansı % 38'e çıkarmıştır. Dördüncü aşamada, öz-yeterlik, algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu değişkenlerine ek olarak analize giren iyimserlik değişkeni varyansın açıklanmasına yaklaşık olarak % 1'lik bir katkı getirerek açıklanan varyans oranını % 39'a yükseltmiştir. Beşinci ve son aşamada, öz-yeterlik, algıla-

nan sosyal destek, yaşam doyumu ve iyimserlik değişkenlerine ek olarak analize giren evlilik doyumu değişkeni varyansın açıklanmasına yaklaşık olarak % 1'lik bir katkı sağlayarak evli bireylerin psikolojik dayanıklılık puanlarındaki açıklanan varyansı % 40'a çıkarmıştır. Her beş modelde bütün değişkenlerin psikolojik dayanıklılık üzerindeki yordayıcı güçleri anlamlı bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlik, algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, iyimserlik ve evlilik doyumu arasında ilişkiler belirlenmiş ve öz-yeterlik, algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, iyimserlik ve evlilik doyumunun psikolojik dayanıklılığın yordanmasında önemli yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Evli bireylerin öz-yeterlik, sosyal destek, yaşam doyumu, iyimserlik ve evlilik doyumlarının arttırılmasına yönelik müdahale programları hazırlanabilir. Gerek evlilik öncesinde gerekse de evlilik süresince belediyeler, okullar, aile sağlığı merkezleri ve hastaneler aracılığıyla bireylerin bu programlara katılması sağlanarak bireylerin psikolojik dayanıklılıkları desteklenebilir.
2. Ülkemizde evli bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını incelemeye yönelik daha kapsamlı araştırmaların yapılması ve bu araştırmalardan elde edilecek sonuçlar bağlamında psikolojik dayanıklılığı arttırıcı müdahale programlarının hazırlanması önerilebilir.
3. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan bireylerin daha çok lise ve lisans, lisansüstü eğitim mezunu olmaları araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Yapılacak sonraki çalışmaların farklı mezuniyet durumundaki kişilerle de yürütülmesi daha sağlıklı sonuçların ortaya konulmasını sağlayabilir.
4. Araştırma İzmir metropol ilçe sınırları içerisinde yaşayan 835 evli bireylerle yürütülmüştür. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'nin farklı bölgelerinden ve daha büyük örneklem kullanılarak yürütülecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
5. Psikolojik dayanıklılığın bir sonuç değil bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle derinlemesine mülakat, nitel araştırma yöntemleri ve yapısal eşitlik modelleri gibi farklı ve kapsamlı araştırma tekniklerinin kullanılması, konu ile ilgili verilerin güvenirliğini arttırabilir.

Kaynakça

Aydın, G. & Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji Dergisi, 7(26),* 2- 9.

Basım, H. N. & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 22(2),* 104-116.

Bonanno, G. A. (2005). Clarifying and extending the construct of adult resilience. *American Psychologist, 60(3),* 265-267.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22(6),* 723-742. doi: 10.1037/0012- 1649.22.6.723.

Çakır, S. G. (2009). *Factors and mechanısms of resilience among turkish migrant women in the UK.* (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 250733).

Eker, D., Arkar, H. & Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formu'nun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 12(1)*, 17-25.

Greene, R. (2002). *Resiliency: An integrated approach to practice, policy and research*. Washington, DC: National Association of Social Workers Press.

Köker, S. (1991). *Normal sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 16802).

Luthar, S. S., Cichetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543 – 562.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience process in development, *American Psychologist, 56*, 227-239.

Tezer, E. (1986). Evli eşler arasındaki çatışma davranışları: Algılama ve doyum. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tusaie, K. & Dyer, J. (2004). Resilience: a historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice, 18*, 3-8.

Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö., (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması**.** *Türk Psikiyatri Dergisi***,** 21(4), 301-8.

GÖZDEN GEÇİRİLMİŞ KARİYER GELECEĞİ ÖLÇEĞİ: TÜRK ÖRNEKLEMİ İÇİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Oride BAKALIM[1]
Arzu TAŞDELEN[2]
Cafer KILIÇ[3]

Problem Durumu

Üniversite öğrencileri, değişen iş dünyası ve yaşam koşulları bağlamında zorlu kariyer görevleri ile karşı karşıyadır. Bu bağlamda ülkemizde üniversite öğrencilerine verilen kariyer danışmanlığı hizmetlerinin sınırlılığı bir problem olarak tanımlanabilir.

Bu çalışmanın amacı, bireylerin pozitif kariyer planlama tutumlarını ve sonuç beklentilerini değerlendirmek amacıyla Rottinghaus, Buelow, Matyja ve Schneider (2012) geliştirilen Gözden Geçirilmiş Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL)' nin Türk örneklemi için psikometrik özelliklerinin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, Uşak Üniversitesi'nin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören 530 Üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Gözden Geçirilmiş Kariyer Geleceği Ölçeği:

KARGEL Rottinghaus, Day ve Borgen (2005) tarafından, bireylerin olumlu kariyer planlama tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Kalafat (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, kariyer uyumluluğu (KU), kariyer iyimserliği (Kİ) ve iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi (AB) adı verilen üç alt boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin gözden geçirilmiş formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Rottinghaus, Buelow, Matyja ve Schneider (2012) tarafından yürütülmüştür. KARGEL'in gözden geçirilmiş formunun kuramsal temeli Parsons ve Bandura'nın kuramlarına dayandırılmıştır. Yeni form, 27 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt ölçekler sırasıyla; "kariyer ajansı (career agency), mesleki farkındalık (occupational awareness), destek (support), iş-yaşam dengesi (work–life balance), olumsuz kariyer bakış açısı (negative career outlook)" dır.

Bulgular

Gözden Geçirilmiş Kariyer Geleceği Ölçeği'nin Türkçe formunun yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için, Rottinghaus, Buelow, Matyja ve Schneider (2012)'in tek faktörlü ve beş faktörlü modelleri ve çalışma kapsamında önerilen alternatif modeller doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir.

[1] Yrd. Doç. Dr. orkide1605@gmail.com Uşak Üniversitesi RPB ABD
[2] Yrd. Doç. Dr. Karçkay tasdelenarzu@yahoo.com Uşak Üniversitesi RPB ABD
[3] Arş. Gör. cafer.kilic@usak.edu.trUşak Üniversitesi RPB ABD

Modellerin uyumu, ilgili alanyazında (Hu&Bentler, 1999; Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, J. 2006) önerilen model uyum ölçütleri değerlendirilerek yapılmıştır. Model uyum ölçüt değerleri, önerilen modellerin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir.

Aynı zamanda, Türk örneklem için en uygun modelin belirlenmesi amacıyla model karşılaştırma uyum ölçütlerinden ECVI (Beklenen Çapraz doğrulama İndeksi), AIC (Akaike Bilgi Kriteri) ve BIC (Bayesian Bilgi Kriteri) değerleri karşılaştırılmıştır. ECVI, AIC ve BIC değerleri, Yapısal Eşitlik Modellemesinde, farklı modellerin birbirleri ile karşılaştırıldığı, eldeki veriler ile gerçeğe en yakın modelin seçilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Karşılaştırılan modeller arasından en küçük ECVI, AIC ve BIC değerine sahip modelin, gerçeğe en yakın model olduğu belirtilebilir (Byrne, 2001; Raykov ve Marcoulides, 2006; Schreiber ve diğerleri, 2006). Bu çalışmada, model uyum ölçüt değerleri ve model karşılaştırma uyum ölçüt değerleri Türk örneklemi için en uygun modelin çalışma kapsamından araştırmacılar tarafından önerilen modelin olduğunu göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, Gözden Geçirilmiş Kariyer Geleceği Ölçeği'nin, Türk örneklemine uygun olduğunu göstermiştir. Değişen ve rekabetçi iş yaşamında, kariyer gelişimlerinin kritik bir aşamasında olan üniversite öğrencilerine verilebilecek kariyer rehberliği ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin gerekliliği ortadadır. Bu bağlamda, öğrencileri kariyer gelişim aşamalarına uygun geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kariyer danışmanlığı alanına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada karşılaştırılan modellerin tek bir üniversite öğrenci grubuyla yürütülmüş olması araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda, çalışmanın farklı üniversite öğrenci grupları ile tekrarlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *kariyer planlama, kariyer geleceği, model karşılaştırma.*

Kaynakça

Byrne, B. (2001). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming.Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55.

Raykoy, T. & Marcoulides, G.A. (2006). A First Course in Structural Equation Modeling. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, USA

Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, *13*(1), 3-24.

Rottinghaus, P. J., Buelow, K. L., Matyja, A., & Schneider, M. R. (2012). The Career Futures Inventory–Revised Measuring Dimensions of Career Adaptability. *Journal of Career Assessment*, *20*(2), 123-139.

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, *99*(6), 323-338.

YARATICI/DIŞAVURUMCU SANATLARIN PSİKOLOJİK DANIŞMA SÜRECİNDE KULLANILMASI

Öykü ÖZÜ CENGİZ[1]

Kuramsal Çerçeve

Bu derleme çalışmasında yaratıcı/dışavurumcu sanatların tanımı ve içeriğine ve buna yönelik tekniklerin ruh sağlığı, özellikle de psikolojik danışma alanındaki uygulamalarının altında yatan temel mantığa yer verilmiştir. Ayrıca, yaratıcı sanat tekniklerinin psikolojik danışmada kullanılmasının sağlayabileceği avantajlar tartışılmıştır.

Storr (1972)'a göre kişilerin içsel dünyası ile dış dünya arasında bir boşluk vardır ve yaratıcılık bu boşluğu bir köprüyle birleştirmek ihtiyacından çıkar (akt. Dollinger, Kazmierczak ve Storkerson, 2011). Hümanistik yaklaşımlara göre yaratıcılık sosyal bir ihtiyaçtır, akıl sağlığının bir göstergesidir ve tam işlevsel insanlar yaratıcı insanlardır (Simonton, 2009, s. 264). Hatta Natalie Rogers (1993) yaratıcılığı bloke olmuş kişilerin kendilerine yabancılaşabileceklerini savunmuştur (Rogers, Tudor, Tudor ve Keemar, 2012). Geçtalt yaklaşımına göre ise yaratıcılık kişilerin kendileri ve çevreleriyle daha uyumlu olduğu ve böylece yeni davranış şekillerini denediği bütünleştirici (integrative) bir süreçtir (Gladding, 2011, s. 4). Yaratıcı bir sürecin içerisinde bulunmanın kendisi ruhsal anlamda sağlıklı bir etkinliktir (Horowitz, 1980) ve bireylerin yaratıcılığını uyandırmayı sağlayan farklı yollardan biri de yaratıcı sanatları kullanmaktır.

Bir bütün olarak yaratıcı sanatlar dokundukları herkesin yaşamlarını değiştirir (Gladding, 2011 s. 2) çünkü kişilerin güzelliğe olan duyarlılığını artırır, duygularını sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmelerine olanak sağlar, kendilerini fiziksel ve ruhsal olarak iyileştirmelerine yardım eder ve farkındalık sağlar. Ayrıca yaratıcı sanatların bir bütün olarak kullanılması dışavurumu nicel ve nitel olarak derinleştirir (McNiff, 2009, s. 3). Gladding'e (2011) göre sanatla haşır neşir olmanın kendisi bireylerin travmatik deneyimleriyle başa çıkabilmelerine ve günlük yaşamın stresinden uzaklaşmalarına yardım eder (s. 2). Natalie Rogers (1993, s. 2) bunu şu şekilde ifade etmektedir: "*Sanatı kendimizi iyileştirmek için ya da terapötik amaçlarla kullandığımızda sanat ürününün ne kadar iyi olduğuyla, ne kadar güzel göründüğüyle ya da kulağa hoş gelip gelmemesiyle değerlendirmeyiz. Sanatı "ifade etmek" ve "salıvermek" için kullanırız. Kendi sanat ürünümüz bize konuşur. Ve eğer biz izin verirsek onun konuşmalarından gerekli olan mesajları alırız"* . Yani bir anlamda sanat bize kendimizi tanımamızda ve içgörü kazanmamızda yardımcı olacak gerekli ortamı hazırlar.

Bazen yaratıcı sanat terapisi, bazen dışavurumcu sanat terapisi, bazen de dışavurumcu yaratıcı sanatlar terapisi (örn. Fritz, Veldsman ve Lemont, 2015) olarak isimlendirilen söz konusu terapide amaç güzel bir resim yapmak, sahneye koyulmaya hazır bir dans tasarlamak ya da mükemmel olması için tekrar tekrar yazılan bir şiir üretmek değildir (Rogers, 1993, s. 2). Yaratıcı sanat terapisinin esas amacı sadece bireylerin farklı dışavurum stillerinin olduğunu (görsel, işitsel, bedensel, vs…) kabul etmek ve bu dışavurum stillerini terapi ya da psikolojik danışma sürecine katmaktır; böylece bireylerin daha etkili ve otantik bir şekilde iletişim kurma becerileri de geliştirilmiş olur

[1] Yrd. Doç. Dr. Öykü ÖZÜ CENGİZ/ Gediz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, oykuozu@gmail.com

(Malchiodi, 2005, s. 1). Aynı anda zihin, beden, ve duygularla çalışmak mantıksal ve linear düşünce yanında sezgisel ve imajinatif becerileri de artırır. Duygusal durumlar da genelde mantıklı olmadığına göre, sözel olmayan kanalların iyileştirmede kullanılması danışana kendini keşfetme ve iletişim için alternatif yollar sunmuş olur (Rogers, 2001, s. 164).

Tüm yardım mesleklerinde olduğu gibi psikolojik danışmada da yaratıcılık sanatla bütünleştirilebilir ve psikolojik danışman tarafından yine yaratıcı olan bir süreç planlanabilir; zaten Abraham Maslow, Rollo May, Arnold Lazarus, Virginia Satir, Bunny Duhl ve Peggy Papp, Carl Rogers ve Natalie Rogers psikolojik danışmayı bir sanat mesleği olark görmüşler ve bu mesleğin sanatı kullanarak fark yaratabileceğini savunmuşlardır (Gladding, 2011, s. 8). Maslow'a göre sanat kendini gerçekleştirme yolunun önemli bir bileşenidir ve kendini gerçekleştirme sürecinde ruhsal farkındalığın sınırları genişletilmelidir, tam da bu nedenle hümanistik yaklaşımlarda kişisel semboller önemlidir ve kişilerin kendileriyle ilgili farkında olmadıkları yönlerinin keşfedilmesinde önemli rol oynar (Toburen ve Atkins, 1982).

Bugünlerde yaratıcılığın ve yaratıcı sanatların psikolojik danışma literatüründe sıklıkla yer almasına ivme katan olay asıl olay ise 2004 yılında ACA'nın bir alt bölümü olan "Creativity in Counseling" (ACC) in kurulmasıdır. Bu bölümün kurulması ile birlikte özellikle akıl sağlığı psikolojik danışmasına yaratıcı/dışavurumcu sanat terapilerinin adapte edilmesi ile ilgili birçok çalışma yapılmaya başlanmıştır. Hatta dışavurumcu terapilerle ilgili başyapıtlardan birini yazmış olan Cathy Malchiodi'ye (2011) göre psikolojik danışmadaki yaratıcılık akımı ve vurgusu diğer yaratıcı sanatlar terapilerini de kendine özgü bakış açısıyla etkilemektedir (Autry ve Walker, 2011).

Tartışma ve Sonuç

Warren Bennis'e göre: "Yaratıcı olmanın iki yolu vardır. Bir kişi şarkı söyleyebilir ya da dans edebilir. Diğer bir kişi ise şarkıcıların ve dansçıların gelişmesi için gerekli olan ortamı yaratabilir. İkinci yol psikolojik danışma mesleğini işaret etmektedir" (Autry ve Walker, 2011). İki ya da daha fazla sanat formu (örn. Edebiyat ve drama ya da dans ve müzik) psikolojik danışma sürecinde bir araya getirilebilir (Gladding, 2011, s. 2). Gladding'e (2011) göre yaratıcı sanatlar zenginleştirici, uyarıcı, pragmatik ve terapötiktir ve psikolojik danışmada yaratıcı sanatların kullanımının sağlayacağı kolaylıklar şu şekilde özetlenebilir :

a) Yaratıcı sanatlar dünyayı deneyimleyebilmenin farklı yollarını sunar. Kişiler böylece olayları farklı açıdan bakabilir ve olaylara farklı tepkiler verebilir.

b) Yaratıcı sanat müdahaleleri düşünmek yerine "yapmaya" odaklanır ve bu da danışanlar için sözel müdahalelere göre daha harekete geçiricidir

c) Yaratıcı ve dışavurumcu tekniklerle çalışırken danışanın duygusal, algısal ve yaratıcı dünyası ile ilişkiye geçilir ve bu da süreci zenginleştirir

d) Psikolojik danışmada yaratıcı müdahalelerin kullanılması duyguların kendine özgü, dokunulabilir (somut) ve güçlü bir şekilde sembolize edilmesi için yeni yollar açar

e) Artistik dışavurum çatışmalar, duygular ve yaşanan sorunlarla ilgili bir metafor görevi görür

f) Danışanlara yeni ortamlar sunmak onların mantıksal ve linear (doğrusal) bir dille ölçülemeyecek olan duygu ve sorunları ile ilgili iletişime geçmelerine olanak verir

g) Yaratıcı sanatlar danışman ve danışan arasında bir köprü görevi görür (özellikle de sorun şiddet ya da taciz gibi danışanın utanmasına neden olan ya da konuşulması zor olan bir sorunsa)

h) Yaratıcı sanatlar kişilerin kendilerini ve yaşadıkları sorunları somut ve objektif bir şekilde kafalarında resmetmelerini sağlar

Kaynakça

Dollinger, S. J., Kazmierczak, E., ve Storkerson, P. K. (2011). Creativity and self-exploration in projective drawings of abused women: evaluating the inside me-outside me workshop. *Journal of Creativity in Mental Health, 6:*202-219.

Simonton, D. K. (2009). Creativity. İçinde S.J. Lopez ve C.R. Snyder (Eds.),*The Oxford Handbook of Positive Psychology* (ss. 261-269). New York: Oxford University Press.

Rogers, N., Tudor K., Tudor, L.E., ve Keemar, K. (2012). Person-centered expessive arts therapy: a theoretical encounter. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies, 11(1),* 31-47.

Gladding, S,T. (2011). The creative arts in counseling (4.Ed.). Alexandria: American Counseling Association .

Horowitz, B. (1980). Creative photography and self-expression: groups at nineteenth ward youth project. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (Montreal, Quebec, Canada, Sept. 1-5).

McNiff, S. (2009). *Integrating the Arts in Theraphy: History, Theory, and Practice*. İllinois: Charles C Thomas Publisher.

Rogers, N. (1993). The creative connection: expressive arts as healing. California: Science & Behavior Books.

Fritz, E., Veldsman, T. , Lemont, S. E. (2015). Forging colaborative relationships through creative expressive arts therapy as school community intervention. *Education as Change, 17:1,* 77-88.

Malchiodi, C. A. (2005). Expressive Therapies: history, theory, and practice. In C. A. Malchodi *(Ed.) Expressive Therapies* (pp. 1-15*)*. New York: The Guilford Press.

Toburen, J., Atkins, B. J. (1982). Art as a rehbilitation counseling tool for use with persons who are mentally retarded. *Journal of Rehabilitation,* April/May/June.

Autry, L. L., Walker, M. E. (2011). Artistic representation: promoting student creatvity and self-reflection. *Journal of Creativity in Mental Health, 6,* 42-55.

Rogers, N. (2001). Person-centered expressive arts theraphy. In *J. A. Rubin (Ed.). Approaches to Art Therapy (2. Ed.)* (pp. 163-177). New York: Routledge.

TÜRKİYE'DE EMPATİ KONUSUNDA YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ

Fuat TANHAN[1]
Volkan TAYİZ[2]

Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlık olduğu için tek başına yaşaması mümkün değildir. Bu yüzden, insan yaşamını sürdürebilmesi için başka insanlarla ilişki kurma ihtiyacı duyar. Sağlıklı ilişkilerin kurulaması kişinin olumsuz ilişkiler kurmasına ve iletişim problemleri yaşamasına neden olmaktadır. İnsanların ilişki kurup geliştirmesinde etkili olan en önemli kavramlardan biri empatidir. Carl Rogers (1975) empatiyi, bir kişinin belirli bir duruma ilişkin olarak karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda temel üç öğe yer almaktadır. Bunlar:

- Bir kişi karşısındaki kişi ile belirli bir konuya ilişkin olarak empati kurmaktadır.
- Empati kuran kişi bu konuya ilişkin olarak empati kurduğu kişinin hissettiklerini hissetmektedir.
- Empati kuran kişi karşısındakinin duygularını anladığını, onun hissettiklerini hissettiğini, ona sözel olarak ya da başka davranışlarla iletmektedir (akt. Aka, 2014).

Sağlıklı ilişkiler kuramayan bireyler, özgüven eksikliği, hayatlarının olumsuz etkilenmesi, kendini ifade edememe gibi problemler yaşarlar. Bu yüzden, psikolojik yardım veren kişiler kişinin ilişkilerini geliştirmesinde önemli rol oynayan empati ve empati becerilerini bilmesi gerekir. Ülkemizde empati üzerine yapılan birçok çalışma bulunmakta fakat empatinin insan ilişkilerindeki önemine gerekli değer verilmemektedir. Alanda çalışan psikolojik danışmanlar ve psikologlar kadar mezun olduklarında psikolojik yardım hizmeti verecek psikolojik danışma ve rehberlik ve psikoloji programı öğrencilerinin de empati hakkında yeteri kadar bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Empati üzerine Türkiye'de birçok çalışma yapılmış, fakat bu çalışmalar hakkında psikolojik yardım hizmeti veren kişilere bu konuda yeteri kadar bilgi verilmediği görülmüştür. İnsan ilişkileri ile ilgilenen psikologlar, psikolojik danışmanlar ve psikiyatristler Türkiye'de empati üzerine yapılan çalışmalar konusunda yeteri kadar bilgilendirilmediği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

[1] Doç. Dr. fuad65@gmail.com
[2] Öğrenci, volkantayiz@gmail.com

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de empati ile ilgili yapılan tezleri çeşitli değişkenlere göre analiz edilmesi ve değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemini; YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen 129 tez oluşturmaktadır. 129 tezin 110'sı yüksek lisans, 18 tanesi doktora ve 1 tanesi tıpta uzmanlık tezidir. Araştırma, Türkiye'de yapılan 2000-2014 yılındaki empati ile ilgili lisansüstü tezleri kapsamaktadır. Bu çalışma, YÖK Tez Tarama Merkezinde "empati" anahtar kelimesi ile tarama yapıldığında bulunan tezlerle sınırlıdır. Tam metin halinde ulaşılabilen 129 tez, tezin yayınlandığı yıl, te z yazarının danışmanının ünvanı, tezin yapıldığı enstitü**,** kullanılan yöntem, tezin araştırma örneklemi, tezin yapıldığı üniversite ve tezin yapıldığı şehre göre analiz edilmiştir. Bu çalışma ile insan ilişkilerinde önemli bir yer tutan empatinin ülkemizde nasıl çalışıldığı hakkında psikolojik yardım hizmeti veren kişilere bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Empati ile ilgili bir çok araştırma yapılmış fakat yapılan bu çalışmaların benzerlikleri ve farklılıklarına dayalı bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmanın amacı da Türkiye'de yapılan empati çalışmalarına yönelik geniş bir bakış açısı kazandırmaktır. Empati üzerine yeni katılımcılarla yeni bir araştırma yapmak yerine, araştırmacılar bu çalışmaya bakarak Türkiye'de ki empatiye üzerine yapılan çalışmalara ilişkin bakış açısı hakkında bilgi sahibi olabilirler.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışma, araştırma tarama modelinde tasarlanmış bir meta-değerlendirme çalışmasıdır. Bu çalışmada, bir birinden bağımsız tezlerdeki bulguları birleştiren meta-değerlendirme çalışması kullanılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizi kullanılmıştır. Meta-değerlendirme çalışması kullanılarak, empati ile ilgili geniş zamana yayılmış birçok tezden veri alınmıştır...

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Empati konusunda yapılmış olan tezlerin genel değerlendirilmesi amaçlandığından, meta-değerlendirme yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 129 tezin 110'sı yüksek lisans, 18 tanesi doktora ve 1 tanesi tıpta uzmanlık tezi oluşturmaktadır. Araştırma, Türkiye'de yapılan 2000-2014 yılındaki empati ile ilgili lisansüstü tezleri kapsamaktadır.

Veri toplama Süreci ve Analizi

Verilerin analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle, örneklem grubunda yer alan tam metnine ulaşılan tezler YÖK Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı'nın web sitesinden pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamada bilgisayar ortamına aktarılan tezler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda; türüne, kabul yıllarına, yapıldığı üniversitelere, sunulduğu enstitülere, tezin türüne danışmanın unvanına, araştırma yöntemine, örneklem türüne, yapıldığı ile göre temalara ayrılmıştır. Daha sonra her bir temaya ait alt kategoriler belirlenerek sınıflandırılmıştır. Üçüncü aşamada ise tezlerin belirlenen kategorilere göre dağılımlarını sayısallaştırmak için frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1 empatiye yönelik bulgular

Tezin düzeyi	f	%	
Yükseklisans	110	85	
Doktora	18	14	
Tıpta uzmanlık	1	1	
Tezin yılı			
2000	0	0	
2001	1	1	
2002	1	1	
2003	4	3	
2004	3	2	
2005	3	2	
2006	6	5	
2007	15	12	
2008	14	11	
2009	13	10	
2010	18	14	
2011	22	17	
2012	8	6	
2013	12	9	
2014	9	7	
Tezin yapıldığı il			
İstanbul	37	29	
Ankara	30	23	
İzmir	15	12	
Sakarya	7	5	
Erzurum	6	5	
Konya	5	4	
Isparta	4	3	
Adana	3	2	
Mersin	3	2	
Diğer şehirler	19	15	
Tezin yapıldığı üniversite			
Gazi üniversitesi	17	13	
Yeditepe üniversitesi	11	9	
Marmara üniversitesi	10	8	
Dokuz eylül üniversitesi	10	8	
Ankara üniversitesi	9	7	
İstanbul üniversitesi	8	6	
Sakarya üniversitesi		7	5
Atatürk üniversitesi		6	5

Ege Üniversitesi	5	4
Haliç Üniversitesi	4	3
Süleyman Demirel Üniversitesi	4	3
Diğerler üniversiteler	34	26
Örneklem grubu		
İlköğretim	36	28
Lise	20	16
Üniversite	17	13
Öğretmen	16	12
Hemşire	12	9
Kamu çalışanları	7	5
Evli çift	4	4
Diğerleri	17	13
Enstitüler		
Sosyal bilimler	53	36
Eğitim bilimleri	46	41
Sağlık bilimleri	26	20
Fen bilimleri	2	2
Adli tıp	2	2
Danışman unvanı		
Yrd. Doçent	50	39
Prof.	44	34
Doç.	34	26
Araştırma görevlisi	1	1
Araştırma yöntemi		
Nicel	113	88
Nitel	10	8
Karma	6	4

Sonuç ve Öneriler

Bu konuda yapılan doktora tezlerinin daha az sayıda olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, Türkiye'de genel tabloya bakıldığında, yüksek lisans çalışmalarının doktora çalışmalarından daha fazla yapılması olabilir. Bu sonuç göz önüne alınırsa empati ile ilgili daha kapsamlı inceleyebilecek ve bu konuda yenilikler ortaya koyabilecek doktora tezlerinin yapılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca yapılan tezler 2011 yıllında yoğunlaşırken 2000 yılında bu konuda yapılmış herhangi bir teze ulaşılamamıştır. Empati ile yapılan çalışmalar 2006 ve sonrasında artış gösterdiği görülmektedir.

Empati ile ilgili yapılan tezlerin en fazla Gazi Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. Bunun sebepleri arasında bu üniversite var olan olanaklar ve tezlere danışmanlık yapan tez danışmanlarının empati konusunda çalışmış olması ya da yeterli kuramsal ve teorik bilgiye sahip olması gösterilebilir. Ayrıca danışmanlarının bu konuda nitelikli olması öğrencileri empati konusunda çalış-

maya yönlendirmelerine katkı sağlayabilir. Tezler en fazla İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde yapılmıştır. Bunun nedeni bu illerde birden fazla üniversitenin yer alması ve bu kentlerde bulunan olanaklar olabilir. Bu konudaki tezlerin diğer illerdeki üniversitelerde de yapılması önerilebilir.

Empati konusunda yapılan tezlerin daha çok Sosyal Bilimler de yapıldığı görülmektedir. Empati konusunun eğitim, öğrenci ve ilişkilerle ilgili olması nedeniyle bu konudaki tezlerin çoğunlukla Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yürütülmesi beklenen bir durumdur. Bu konudaki tezlerin Sosyal Bilimler Enstitülerinde yapılmasının nedeninin ise bu enstitülerin bulunduğu üniversitelerde eğitim bilimleri enstitülerinin olmamasından ve eğitim ile ilgili araştırmaların bu enstitüde yapılmasından kaynaklı olabildiği düşünülmektedir. Sağlık Bilimler Enstitülerinde yapılan çalışmaların örneklemi çoğunlukla hemşireler seçilirken, sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalar da ise ilköğretim öğrencileri en çok çalışma kapsamına alınmıştır.

Kaynakça

AKA, H. (2014). Profesyonel futbolcuların empatik beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

MESLEKİ SONUÇ BEKLENTİSİNİN, AKADEMİK MOTİVASYON VE BAZI SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ

Oğuzhan KIRDÖK[1]
Esra ÇELİK[2]

Problem Durumu

Sosyal bilişsel kariyer kuramı kariyer gelişimini açıklarken genel sosyal bilişsel kuramın üç ana değişkenini biraraya getirmiş, bu kavramlar üzerinden kariyer gelişimini açıklamıştır. Bunlar kendini yetkin görme beklentileri, sonuç beklentileri ve kişisel hedeflerdir. Yetkinlik inançları kişinin kapasiteleri ile ilgiliyken sonuç beklentileri belirli davranışları gösterdikten sonra oluşabilecek durumlarla ilgilidir. Sonuç beklentileri, belirli davranışları yaptıktan sonra ortaya çıkan durum ya da sonuçlarla ilgili kişisel inançlardır. (Yeşilyaprak, 2012). Mesleki sonuç beklentisi ise belli eğitsel ya da kariyer kararı verme davranışları sonucunda elde edilecek başarının uzun süreli sonuçlarına ilişkin inançlar olarak tanımlanmaktadır (Betz ve Voyten, 1997).

Özerklik Teorisi'ne göre insan çevresi tarafından desteklensin veya desteklenmesin doğduğu andan itibaren içsel bir uyarılma ve öğrenme isteğine sahiptir. Bu doğal dürtü ve içsel motivasyonun derecesi bireyin gereksinimlerinin giderilmesi derecesine bağlı olarak gerçekleşir. Bu gereksinimler ile çevrenin etkileşimi sonucu üç farklı motivasyon türü oluşur. Bunlar sırayla; içsel motivasyon; bir aktiviteyi sadece zevk almak ve tatmin olmak için sürdürme dürtüsü, dışsal motivasyon; bir aktiviteyi zorunluluk olmadan veya bir amaca ulaşmada araç olarak sürdürme dürtüsü ve motivasyonsuzluk; bir aktiviteyi davranışlarıyla aktivite arasında olası bir ilişki kuramama nedeni ile yürütme niyet ve dürüstlüğünün olmamasıdır (Deci ve Ryan, 2000).

Kuramsal alt yapı ve yapılan benzer çalışmalar ışığında akademik motivasyon ve mesleki sonuç beklentisi kavramları arasında bir ilişki olabileceği beklenmektedir. Ancak literatürde bu hipoteze yönelik herhangi bir çalışma bulunamamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; üniversite birinci ve dördüncü sınıfa devam etmekte olan 392 öğrencinin mesleki sonuç beklentileri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyet, algılanmış sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi, okunulan bölüm ve sınıf düzeyine göre mesleki sonuç beklentisi ve akademik motivasyon puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Bu araştırmanın üniversitelerin PDR merkezleri ve kariyer merkezleri başta olmak üzere üniversite öğrencilerinin gelişimini hedeflemiş tüm çalışma alanları ve bu alanda çalışanlar için bir bakış açısı sunması hedeflenmiştir.

[1] Yrd. Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi, o*kirdok@cu.edu.tr*
[2] Psk. Dan. Çukurova Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, *esr_clk80@hotmail.com*

Yöntem

Araştırmanın örneklemi Mersin Üniversitesi'nde 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde, çevre mühendisliği, mimarlık, felsefe, iktisat, fen bilgisi öğretmenliği, arkeoloji ve hemşirelik bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Anket uygulamasının yapıldığı sırada sınıfta bulunan gönüllü öğrencilerden veri toplanmıştır. Çalışma grubu 249'u kadın 143'ü erkek olmak üzere toplam 392 kişidir.

Veri toplama aracı olarak mesleki sonuç beklentisi ölçeği (Işık 2010) ve akademik motivasyon ölçeği (Ünal Karagüven, 2012) kullanılmış, ayrıca kişisel bilgi formuyla öğrencilerden yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyoekonomik düzey, okunulan bölüm ve sınıfları hakkında bilgi alınmıştır.

MSBÖ (Rasheed, McWhirter ve Chronister, 2000) sonuç beklentilerini ölçmeye yönelik geliştirilmiş 12 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Işık (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Akademik motivasyon ölçeği ise Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, ve Vallières, (1992) tarafından yılında geliştirmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Ünal Karagüven (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, üçü içsel motivasyon, üçü dışsal motivasyon ve biri ise motivasyonsuzluk olmak üzere toplam yedi boyuttan oluşur. İçsel motivasyon ait boyutlar, bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyondur; dışsal motivasyona ait boyutlar ise belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dışsal düzenleme boyutlarıdır.

Mesleki sonuç beklentisinin, akademik motivasyonla olan ilişkisini incelemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin mesleki sonuç beklentisi ölçeği ve akademik motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır. Çalışmanın diğer bağımsız değişkenleri olan yaş, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyoekonomik düzey ve okunulan bölüm ile mesleki sonuç beklentisi arasında ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Yapılan analiz sonucunda mesleki sonuç beklentisi ve akademik motivasyon arasında orta düzeyde bir ilişki (r=.42) bulunmuştur. Mesleki sonuç beklentisinin akademik motivasyonun alt boyutlarıyla olan ilişkisine bakıldığında ise sırasıyla; içsel motivasyon ait boyutlar olan: bilmeye yönelik (r=.40), başarıya yönelik (r=.28), uyarım yaşamaya yönelik (r=.27), dışsal motivasyona ait boyutlar olan: belirlenmiş (r=.53), içe yansıyan (r=.23), ve dışsal düzenleme (r=.24) boyutlarında pozitif yönde ilişkiler bulunurken, motivasyonsuzluk boyutunda negatif yönde düşük bir ilişki (r=-.20) olduğu ortaya çıkmıştır.

Mesleki sonuç beklentisi puan ortalamalarının cinsiyete ve sınıfa göre farklılıklarını incelemek amacıyla uygulanan t test sonuçlarına göre mesleki sonuç beklentisi cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşma göstermemektedir. Ayrıca anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, öğrencilerin mesleki sonuç beklentilerinin farklılaştırmadığı da bulunmuştur.

Yapılan analizler sonucu mesleki sonuç puanlarının yalnızca algılanan sosyoekonomik duruma göre farklılaştığı bilgisi elde edilmiştir. Farkın kaynağı incelendiğinde kendisini düşük SED'te

algılayanların mesleki sonuç beklentisi puanlarının, yüksek ve orta algılayanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Mesleki sonuç beklentisi ve akademik motivasyon arasında orta düzeyde bir ilişki, alt boyutlarında ise farklı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin akademik olarak gösterdikleri çabaların, onların okul bitince okudukları meslekten elde edecekleri konusunda inançlarıyla önemli düzeyde ilişki göstermektedir. Akademik motivasyonun alt boyutları ele alındığında en yüksek ilişki belirlenmiş dışsal motivasyon ile olduğu görülmektedir. Belirlenmiş dışsal motivasyon, bireysel fayda elde etme ve kişisel önem için davranışta bulunmaya yönlendirir. Aynı zamanda en özerk dışsal motivasyon türüdür (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Araştırmaya katılan öğrenciler bireysel fayda sağlayabilecekleri bir durum belirlemişlerse daha yüksek mesleki sonuç beklentisi göstermektedirler. İkinci sırada yüksek ilişki bilmeye yönelik içsel motivasyonla mesleki sonuç beklentisi arasında olduğu görülmektedir. Bilmeye yönelik içsel motivasyon, yeni bir şeyler öğrenirken zevk duymadan dolayı bir aktiviteyi yapmayı kapsar (Vallerand ve ark.,1992). Yeni bir bilgi edinmeye yönelik istekleri arttıkça öğrencilerin mesleki sonuç beklentileri de artış göstermektedir. mesleki sonuç beklentisi, insanların kariyerleri ile kazanç, statü, üretkenlik ve saygınlık gibi öncelikli mesleki değerlerini yaşayabilme ihtimalleri hakkındaki inançları olarak düşünülebilir (Işık, 2013). Bu inaçları ne kadar güçlü ise bu sonuca ulaştıracak belirlenmiş çabaları ve bu konuda bilgi edinme istekleri o kadar güçlü olacaktır. Akademik motivasyonun diğer alt boyutlarında da mesleki sonuç beklentisi arasında ilişki bulunmuştur. Literatürde de bu araştırma bulgularına benzer bulgular elde edilmiştir (Domene, Socholotiuk ve Woitowicz , 2011). Bu bilgiler ışığında, PDR merkezleri ve kariyer merkezlerinde öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmak amacıyla yapılan çalışmalarda mesleki sonuç beklentilerine yönelik müdahaleler oluşturulabilir.

Kaynakça

Betz, N., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectation influence career exploration. Career Development Quarterly, 46, 197-189.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268.

Domene, Socholotiuk ve Woitowicz , 2011

Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarinin akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17(3), 99-127.

Işık, E. (2009). Üniversite öğrencilerinde mesleki sonuç beklentisi ile algılanan sosyal destek ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İzmir.

Işık,E. (2013). Mesleki sonuç beklentisinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve denetim odağı. Educational Sciences:Theory&Practice.13(3),1419-1430

McWhirter, E. H., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, *47*, 330-341.

Karagüven Ünal,M.H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu. Educational Sciences:Theory&Practice. 12(4), 2599-2620.

Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Briére, N. M., Senécal C., & Valliéres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and Psychological Measurement, 52, 1003-1017.

Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı, Kuramdan Uygulamaya.Ankara: Pegem Akademi

ASKER ÇOCUKLARININ PSİKOLOJİK SAĞLIĞI

Berna GÜLOĞLU[1]

Kuramsal Çerçeve

Askeri yaşam, çocuklara ve ailelere fırsatlar sunduğu gibi zorluklarda getirmektedir (Hall, 2008). Asker ailelerine etkili psikolojik danışma hizmetleri sağlayabilmek için bu zorlukların ve güçlerin neler olduğunu anlamak gerekmektedir. Asker aileleri çocuğun bakımı ve eğitimi, kariyer ve gelecek planları, varsa ailenin yaşlı üyelerinin bakımı gibi tüm ailelerde görülen sorunlarla başa çıkmaya çalışmaktadır. Ancak, asker aileleri aynı zamanda ülke içinde ve dışında sürekli yer değiştirmek, ailenin asker olan üyesinden sık sık ayrı kalmak ve o kişiyle tekrar biraraya gelerek aile yapısını yeniden şekillendirmek gibi kendilerine özgü stres kaynaklarına da maruz kalmaktadır. Belli şekilde davranmaya zorlayan yapılandırılmış bir çevrede yaşamak ta asker ailelerinin maruz kaldığı stres kaynaklarından bir diğeridir. Ailenin asker üyesinin kariyerinin ilerlemesinde ailenin diğer bireylerinin davranışları da gözönüne alınmaktadır. Örneğin, ailevi sorunlarıyla başedemeyen bir askerin birliğindeki sorunlarından üstesinden gelemeyeceği düşünülür ve liderlik yeteneği sorgulanmaya başlanır (Albano, 2002).

Asker ailelerinin sıklıkla yaşadığı taşınma olayı, çocukların okullarını ve sosyal çevrelerini etkilemekte, onların sürekli yeni bir okul ve ortama uyum sağlamalarını gerekli kılmaktadır. Çocuklar, kendini bir yere ait hissedememekte ve bir kökeni olmadığı duygusuyla yetişmekte, anlamlı ilişkiler ve uzun-süreli bağlılıklar kurmakta zorlanmaktadırlar (Wertsch, 1991). Özellikle ergenlik döneminde, akran ilişkilerindeki kesintiler çocuğun psikososyal gelişiminde zararlı etkilere yol açabilir (Shaw, 1979). Askeri görevlerinden dolayı aileden ayrılmak çocukların okul başarılarında ve ruhsal sağlıklarında olumsuz etkilere neden olabilir (Jensen ve ark., 1989). Yurtdışına taşınılması ise farklı sistemlerde eğitim almak zorunda kalan asker çocuklarının akademik başarılarındaki düşmenin bir başka sebebidir (Hall, 2008).

Diğer yandan zorlu yaşam olayları asker çocuklarında otomatik olarak soruna yol açmaz. Bazı durumlarda zorluklar onlara büyüme olanağı sağlar. Örneğin sürekli taşınmak birey için olumlu bir yaşam olayı olabilir. Çocuklar ve aileler yeni insanlarla tanışma, yeni arkaşlıklar kurma, farklı yerler görme ve farklı kültürleri deneyimleme fırsatına sahiptirler (O'Connell, 1981). Asker çocuklarının psikolojik sağlıklarının ve akademik başarılarının sivil çocuğu olan yaşıtlarından daha iyi olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Ailenin asker olan üyesinden sıklıkla ayrılmak zorunda kalmak her ne kadar stresli bir süreç ise de, asker çocukları sorumluluk alma ve daha bağımsız ve olgun olma fırsatını yakalamış olurlar. Askeri sistemdeki hiyerarjik yapı bazı çocukların incinmesine ve bağımsız düşünme becerilerinde azalmaya neden olsa da, disiplinli olmayı beslemektedir (Paden & Pezor, 1993). Asker çocukları için en büyük zorluk ise ailenin asker üyesinin çatışma bölgesine atanmasıdır. Çocuklar, sadece ebeveynlerini özlememekte, onların güvenliğine dair endişe de duymaktadır (Park, 2011). Ebeveyni çatışma bölgesinde görev yapan asker çocuğunun yaşadığı stres ebeveyni çatışma bölgesinde görev yapmayan asker çocuğunun yaşadığı stresten çok daha fazladır. Ebeveynin çatışma bölgesinde görev almasını çocuğun akademik ba-

[1] Yrd. Doç. Dr. Bahçeşehir Üniversitesi, *bernaguloglu@gmail.com*

şarıda düşme, davranış problemleri, depresyon ve kaygı düzeyi üzerinde olumsuz etkilere yol açmasının yanısıra bazı aileler çocuklarının aile ve arkadaşlarına daha yakın olmalarına, daha sorumluluk sahibi ve bağımsız birey özellikleri gösterdiğini ifade etmektedir.

Bu çalışmanın amacı askerler çocuklarının karşılaştığı zorlukların olumlu ve olumsuz yöndeki psikolojik yansımalarını ortaya çıkarmak ve onlara uygulanabilecek müdahale yöntemlerine yer vermektir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları asker çocuklarının diğer ailelerden farklı stres kaynaklarına sahip olduğunu, bu durumunda onların psikolojik sağlıkları üzerinde olumlu olabileceği gibi olumsuz etkilerinin de olduğunu göstermektedir. Ancak, ülkemizdeki asker çocuklarının psikolojik durumunu belirleyecek araştırmaların yapılması gerekmektedir. Okullarda görev yapan psikolojik danışmanların görev yaptıkları okullardaki asker çocuklarının psikolojik durumlarını anlayabilmeleri ve ve onlara yönelik psikolojik danışma hizmetleri yürütlemeleri açısından asker çocuklarına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, sivil toplum örgütleri düzeyinde asker ailelerine (çocuk ve eşlerine) yönelik oluşturulacak psikolojik destek programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

Albano, S. (2002). What society can learn from the U.S. military's system of family support. *National Council on Family Relations Report, 47*(1), F6-F8.

Hall, L. K. (2008). *Counseling military families: What mental health professionals need to know*. New York, NY: Routledge.

Jensen, P. S., Grogan, D., Xenakis, S. N., & Bain, M. W. (1989). Father absence: Effects on child and maternal psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*, 171–175.

Paden, L. B., & Pezor, L. J. (1993). Uniforms and youth: The military child and his or her family. In F. W. Kaslow (Ed.), *The military family in peace and war* (pp. 3–24). New York, NY: Springer.

Park, N. (2011). Military children and families: strengths and challenges during peace and war. *American Psychologists, 66*(1), 65-72.

Shaw, J. A. (1979). Adolescents in the mobile military community. In D. X. Freedman et al. (Eds.), *Adolescent psychiatry* (Vol. 7, pp. 191–198). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Wertsch, M. E. (1991). *Military brats: Legacies of childhood inside the fortress*. St. Louis, MO: Brightwell.

YETİŞKİNLERE YÖNELİK ROMANTİK İLİŞKİLER ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Nurseven KILIÇ[1]

Problem Durumu

Yetişkinlerin romantik ilişkilere yönelik yaklaşımlarına dair bir ölçek geliştirilen bu çalışmada romantik ilişkiler ölçeği aracığıyla yetişkinlerin ne tür bağlanma stillerine sahip oldukları ölçeğin alt faktörleriyle açıklanmaya çalışılmıştır. Ölçek oluşturma süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir: a) literatür taramasının ardından ölçeğin madde havuzunun oluşturulması, b) içerik geçerliği için oluşturulan madde havuzu ile ilgili beş kişilik uzman grubunun görüşlerinin alınması ve maddelerin yeniden düzenlenmesi c) yeniden düzenlenen maddelerin pilot uygulamasının yapılması, geçerlik-güvenirlik çalışmaları sonucunda güvenirliği düşüren maddelerin çıkarılarak ölçeğe son şeklinin verilmesi d) son şekli verilen ölçeğin Ankara'da bir üniversitede eğitim gören yetişkinler üzerinde yeniden uygulanması (N=312) ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılıp alt faktörlerinin belirlenmesi. Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yetişkinlerin romantik ilişkilere yönelik yaklaşımlarına dair bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Bu bölümde çalışma grubu, ölçek maddelerinin hazırlanması süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve tespit edilen alt faktörler hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu: Taslak ölçeğin pilot ve asıl uygulamaları seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen Ankara ili Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerle 2014-2015 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için 75, asıl uygulama için ise 312 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların 168'i kadın (%53,8), 144'ü erkek (%46,2)'tir. Katılımcıların 263'ü (%84,3) 18-20 yaş, 40'ı (%12,8) 21-23 yaş, 4'ü (%1,3) 24-26 yaş, 1'i (%,3) 27-29 yaş arası ve 4'ü (1,3) 30 yaş ve üzeridir. Diğer yandan katılımcıların büyüdükleri ya da yaşadıkları yerler de kültürel yapı ve ilişkiye bakış açısından etkili olabileceği düşünülerek çalışmada yer verilmiştir. Katılımcıların 157'si (%50,3) İç Anadolu, 47si (%15,1) Marmara, 37'si (%11,9) Karadeniz, 22'si (%7,1) Ege, 20'si (%6,4) Akdeniz, 11'i (%3,5) Güneydoğu Anadolu ve 5'i (%1,6) Doğu Anadolu bölgelerinden gelmektedirler. Ayrıca 13'ü (%4,2) de ağırlıklı olarak Türki ülkelerden oluşan yurtdışından gelen öğrencilerdir. Katılımcıların ilişki durumlarına bakıldığında ise; 86'sının (%27,6) ilişkisi var, 211'inin (%67,6) ilişkisi yok, 2'si (%,6) nişanlı, 5'i (%1,6) evli ve 8'i (%2,6) diğer olarak cevap verdikleri görülmektedir.

[1] Öğrenci, nursevenkilic71@hotmail.com Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Bölümü

Madde Havuzunun Oluşturulması: Üniversite seviyesindeki öğrencilerin romantik ilişkilere bakış açısını ve bağlanma stillerini incelemek amacıyla geliştirilen ölçek, gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra 59 madde ile taslak form oluşturulmuştur. Yazım hataları ile karşılaşılmaması için öncelikle oluşturulan taslak bir dil uzmanına gösterilmiştir. Daha sonra görsellik ve anlam açısından açık ve anlaşılır bir yapı kazandırmak amacıyla maddeler tablo halinde uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması (İçerik Güvenirliği): Bu aşamada hazırlanan taslak ölçeğin içerik geçerliği üzerinde durulmuştur. Bu nedenle, içerik geçerliğinin yapılabilmesi için hazırlanan taslak ölçek formu için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Beş kişiden oluşan uzman grup ölçeği hem görünüş hem de içerik geçerliği açısından incelemiş ve dört maddenin çıkarılmasını gerekli görmüşlerdir. Gereksiz görülen maddeler çıkarıldıktan sonra taslak ölçek formu pilot uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Pilot Uygulamanın Yapılması: 55 maddeden oluşan ve "Beni hiç tanımlamıyor", "Beni çok az tanımlıyor", "Beni biraz tanımlıyor", "Beni kısmen tanımlıyor", "Beni yeterince tanımlıyor" ve "Beni tam olarak tanımlıyor şeklinde dereceli olarak ilerleyen 6'lı Likert tipi taslak ölçek pilot uygulama kapsamında 75 kişiye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen Cronbach Alpha katsayısı ,813 olduğu tespit edilmiştir. Analizler sonucunda güvenirliği düşüren 4. 5. 19. 23. 26. 31. 33. 35. 37. 41. 43. 44. 45. 49. ve 55. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 40 maddeden elde edilen Cronbach Alpha katsayısının ise ,896 olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular

Asıl uygulama aşamasında 40 maddeli, 6'lı Likert tipi ölçek 312 katılımcıya uygulanmış ve veriler açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile test edilmiştir. Elde edilen verilerde ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısı incelenmiş ve bu katsayının ,904 olduğu tespit edilmiştir. AFA ve güvenirlik hesaplamaları SPSS 22.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçekte ulaşılan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi yapılmıştır. Örneklemin faktör yüklerinin tespit edilebilmesi için uygunluğunu test eden KMO testi ölçüm değerinin 0,889, Barlett Sphericity testinin =4745,693, df=595, Sig.=,000 anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İlk aşamada 40 madde üzerinden faktör analizi uygulanmıştır. Ölçek maddelerinden hiçbir faktörde yer bulamayan veya birden çok faktörde birbirine çok yakın yükler gösteren beş madde analize alınmamıştır. Kalan 35 madde 3 faktör altında toplanmıştır.

Ölçek maddelerinde faktör yükleri ,421 ile ,756 arasında değişmektedir ve faktör yükleri üç grupta toplanmıştır. Birinci faktörde 16 madde yer almaktadır ve güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı ,881 olarak belirlenmiştir. 1. faktörde yer alan maddelerin yükleri ,426 ile ,699 arasında değişmektedir. Bu faktörde yer alan maddeler incelendiğinde katılımcıların kaygılı/korkulu bir romantik ilişki yaklaşımı içerisinde oldukları ve "kaygılı bağlanma stiline" göre hareket ettikleri gözlemlenmektedir. 16 madde ile en yüksek oranda faktör yüklerinin yer aldığı 1. faktörde katılımcıların kaygılı yani olumsuz düşüncelerin sonucu olarak ifade edilebilecek bir bağlanma stiline sahip olmaları dikkat çekicidir. Diğer yandan madde sayısı 10, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ise ,846 olduğu tespit edilen 2. faktörde yer alan maddelerin yükleri ,421 ile 726 arasında değişmektedir. Bu faktör katılımcıların olumlu bir düşünce yapısının göstergesi olabilecek "güvenli bağlanma stili" geliştirdiklerini göstermektedir. Son olarak 3. faktörde ise 9 madde yer al-

mıştır. Madde yükleri ,497 ile ,717 arasında değişmektedir ve güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısının ,839 olduğu belirlenmiştir. 3. faktördeki maddeler incelendiğinde katılımcıların romantik ilişki yaklaşımlarında "saplantılı bağlanma stili" geliştirdikleri belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Yetişkinlerin romantik ilişkilere karşı yaklaşımlarını görebilmek ve bağlanma stillerini belirleyebilmek amacıyla uzman görüşleri alınarak geliştirilen "Romantik İlişkiler Ölçeği"'nin güvenirliğinin "kaygılı/korkulu", "güvenli" ve "saplantılı" bağlanma türleri alt boyutları için Cronbach Alpha katsayısı ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.904 olarak tespit edilmiştir. Bu oran ölçeğin üniversite seviyesindeki öğrenciler için kullanımının oldukça uygun olduğunu göstermektedir.

Romantik ilişkiler ölçeği güvenirlik katsayısının yeterli olmasının yanı sıra, alt boyutları belirlerken düzgün bir yapı içerisinde yer alan maddelerin görülmesi yapı geçerliği açısından da sağlam bir zemine sahip olduğu söylenebilir. Alt boyutlarda dikkat çekici olan maddelerin büyük kısmının 1. faktörde toplanmasıdır. 1. faktör bireylerin korkulu/kaygılı ilişki yaklaşımları içerisinde olduklarını göstermekte ve olumsuz benlik algısına sahip oldukları iddia edilebilmektedir. Sonuç olarak katılımcıların olumsuz bağlanma stillerine daha yatkın oldukları belirlenmiştir.

Romantik ilişkiler ölçeği daha ileri aşamalarda yapılacak çalışmalarda, katılımcıların ebeveynlik algıları ve öz saygılarıyla ilişkilendirilerek önemli farklılıkların olup olmadığının tespit edilebilecek bir çalışmaya uygun bir ölçektir. Aynı zamanda kültürlerarası farklılıkları ortaya koymak amacıyla farklı kültürden katılımcılara ulaşılıp uygulanması faydalı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Kaynakça

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Atak, H. & Taştan, N. (2012). Romantik İlişkiler ve Aşk. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry. 4, 4, 520-546.

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, 226-244.

Bryman, A. & Cramer, D. (2001). Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Cole, D.A. (1987). *Utility of confirmatory factor analysis in test validation research*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 1019-1031.

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

Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Separation, anxiety and anger, New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). Attachment and loss: Sadness and depression. New York: Basic Books.

Bowlby J. Attachment and Loss. New York, Basic Books, 1999.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem akademik Yayıncılık.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerleme: Testlere ve ölçmeye giriş* (7. Baskı). (E. Tavşancıl, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992*). A first course in factor analysis (2nd ed.).* Hillside, NJ: Erlbaum.

Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 511-524.

Neeman, J., Hubbard J., & Masten, A. S. (1995). The changing importance of romantic relationship involvement to competence from late childhood to late adolescence. Development and Psychopathology, 7, 727-750.

Samet, N., & Kelly, E. W. (1987). The relarionship of steady dating to self-esteem and sex role identity among adolescents. Adolescence, 22, 231-245.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci.* Ankara: Anı Yayınları.

Shaver P, Hazan C, Bradshow D. Love as attachment: the integration of three behavioral systems. In Psychology of Love (Eds RJ Sternberg, ML Barnes):1-36. New Haven, Yale University Press, 1988.

Sümer, N. & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemi üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. Türk Psikoloji Dergisi. 14, 43, 71-106.

POZİTİF ÖZELLİKLER NE KADAR İLİŞKİLİ? MUTLULUK ÖZGECİLİK VE İYİMSERLİK ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA*

Yahya ŞAHİN[1]
Rukiye ŞAHİN[2]

Problem Durumu

Mutluluk Yaşama dair olumlu duygular (Lyubomirsky, 2007), hedefe ulaşınca alınan haz (Sakman, 1998) ve en yüksek hedef olan değerlere ulaşma (Akarsu, 1997) olarak tanaımlanabilir. Lama, Howard ve Cutler (2000) bu hayattaki temel amacımızın mutluluğu yakalamak olduğunu söylemişlerdir. Farklı toplumlardaki insanlarla yapılan bir araştırma sonucunda insanların en çok istedikleri şeyin mutluluk olduğu sonucuna varılmıştır (Diener, 2000). Mutluluk gibi bireyin olumlu kişilik özelliklerini yansıtan bir başka kavram iyimserliktir. İyimserlik içinde bulunulan mevcut şartlardan bağımsız olarak, hayatın her alanında olumlu durumlarla karşılaşma eğiliminde olmak şeklinde tanımlanabilir (Scheier ve Carver, 2003). İyimserlik olumlu düşünme biçimi olarak ta ifade edilebilir (Akçamete ve Kargın,1998). Pozitif kişilik özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda ele alınan başka bir kavram da özgeciliktir. Özgecilik çıkar ve menfaatlerden uzak bir şekilde ihtiyacı olan birine gönüllü ve istekli olarak yardım etmeyi hedefleyen duygu, düşünce ve davranış bütünü olarak tanımlanmaktadır (Ersanlı, 2012). Alan yazındaki pozitif değişkenlerin birbiri ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalardan (Ho, Cheung ve Cheung, 2010; Eryılmaz ve Atak, 2011; Sapmaz ve Doğan, 2012; Kasapoğlu, 2013; Topuz, 2013 ve Gülcan, 2014) yola çıkılarak mutluluk iyimserlik ve özgeciliğin birbiri ile ilişkili olacağı düşünülmüştür. İyimserlik ve özgecilik arasındaki ilişkiye dair herhangi bir çalışmaya rastlanmaması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde mutluluk iyimserlik ve özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

İlişkisel tarama modelinden yararlanılan bu araştırmada çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin çeşitli fakültelerinde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 322 kız, 210 erkek olmak üzere toplam 532 öğrenci oluşturmaktadır.

Kullanılan Ölçme Araçları

Oxford Mutluluk Ölçeği: Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen, Doğan ve Çötok (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu" 7 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenirliği için yapılan analizde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74 olarak bulunmuştur (Doğan ve Çötok 2011). Test tekrar test güvenirliliği için ölçek iki hafta arayla 81 üniversite öğrencisine uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon .85 olarak

* Bu çalışma Yahya ŞAHİN'in yüksek lisans tezinin bir parçasıdır

1 Arş. Gör. Yahya ŞAHİN/ Harran Üniversitesi/ yahyasahin44@gmail.com
2 Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN/ Gazi Osman Paşa Üniversitesi/ rukiyesahin@hotmail.com

bulunmuştur (Doğan ve Çötok 2011). Ölçeğin bu araştırma için yapılan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .716 çıkmıştır.

İyimserlik Ölçeği : Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplam 24 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. İyimserlik ölçeğinin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Ayrıca test-tekrar test yöntemi ile yapılan güvenirlik çalışmasında güvenirlik katsayısı .61 ve test yarılama yöntemi ile iki yarı arasındaki korelasyon katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliğini belirlemede ise Yaşam Yönelim Testi kullanılmıştır. İyimserlik Ölçeği ile Yaşam Yönelim Testi arasındaki korelasyon katsayısı da .55 olarak bulunmuştur (Balcı ve Yılmaz, 2002). Ölçeğin bu araştırma için yapılan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .85 çıkmıştır.

Özgecilik Ölçeği: London ve Bower (1968) tarafından geliştirilen, Akbaba (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Özgecilik Ölçeği" 20 maddeden oluşmaktadır. ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Türkçeye uyarlanan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .85, iki-yarı test güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ayrıca iç geçerlilik, kapsam geçerliliği ve benzer ölçek geçerliliğinden elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerliliğini kanıtlamaktadır (Akbaba, 2001). Ölçeğin bu araştırma için yapılan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .776 çıkmıştır.

İşlem

Üniversite öğrencilerinin mutluluk iyimserlik ve özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinde mutluluk ile iyimserlik arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür r(530)= .64, p<.01. Mutluluk ile özgecilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur r(530)= .28, p<.01. iyimserlik ile özgecilik arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür r(530)= .27, p<.01. Ayrıca mutluluk ve iyimserlik ile özgeciliğin alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları pozitif kişilik özellikleri olan mutluluk, iyimserlik ve özgecilik arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları alan yazındaki pozitif kişilik özelliklerinin birbiriyle ilişkisini inceleyen çalışmalarla (Ho, Cheung ve Cheung, 2010; Eryılmaz ve Atak, 2011; Sapmaz ve Doğan, 2012; Kasapoğlu, 2013; Topuz, 2013 ve Gülcan, 2014) paralellik göstermektedir.

Araştırmacıların mutluluk, iyimserlik ve özgeciliğin birbiriyle ilişkisinden yola çıkarak; mutluluğu arttırmaya yönelik programlar, iyimserlik eğitimi programları ve özgeci davranışları arttırma programları hazırlaması ve bu programları farklı örneklem grupları üzerinde uygulayarak programların etkililiği ile ilgili sonuçları bilime kazandırmaları önerilmektedir.

Bu araştırmada özgecilik ve iyimserlik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Fakat alan yazında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özgecilik ve iyimserlik arasında değişik örneklem gruplarıyla yeni çalışmalar yapılıp bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılarak bu iki kavramın ilişkisi hakkında daha güçlü bir bilimsel kaynak sağlanabilir. Ayrıca ileride yapılacak deneysel çalışmalarda iyimserlikteki artışın mı özgecilikte artışa neden olduğu yoksa özgeciliğin artmasının mı iyimserliği artırdığı araştırılabilir.

Anahtar kelimeler: Mutluluk, iyimserlik, özgecilik.

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Mutluluk ahlakı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Akbaba, S. (2001). Özgecilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (3), 85-95.

Akçamete, G., & Kargın, T. (1998). Bedensel engelli olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin yaşam yönelimi düzeylerinin incelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42): 37-47.

Balcı, S. & Yılmaz, M. (2002). İyimserlik Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*, 54-60.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychological, 55*, 34-43.

Doğan, T., & Çötok, N. A. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(36), 165-170.

Ersanlı, K. (2012). *Dusunduklerim paylastıklarım.* Samsun: DH Yayın.

Eryılmaz, A., & Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 37*(37).

Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hills, P. ve Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 33, 1073–1082.

Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and individual differences*,*48*(5), 658-663

Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Lama, D., Howard C., & Cutler, M. D. (2000). *Mutluluk sanatı*. (Çev. Güneş Tokcan). İstanbul: Klan Yayınları.

Lyubomirsky, S. (2007). *How of happiness*. New York: Penguin Press Inc.

Sakman, S. (1998*). Rasyonel insanın felsefesi*. İstanbul: Akla çağrı Yayınları.

Sapmaz, F., & Doğan, T. (2012). İyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumuna etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3). 63-69.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2003). Self-regulatory processes and responses to health threats: effects of optimism on well-being. In J. Suls & K. Wallston (Eds.), *Social Psychological Foundations Of Health*, (pp. 395-428). Malden, MA: Blackwell

BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ VE UMUT DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: BİR YARI DENEYSEL ÇALIŞMA

Ali Serdar SAĞKAL[1]
Abbas TÜRNÜKLÜ[2]

Problem Durumu

Geçmişte psikoloji biliminde olumsuz duygular ve deneyimlerin daha acil sorunlar olarak görülmesi ve olumlu duyguların yaşamdaki öneminin göz ardı edilmesi nedeniyle daha çok olumsuz özelliklerin üzerine odaklanılmıştır. Fakat 21. yüzyılda bu yaklaşımdan uzaklaşılarak iyimserlik, cesaret, kişilerarası beceriler, güven ve umut gibi olumlu özelliklerin inşa edilmesine, insanların olumlu ve güçlü yanlarının ortaya çıkarılmasına ve kapasitelerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Eryılmaz, 2013; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Sadece sorunlara yönelik önleme programları uygulamak yerine öğrencilerin çeşitli alanlarda yeterliklerini geliştirmeye, iyi oluşu ve olumlu gençlik gelişimini desteklemeye dönük önleme programlarının da uygulanması gerekmektedir (Clonan, Chafouleas, McDougal ve Riley-Tillman, 2004). Bu bağlamda bakıldığında, okullarda temel problem alanlarından biri olarak gözlenen öğrenciler arası şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi davranışların önlenmesinde müdahale programlarında (Sağkal, 2011, 2015; Türnüklü vd., 2010) ağırlıklı olarak olumsuz özelliklerin iyileştirilmesi üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Hâlbuki okul temelli birincil önleme programı kapsamında yürütülen barış eğitimi programlarının sadece olumsuz özelliklerin iyileştirilmesinde değil; öğrencilerin olumlu özelliklerinin desteklenmesinde de kullanılabileceği öngörülmektedir. Korelasyonel araştırma sonuçları (bkz. Deiner ve Tov, 2007), bireylerin kendilerini iyi oluş algıları (öznel iyi oluş) ile içerisinde yaşadıkları toplumun sosyopolitik iklimine ilişkin öznel algılarının (barışa yönelik tutumlar) birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Deiner ve Tov (2007), araştırmalarında elde ettikleri bulgulara dayanarak öznel iyi oluşun barış kültürü için önemli bir temel olduğunu ileri sürmektedirler. Barış eğitimi programının pozitif psikoloji değişkenleri üzerindeki etkisine ilişkin ulusal alanyazında deneysel araştırma bulgularına rastlanamamasına rağmen nitel çalışma bulguları (bkz. Sağkal, 2015; Türnüklü, 2011) barış eğitimi programına katılan ve barışyapıcı olarak eğitilen öğrencilerin özgüvenlerinin ve özsaygılarının arttığını, kendilerini mutlu hissettiklerini, kişilerarası iletişim ve sorun çözme becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

[1] Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, aliserdarsagkal@gmail.com
[2] Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, abbasturnuklu@gmail.com

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul temelli birincil önleme programı kapsamında yürütülen barış eğitimi programının onuncu sınıf öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada, öntest-sontest-izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Aydın ili merkezinde bulunan, birbirine benzer özelliklere sahip iki Anadolu Lisesi'nde okuyan onuncu sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Farklı işlem gruplarında bulunan üyelerin birbirlerini etkilememeleri ve araştırmanın iç geçerliğini düşürmemek için deney ve kontrol grupları ayrı okullarda oluşturulmuştur (Gall, Gall ve Borg, 2003). Deney ve kontrol grubunu oluşturan üyelerin belirlenmesinde sosyometri tekniğinden yararlanılarak öğrenci görüşleri temel alınmıştır. Gruplara üye atanmasında böyle bir yöntem izlenmesinin nedeni barış eğitimi programını tamamladıktan sonra okulda barışyapıcı olarak görev yapacak öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul edilen, güven duyulan ve onları temsil edebilen bireylerden seçilmesinin hedeflenmesidir (Lindsay, 1998; Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009). Onuncu sınıf düzeyinde 7'şer şubenin bulunduğu okullarda her bir şubede arkadaşları tarafından en çok tercih edilen ve bu eğitime katılmak için gönüllü olan 3 kız, 3 erkek öğrenci barışyapıcı olarak seçilmiştir. Böylece, deney ve kontrol gruplarında 21 kız, 21 erkek olmak üzere toplam 42'şer öğrenci yer almıştır. Veri toplama araçları olarak Yaşam Doyumu Ölçeği (Köker, 1991), Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Gençöz, 2000) ve Çocuklarda Umut Ölçeği (Atik ve Kemer, 2009) kullanılmıştır. Ölçme araçları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere, deneysel işlem öncesinde (öntest) ve sonrasında (sontest) uygulanmış, deneysel işlemin 8 hafta sonrasında izleme ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunu oluşturan öğrencilere barış eğitimi programı uygulanırken; kontrol grubunda yer alan öğrencilere konuyla ilgili herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere, Sağkal (2015) tarafından geliştirilen (i) barış ve şiddetin doğasının anlaşılması, (ii) barışı engelleyen ve destekleyen unsurlar, (iii) barışçıl bir birey için temel beceriler ve (iv) anlaşmazlık çözüm yöntemi olarak "barışyapıcılık" tekniği olmak üzere 4 bölümden ve toplam 16 oturumdan oluşan Barış Eğitimi Programı uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan eğitim programı bahar yarıyılında haftada 2 ders saati olmak üzere 8 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Verilerin analizinde, öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ve izleme testi puanlarının doğrusal kombinasyonu bakımından gruplararası farklılıkları ortaya çıkarabilmek için Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (Repeated Measures One-Way Multivariate Analysis of Covariance – MANCOVA) uygulanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Bulgular

Analizlerde öncelikle deney ve kontrol gruplarının öntest puanları bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü MANOVA uygulanmış ve çok değişkenli test sonuçları [Wilks' lambda (λ) = .996, $F(2, 74)$ = .153, p = .858], öznel iyi oluş ve umut öntest puanlarının bileşkesi bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermiştir. Analiz öncesi veri tarama işlemlerinin gerçekleştirilmesinin ve varsayımsal kriterlerin sağlandığının tespit edilmesinin ardından asıl analiz işlemlerine geçilmiştir. Tekrarlı Ölçümler İçin

Tek Yönlü MANCOVA sonuçları, öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ve izleme testi ölçümlerinin doğrusal kombinasyonu bakımından gruplar arasındaki farka ilişkin çok değişkenli etkinin anlamlı olduğunu göstermiştir [Wilks' lambda (λ) = .901, $F(2, 72)= 3.947$, $p = .024$]. Kısmi eta-kare değeri incelendiğinde, farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, bağımlı değişkenlerin sontest ve izleme testi puan ortalamalarının bileşkesindeki değişimin %10'unu [Green ve Salkind'e (2005) göre, büyük bir etki büyüklüğü] açıkladığı belirlenmiştir. Analizlerde çok değişkenli bir etki tespit edildiği için bağımlı değişkenlerin her biri için tek değişkenli ANCOVA sonuçları araştırılmıştır. Tek değişkenli *F*-testleri, öznel iyi oluş [$F(1, 73) = 7.853$, $p = .006$, $\eta_p^2= .097$] bağımlı değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; umut [$F(1, 73) = 2.782$, $p = .100$, $\eta_p^2= .037$] bağımlı değişkeni bakımından gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular, öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ve izleme testlerinin bileşkesi bakımından gruplar arasındaki farka ilişkin çok değişkenli etkinin anlamlı olduğunu; tek değişkenli *F*-testi sonuçları incelendiğinde ise barış eğitimi programının öğrencilerin öznel iyi oluşlarının artmasında anlamlı bir etkiye sahipken; umut düzeylerinin artmasında bu etkinin anlamlı olmadığını göstermiştir. Gelecekte, öncelikle bu çalışma farklı örneklem gruplarında da uygulanarak araştırmada elde edilen bulguların kararlılığının sınanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bundan sonraki çalışmalarda farklı yaş gruplarına uygun barış eğitimi programları geliştirilip etkililiği araştırılabilir; belirli sayıda öğrencinin seçilip, eğitildiği kadre yaklaşımı yerine tüm okul yaklaşımı izlenerek okuldaki tüm öğrencilerin doğrudan bu programlardan yararlanmaları sağlanabilir.

Kaynakça

Atik, G. ve Kemer, G. (2009). Çocuklarda Umut Ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *8*(2), 379-390.

Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L., & Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, *41*(1), 101-110.

Diener, E. & Tov, W. (2007). Subjective well-being and peace. *Journal of Social Issues*, *63*(2), 421-440.

Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *1*(1), 1-19.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojisi Dergisi*, *15*(46), 19-26.

Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yasam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Lindsay, P. (1998). Conflict resolution and peer mediation in public schools: What works? *Mediation Quarterly, 16*(1), 85-99.

Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Sağkal, A. S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Türnüklü, A. (2011). Peer mediators' perceptions of the mediation process. *Education and Science, 36*(159), 179-191.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Şevkin, B., Türk, F., Kalender, A., & Zengin, F. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on primary school students' level of aggression. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 38*(1), 13-22.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

EVLİ BİREYLERİN ÖZGECİLİK VE İLİŞKİ NİTELİKLERİNİN EVLİLİK İLE İLGİLİ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Cansu TOSUN[1]
Hikmet YAZICI[2]
Fatma ALTUN[3]

Problem Durumu

Evlilikle ilgili tanımlara bakıldığında ailenin; iki farklı kökten gelen bireylerin bir bütün oluşturma çabasını ve bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama işlevini ortaya koyduğu görülmektedir (Strong ve DeVault, 1986; Şener ve Terzioğlu, 2008). Bu bağlamda, yaşamda rastlanan sevgi, adanmışlık, bağlanma, ait olma ve mutluluk gibi bazı önemli duyguları en derin ve tatmin edici düzeyde sunan yerlerin başında ailenin geldiği söylenebilir (Gladding, 2012).

Romantik ilişkilerdeki bireylerin, partnerleri ile paylaşımlarını, yaşantılarını ve nihayetinde ilişkilerini değerlendirme aşamasında, ilişki niteliği kavramı devreye girmektedir. İlişki niteliği; çatışma, derinlik ve sosyal destek olmak üzere üç alt boyutta incelenmektedir. Kişiler arası çatışma, romantik ilişkilerde partnerlerden kaynaklanan negatif duyguları, tartışma sıklığını, incinme düzeyini ve ilişkilerin çözülemeyen problemlerini içerir (Eryılmaz ve Doğan, 2013). İlişkide derinlik ise; ilişkilerin insan hayatındaki önemine, partnerler arasındaki güven seviyesine, ilişkinin devam etme durumuna, karşılıklı ilgiye ve güvene ilişkin algıya bağlıdır (Pierce, Sarason, Sarason, Solky-Butzel ve Nagle, 1997). Diğer bir boyut olan sosyal destek, bireylerin ruh sağlığını etkileyen psikososyal faktörlerden biridir. İlişki niteliği kavramı, sosyal desteğin 'özel ilişki algıları' yönüne işaret eder. Bireylerin destek almayı umdukları yaşantılar söz konusu olduğunda, özellikle destek bekledikleri bireylerden algılanan desteği tanımlamak için kullanılır.

Araştırmada ele alınan diğer bir değişken özgeciliktir. Özgecilik; diğer insanlara karşılık beklemeden yardım etme olarak tanımlanmaktadır (Taylor, Peplau ve Sears, 2006). Özgecilik kavramının özünde bulunan; diğer insanları da kendisi kadar düşünme ve hiçbir karşılık beklemeksizin onlara yardımda bulunma, bireylerin yakınlıkları düşünüldüğünde, evlilik ilişkisinde de önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde, özgecilik kavramının hemşirelik ve öğretmenlik gibi fedakârlık gerektiren meslekler bağlamında incelendiği, buna karşı evli bireylerin özgeci davranış düzeylerini ve bunları etkileyen faktörleri ele alan çalışmaların yer almadığı gözlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amaçlarından ilki, evlilikle ilgili bazı değişkenleri (evlilik süresi, çocuk sayısı, ikamet türü ile eşinin sigara ya da alkol kullanma alışkanlığı, kilo alması, ev dışında fazla zaman geçirmesi, hesapsız harcamalar yapması, eşin kendi ailesine ilgisi, arkadaş çevresi, çalışma koşul-

[1] Arş. Gör. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi / cansu.tosun@ktu.edu.tr
[2] Prof. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi / hyazici@ktu.edu.tr
[3] Arş. Gör. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi / faltun@ktu.edu.tr

larının zorluğu ve cinsellikle ilgili tutumları) dikkate alarak, evli bireylerin özgeci davranış düzeylerini ve ilişki niteliklerini incelemektir. Çalışmanın ikinci amacı bireylerin evlenme yaşları ve şimdiki yaşları ile özgecilik ve ilişki niteliği arasındaki ilişkileri açıklamaktır.

Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak düzenlenen bu çalışmada, korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 133'ü kadın, 145'i erkek olmak üzere 278 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Özgecilik Ölçeği ve İlişki Niteliği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veri analizinde Spearman Brown Korelasyonu, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis, bağımsız t testi ve tek yönlü ANOVA teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Elde edilen sonuçlar; bireylerin özgecilik puanları ile derinlik (r= .15, p< .05) ve sosyal destek puanları (r= .13, p< .05) arasında pozitif, yaş ile derinlik (r= -.19, p< .01) ve sosyal destek arasında (r= -.15, p< .05) ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Evlenme yaşı ile sosyal destek puanları (r= .13, p< .05) arasında da pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bireylerin özgecilik puanlarının evlilik süresine, aile tipine ve sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların özgecilik puanları; eşin ev dışında geçirdiği zamana, yapılan hesapsız harcamalara ve arkadaş çevresinden hoşnut olma durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Diğer davranışsal özelliklere bağlı anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Araştırmanın diğer sonuçları, çatışma puanlarının evlilik süresi, ikamet türü ve çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmediğini göstermiştir. Buna karşı derinlik ve sosyal destek puanlarının evlilik süresi ve sahip olunan çocuk sayısı değişkenlerine bağlı olarak anlamlı düzede farklılaştığı saptanmıştır. Bireylerin çatışma, derinlik ve sosyal destek puanları da eşin bazı davranışsal özelliklerinden hoşnut olma durumlarına bağlı olarak farklılık göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda bireylerin özgecilik puanları arttıkça ilişkilerinde derinlik ve sosyal desteğin de arttığı tespit edilmiştir. Literatürde özgecilik ve ilişki niteliğini bir arada inceleyen çalışma sayısı oldukça az olmakla birlikte, araştırmamızın sonunda elde edilen bu bulgu, bireylerin uzun süreli ilişkiler için özgeci partner seçme eğiliminde oldukları bulgusuyla (Farelly, 2013) paralellik göstermektedir. Özgecilik evlilik yaşı ile halen sahip olunan yaş ile ilişkili bulunmamıştır. Bu bulgu yaşla özgecilik arasında anlamlı ilişki olmadığını gösteren daha önceki çalışmaların bulgularıyla (Ümmet, 2012) tutarlıdır. Belli durumlarda eşin davranışlarından hoşnut olmama ve evlilikle ilgili bazı değişkenler bireylerin özgecilik ve ilişki niteliği puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Literatürdeki çalışmaların ve kültürler arası incelemelerin oldukça kısıtlı olması bu konuyu kapsamlı şekilde tartışmayı sınırlandırmaktadır.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, ilişki niteliği ve özgeci davranış düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülen farklı değişkenlere yer verilmesi, bu çalışmaların geniş gruplarda ve farklı kültürler dikkate alınarak yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, Özgecilik, İlişki Niteliği

Kaynakça

Eryılmaz, A., & Doğan, T. (2013). The mediator role of need satisfaction between subjective well-being and romantic relationships quality. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 13(53), 79-96.

Farrelly, D. (2013). Altruism as an indicator of good parenting quality in long-term relationships: Further investigations using the mate preferences towards altruistic traits scale. *The Journal of Social Psychology*, 153(4), 395-398.

Gladding, S. T. (2012). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları*. İ. Keklik ve İ. Yıldırım (Ed.). Ankara: PDR Yayınları.

Pierce, G. R., Sarason, I. G., Sarason, B. R., Solky-Butzel, J. A., & Nagle, L. C. (1997). Assessing the quality of personal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(3), 339-356.

Strong, B., & DeVault, C. (1986). *The marriage and family experience*. Eagan, Minnesota: West Publishing Company.

Şener, A., & Terzioğlu, G. (2008). Bazı Sosyo-ekonomik ve demografik değişkenler ile iletişimin eşler arası uyuma etkisinin araştırılması. *Aile ve Toplum Dergisi*, 4(13), 7-20.

Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D.O. (2006). *Social psychology* (12th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Ümmet, D. (2012). Üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışının transaksiyonel analiz ego durumları ve yaşam doyumu bağlamında incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

PARÇALANMIŞ VE TAM AİLEYE SAHİP ERGENLERİN AKADEMİK BAŞARI, ÖZNEL İYİ OLUŞ VE YALNIZLIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI*

Emel TATAY[1]
S. Recep KOÇAK[2]

Problem Durumu

Ergenlik dönemi birey için yakın çok büyük önem taşır Bu dönemde ergenlerin sosyal gelişimi için çevresindeki arkadaş gruplarının ve sosyal etkinliklerin içine girmek gereklidir. Fakat bununla birlikte arkadaş ilişkileri kurmada güçlük, karşı cinsle ilişkiye girmede çekingenlik, duygularını dile getirmede zorluk yaşayan ergenler de pek çoktur (Uzamaz, 2000). Weiss (1973)'e göre, ergenlik çağında ailesinden gerekli ilgiyi göremeyen, ailesi ile sürekli çatışma içinde olan ve paylaşım konusunda güven problemi yaşayan genç kendini sağlıklı bir şekilde bulamaz ve güvensiz, yetersiz, öz güveni düşük ve arkadaşlık ilişkileri zayıf birey olacaktır. Aile içerisinde anlaşılmadığını ve sorunlarıyla ilgilenilmediğini fark eden ergen çevresine karşı güvensizlik geliştirecek ve yakın ilişkiler kurmada problemler yaşayacaktır. Bireylerin hayatlarını değerlendirmeleri ne kadar fazla olumlu düşünce ve duygu dolu ise öznel iyi oluş düzeyleri de o kadar yüksektir (Cihangir& Çankaya, 2005). Aynı şekilde başarılarını etkileyen önemli faktörler bilindiğinde başarısızlıklarına sebep olan nedenlerin de kontrol altına alınacağı düşünülür (Gökalp, 2006). Bu doğrultuda bu çalışmada parçalanmış ve parçalanmamış aileye sahip ergenlerin akademik başarısı, öznel iyi oluş seviyesi ve yalnızlık düzeyleri ele alınarak karşılaştırılmıştır. Araştırmada, aile kavramı için Bağlanma Kuramı ve Sistemler Kuramından; yalnızlık kavramı açıklanırken Bilişsel Yaklaşım, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım, Etkileşim Kuramı, Psikodinamik Yaklaşım, Rogers'in Fenomenolojik Yaklaşım, Varoluşçu Yaklaşımdan; öznel iyi oluş kavramı açıklanırken ise Ereksel Kuram, Etkinlik Kuramı, Aşağıdan Yukarı ve Yukarıdan Aşağı Kuramı, Bağ Kuramı, Yargı Kuramları, Dinamik Denge Kuramı, Uyum Kuramı, Sabit Nokta Kuramı ve Akış Kuramı'ndan yararlanılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı parçalanmış ve parçalanmamış aileye sahip ergenlerin öznel iyi oluş, yalnızlık ve akademik başarı düzeylerinin aile yapılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi liselerde 9, 10. 11, ve 12. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma gurubunu ko-

* **Not:** Bu çalışma, birinci yazarın uzmanlık tezine dayanmaktadır

1 Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı.
2 Prof.Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi

layda örneklem yoluyla seçilen 162 erkek ve 145 kız olmak üzere toplamda 307 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak; Tuzgöl- Dost (2004) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği, aslı DiTommaso, Brannen ve Best (2004) tarafından geliştirilen ve daha sonra Çeçen (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan SELSA ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için "İlişkisiz Örneklemler İçin t–testi" ve "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon" analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda; araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile toplam yalnızlık düzeyleri arasında ve öznel iyi oluş düzeyleri ile toplam yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bir olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan Parçalanmış ve parçalanmamış aileye sahip ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında, akademik başarıları düzeyleri arasında, ve toplam yalnızlık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyete göre araştırmaya katılan ergenlerin akademik başarı düzeyleri arasında, öznel iyi oluş düzeyleri arasında ve yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda; aile yapılarına göre öznel iyi oluş düzeyleri arasında parçalanmamış aileye sahip ergenler lehine anlamlı farklılık olduğu, anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan ergenlerin akademik başarı düzeyleri arasında aile yapısına göre parçalanmamış aileye sahip ergenler lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Aile yapılarına göre yine ergenlerin sosyal yalnızlık düzeyinde parçalanmamış aileye sahip ergenler anlamlı farklılık, aile ilişkilerinde yaşadığı yalnızlık düzeyinde parçalanmamış aileye sahip ergenlerin yine lehine anlamlı farklılık olduğu, parçalanmamış aileye sahip ergenlerle parçalanmamış aileye sahip ergenlerin duygusal yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan ergenlerin ise aile yapısına göre toplam yalnızlık puanları arasında parçalanmamış aileye sahip ergenler lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Aile içi ilişkilerin, aile yapısının öznel iyi oluş, yalnızlık ve akademik başarı düzeylerini etkilediğinden ailelere yönelik eğitim programları yapılabilir. Bu kavramlar hakkında aileler bilgilendirilebilir. Bu konuda aile içi iletişim seminerleri verilebilir. Yalnızlık düzeyi yüksek olan öğrencilere sosyal beceri eğitimi verilebilir. Grupla ve bireysel psikolojik danışma programları hazırlanırken öznel iyi oluş, yalnızlık ve akademik başarıya öncelik verilebilir. Ergenler ilgi duydukları alanda sosyal ve kültürel aktivitelere yönlendirilebilir ve bu sayede sosyalleşebilir, yüksek yalnızlık duygusundan kurtulabilir, öznel iyi oluş seviyesini bu sayede yükseltebilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin yükselmesini, yalnızlık düzeyinin düşmesini ve akademik başarı düzeylerinin yükseltilmesinde, etkili olan faktörler bilinerek etkinliklerde ve okul rehberlik faaliyetlerinde bu faktörler göz önünde bulundurulabilir. Bu yönde eğitim programı hazırlamaları sağlanabilir.

Kaynakça

Uzamaz, F. (2000). *Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Weiss, R.S. (1973). *Loneliness: The experience of emotion and social isolation.* MA: MIT Press, Cambridge.

Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz Belirleme Modeli: Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gökalp, M. (2006). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen okul içi faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 72-81.

İLKOKULU BİRLEŞTİRİLMİŞ VE BAĞIMSIZ SINIFLARDA OKUYAN YATILI BÖLGE OKULU ÖĞRENCİLERİNDE KAYGI, ÖZ-YETERLİK VE YALNIZLIK*

Burak AYDIN[1]
Hikmet YAZICI[2]
Fatma ALTUN[3]

Problem Durumu

Türkiye'de kırsaldaki eğitim ihtiyacını karşılamak için birleştirilmiş sınıf uygulaması ve taşımalı eğitim denemiş ancak taşıma koşullarının elverişsiz olduğu yerlerde bu öğrenciler yatılı bölge ortaokullarına alınarak eğitim ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır. Ülkemizde yatılı bölge ortaokullarına devam eden öğrenciler incelendiğinde, ilkokulu ya birleştirilmiş ya da bağımsız sınıflı okullarda tamamladıkları görülmektedir. Yatılı bölge ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği üzerine yapılan tartışmalara bakıldığında, tartışmaların genelde akademik başarı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında yatılı bölge okullarında okuyan öğrencilerin pek çok psiko-sosyal sorunla karşılaştığı bilinmektedir (Köksal-Akyol ve Salı, 2013; Seçer, İlbay, Ay ve Çiftçi, 2012). Öğrencilerin ilkokulu birleştirilmiş ya da bağımsız sınıflarda okumalarının da bu sorumlar üzerinde etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin temel alışkanlıkları kazanmada (sınıf kurallarına uyma, öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişim kurma, dersi dinleme, derse katılma vb.) ve sınıf ortamına uyum sağlamada bağımsız sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden daha fazla güçlük çektikleri vurgulanmaktadır (Kaya ve Taşdemirci, 2005). İlkokuldan sonraki dönemde öğrencilerde ortaya çıkan en önemli psiko-sosyal problemlerin başlarında kaygı (Kulaksızoğlu, 2007), öz-yeterlik (Telef ve Karaca, 2011) ve yalnızlık (Çivitci, 2011) durumlarının olduğu görülmektedir. Günümüzde diğer okullara göre dezavantajlı bir kurum olma özelliğini devam ettiren yatılı bölge okullarında bu tür araştırmalara oldukça fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Literatür incelendiğinde kaygı, öz-yeterlik ve yalnızlık üzerinde ilkokul sınıf biçiminin etkisinin araştırıldığı çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokulu bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan yatılı ortaokul öğrencilerinin kaygı, yalnızlık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemektir.

Yöntem

---

* Bu çalışma "Yatılı Bölge Ortaokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerde Kaygı, Yalnızlık, Öz-yeterlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler" adlı yüksek lisans tezinin bir kısmını içermektedir.

1 Gümüşhane Torul Yatılı Bölge Ortaokulu/ burakaydin29@hotmail.com
2 Karadeniz Teknik Üniversitesi,Fatih Eğitim Fakültesi/ hyazici@ktu.edu.tr
3 Karadeniz Teknik Üniversitesi,Fatih Eğitim Fakültesi/ faltun@ktu.edu.tr

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma grubunu 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Gümüşhane ilindeki yedi farklı yatılı bölge ortaokulunda öğrenim gören öğrencileriler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 375 öğrencinin 182'si kız, 193'ü erkektir. Araştırmanın verileri; Kişisel Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Öz-Yeterlik (Telef ve Karaca, 2012), Çocuklar İçin Yalnızlık (Kaya, 2005), Durumluluk-Süreklilik Kaygı (Öner ve Le Compte, 1983) ölçekleri ile toplanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SSPS 15.0 paket programından yararlanılmıştır. Veri analizinde tanımlayıcı istatistik tekniklerinin yanı sıra bağımsız *t* testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda ilköğretimi birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin yalnızlık puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = 3.07$, $p < .05$). Bu fark birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin yalnızlık puanlarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin durumluluk ($t = 3.03$, $p < .05$) ve süreklilik kaygı puanlarının ($t = 2.57$, $p < .05$) bağımsız sınıflı okullarda okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin durumluluk ve süreklilik kaygı puanlarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Öz-yeterlik değişkeni incelenirken toplam puan yerine alt ölçekler dikkate alınmıştır. Bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarının birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t = -2.54$, $p < .05$). Bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarının birleştirilmiş sınıflarda okuyanlarınkinden daha yüksek olması bu farkın kaynağıdır. Öğrencilerin sosyal öz-yeterlik ($t = -1.65$, $p > .05$) ve duygusal öz-yeterlik puanları ($t = -.70$, $p > .05$) arasında ise ilkokul sınıf türüne dayalı anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda ilkokulu birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin yalnızlık ve kaygı puanları, bağımsız sınıflarda öğrenim gören akranlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte ilkokulu birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin diğer gruptan anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrencilerin daha dezavantajlı olduğu yönündeki literatür bulgularıyla (Bilir, 2008; Köksal, 2005) tutarlılık göstermektedir. İlköğretimi bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin birinci sınıftan itibaren yatılı bölge ortaokulu öğrencisi olmalarının, okula uyum ve sosyal destek konusunda onlara avantaj sağladığı, dolayısıyla kaygı ve yalnızlık düzeylerinin daha düşük olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bağımsız sınıflardan gelen öğrenciler kendi akranları ile tek sınıf seviyesinde eğitim alırken birleştirilmiş sınıflarlarda büyük yaşta öğrenciler ile küçük yaşta öğrenciler aynı ortamda eğitim aldığı bilinmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan bu durumun (Oran, 2003; Şeker, 2014) akademik öz-yeterliklerine de etki etmesi beklenebilir.

Bu araştırmada yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ilkokul sınıf biçimini ile yalnızlık, durumluk-süreklik kaygı ve öz-yeterlik değişkenleri üzerinde durulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı değişkenlerin ele alınması yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psiko-sosyal yaşantılarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre; yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin psiko-sosyal duygu durumları üzerinde etkili olan

ilkokul sınıf biçimi değişkeninin etkisini azaltmak için özellikle birleştirilmiş sınıflı okullardan gelen öğrencilere yönelik okul rehberlik servislerinin grup etkinliklerine ağırlık vermesi önemli görülmektedir. Kaygı ile yalnızlık faktörlerinin etkisinin azaltılması için yatılı bölge ortaokullarının sosyal faaliyet ve tesis imkânlarının artırılması öğrencilerin hem bu duygularla baş etmesinde hem de akademik başarılarının artmasında katkı sağlayabilecektir.

Kaynakça

Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.

Çivitci, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesi ve yalnızlık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 18–29.

Kaya, A. (2005b). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 220–237.

Kaya, K. ve Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 1-26.

Köksal, K. (2005). Türkiye'nin gerçeği birleştirilmiş sınıflı okullar. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(3). http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2005/2005-Aralik/11.pdf. adresinden 21 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.

Köksal-Akyol, A. ve Salı, G. (2013). Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1377-1398.

Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Oran, T. (2003). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Öner N. ve Le Compte A. (1983). *Süreksiz durumluluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Seçer, İ., İlbay, B.A., Ay, İ. ve Çiftçi, M. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki öğrencilerin benlik saygılarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 61-73.

Şeker, H. (2014). Birleştirilmiş sınıflı okullardan mezun öğrencilerin üst eğitim kademelerindeki akademik ve sosyal başarı durumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 499-518.

Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32,169-187.

SARSICI BİR OLAY SONRASINDA BAĞLANMA VE YAKIN İLİŞKİLER ODAĞINDA PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK

Özlem KARAIRMAK[1]
Ekin EMİRAL[2]

Problem Durumu

Zorlu yaşam olayları karşında doğal bir iyileşme ve baş etme kapasitesi olarak görülen psikolojik sağlamlık travma çalışmalarında giderek artan bir önem kazanmaktadır. Travmatik stres karşısında psikopatolojiden koruyucu bir kaynak olarak psikolojik sağlamlık sarsıcı olay sonrasında dengeye kavuşmayı ve işlerliği geri kazanmayı sağlar. *Zorlu yaşam olaları karşsından uyum gösterme kapasitesi olan psikolojik sağlamlık bireyin iyilik haline katkıda bulunur.* Tutarlı bir psikolojik denge durumunu devam ettirebilme yetisi (Bonanno, 2005) olarak psikolojik sağlamlık yaşam amacı, esneklik, genel iyilik hali ve aşkınlık (transandence) hali gibi özellikler gerektirir (Flach, 1988). Kuramsal çerçevesi üzerinde henüz fikir birliğine varılmamış olan ve çok boyutlu yapısı ile tanınan psikolojik sağlamlığı etkileyen çok sayıda faktörden söz edilmektedir. Örneğin, erken gelişim dönemindeki koruyucu ve güven sağlayıcı yakın ilişkiler kişinin stresle baş etme kapasitesini geliştirebilir. Beşikten mezara kadar devam ettiği düşünülen bağlanma örüntüleri yakın ilişki kurabilme, kendini değerli görme ve başkalarını tehdit edici algılama eğilimleri ile ilişkilidir. Bireyin yaşamının erken dönemlerinde annesiyle kurduğu ilişki sonucunda şekillenen bağlanma biçimi yaşamı boyunca süreklilik göstermektedir (Bowlby, 1969). Bireyin kendisi ve diğerleriyle ilgili iki tür çalışan modelinden yola çıkan Bartholomew ve Horowitz (1991), güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu bağlanma olmak üzere dört bağlanma modeli ortaya koymuştur. Güvenli bağlanma, yakınlıktan rahat olmayı ve başkalarına güvenmeyi; kaygılı bağlanma, kendini sevilemez, başkalarını ise güvenilir görmeyi; kayıtsız bağlanma, kendini sevilebilir görmeyi ancak başkalarına karşı güvensizlik hissetmeyi; korkulu bağlanma ise,kendisini sevilmez ve başkalarını güvenilmez ve reddedici bulmayı kapsar. Bir çalışmada, intihar riski karşısında psikolojik sağlamlığın bir faktörü olarak güvenli bağlanma bulunmuştur.

(Youseff, Green, Beckham ve Elbogen, 2013). Mevcut çalışma, son üç ayda sarsıcı bir olay yaşamış bireylerde psikolojik sağlamlık ve bağlanma stilleri arasındaki olası ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Mevcut çalışma son üç ay içerisinde sarsıcı bir ilişki yaşamış olan bireylerle yürütülmüştür. Çalışmanın odağına aldığı araştırma soruları aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

(1) Yakın ilişki kurmakta zorlanan bireylerin yakın ilişki kurabilen bireylere göre psikolojik sağlamlık puanları anlamlı olarak daha düşük olacaktır.

(2) Korkulu ya da kaygılı bağlanan bireylerin güvenli bağlanan bireylere göre psikolojik sağlamlık puanları anlamlı olarak daha düşük olacaktır.

(3) Annesiyle ilişkisini yakın olarak tanımlayan bireylerin annesiyle ilişkisini uzak olarak tanımlayanlara göre psikolojik sağlamlık puanları anlamlı olarak yüksek olacaktır

(4) Sarsıcı bir olay sonrasında romantik bir ilişkinin varlığı psikolojik sağlamlık puanlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Yöntem

Veri Toplama Araçları

Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği: Connor-Davidson (2003) tarafından geliştirilen ölçek, Türkçeye Karaırmak (2010) tarafından uyarlanmıştır. Beşli Likert tipi 25 maddeden oluşan ölçekten alınan yüksek puan yüksek psikolojik sağlamlığı gösterir. Connor-Davidson (2003) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .80 ile .89 arası olduğu belirlenmiştir. Karaırmak (2010) tarafından ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki iç tutarlılık kat sayısı.92 olarak bulunmuştur.

Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeği: Bartholomew ve Horowitz (1991) tarafından geliştirilen ölçek Türkçeye Sümer ve Güngör (1999) tarafından uyarlanmıştır. Yedili Likert tipi (1- beni hiç tanımlamıyor, 7- tamamıyla beni tanımlıyor) 30 maddeden oluşmaktadır. Bartholomew ve Horowitz ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .41 ile .70 arasında, Sümer ve Güngör ise .27 ile .61 arasında bulmuştur. Bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayısı .71 olarak bulunmuştur.

İşlem ve Verilerin Analizi

Veriler internet üzerinden toplanmış olup katılımcılara bütün ölçme araçlarının mevcut olduğu bir web adresi sağlanmıştır. Katılımcılar araştırmaya başlamadan önce gönüllü olarak katıldıklarını bildirmişlerdir. Tüm veriler 2015 yılı bahar döneminde iki aylık süreç içinde toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde IBM SPSS Windows 19 paket programı kullanılarak tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmaya 56 erkek, 246 kadın (N=302) kişi katılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo1'de özetlenmiştir.

Tablo 1:Katılımcılara ait bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	56	18.5
	Kadın	246	81.5
Yakın ilişki kurmak sizin için zor mudur?	Hayır	140	46.4
	Evet	102	33.8
	Kararsızım	60	19.9
Annenizle ilişkinizi yakın bir ilişki olarak tanımlar mısınız?	Hayır	37	12.3
	Evet	232	76.8
	Kararsızım	33	10.9
Yakın bir romantik ilişkiniz var mı?	Hayır	179	59.3
	Evet	92	30.5
	Kararsızım	31	10.3

Yakın ilişki kurmakta zorlananların psikolojik sağlamlık puanlarının farklılaşmasının araştırıldığı ilk hipotez incelendiğinde, yakın ilişki kurmakta zorlananların psikolojik sağlamlık puanları anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur [$F(242,1)= 6.06$, $p<.05$]. Kararsızlar analize dahil edilmemiştir. Benzer şekilde, sağlıksız (korkulu ya da kaygılı) bağlananların psikolojik sağlamlık

puanları güvenli bağlananlara göre anlamlı olarak daha düşük olarak bulunmuştur [$F(262,1)= 5.64$, $p<.05$]. Annesiyle ilişkisini yakın olarak tanımlayanların psikolojik sağlamlık puanları yakın olarak tanımlamayanlara göre anlamlı olarak yüksektir [$F(301,2)= 6.11$, $p<.05$]. Romantik bir ilişkinin varlığının psikolojik sağlamlık açısından incelendiği son hipotezin test edildiğinde de romantik bir ilişkinin varlığının psikolojik sağlamlık puanlarında anlamlı bir değişiklik yaratmadığı görülmüştür (bkz: Tablo 2).

Tablo 2: Psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının kategorik değişkenlere göre gruplandırılması

		Ortalama	SS	N
Yakın ilişki kurmak sizin için zor mudur?	Hayır	59.15	17.8	140
	Evet	53.50	17.38	102
	Kararsızım	53.51	17.85	60
Yakın bir romantik ilişkiniz var mı?	Hayır	54.73	15.83	179
	Evet	58.54	20.28	92
Sağlıksız /Güvenli	Sağlıksız	53.21	16.51	123
	Güvenli	58.32	18.19	140
Anneyle ilişki	Yakın	57.50	17.75	232
	Yakın değil/kararsız	51.54	17.46	70

Sonuç ve Öneriler

Psikolojik sağlamlık açısından, öngörüldüğü üzere yakın ilişki kurmada zorlanan bireylerin zorlanmayanlara ve sağlıksız (korkulu ya da kaygılı) bağlanma stili olanların da güvenli bağlanma stili olanlara oranla daha düşük puanlar aldığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar, korkulu ve kaygılı bağlanma türlerinde ortak olarak gözlemlenen kendini sevilmez bulma özelliğinin psikolojik sağlamlığı olumsuz etkilediğini göstermektedir. Güvenli bağlanma örüntüsünde birey keşfetmeye ve öğrenmeye açık olduğundan stresle baş etme kapasitesi daha gelişmiş olabilir. Üçüncü hipotezde öngörüldüğü üzere, annesiyle olan ilişkilerini yakın olarak değerlendiren katılımcıların psikolojik sağlamlık puanları daha yüksektir. Birincil bağlanma figürü ve başlıca bakım veren rolü üstlenen anneler ile yakın ilişkiye sahip olmanın psikolojik sağlamlığı olumlu etkilediği gösterilmiştir. Sonuçlara göre özetle, bağlanma örüntüsü ile ilgili anneyle yakın ilişkiye sahip olma ve yakın ilişki kurabilme algısı psikolojik sağlamlık kapasitesini olumlu etkilemektedir.

Beklenenin aksine romantik bir ilişkinin varlığı psikolojik sağlamlık açısından anlamlı bir etkiye sahip değildir. Gelecekteki araştırmaların romantik ilişkinin varlığının yanısıra, ilişki doyumu, süresi, yakınlık seviyesi gibi diğer nitelikleri kapsamaları yakın ilişkiler odağında psikolojik sağlamlığı anlamak açısından faydalı olacaktır. Ayrıca, travmatik olay sonrasında kendisini sevilmez olarak nitelendiren ve sağlıksız bağlanma örüntüsüne sahip bireylerin travmatik strese daha yatkın olabileceği sonucuna varılabilir. Travma müdahalelerinde benlik algısına yönelik olumsuz tutumların iyileştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

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, 226-244.

Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science, 14,* 3, 135-138.

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

Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.

Karaırmak, Ö. (2010). Establishing the psychometric qualities of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry Research, 179*(3), 350-356.

Sümer, N. & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemi üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.

Youssef, N. A., Green, K. T., Dedert, E. A., Hertzberg, J. S., Calhoun, P. S. ve Dennis, M. F., Mid-Atlantic Mental Illness Research, Education and Clinical Center Workgroup ve Beckham, J. C. (2013). Exploration of the Influence of Childhood Trauma, Combat Exposure, and the Resilience Construct on Depression and Suicidal Ideation among U.S. Iraq/Afghanistan era Military Personnel and Veterans. Archives of Suicide Research : *Official Journal of the International Academy for Suicide Research, 17*(2), 106–122. doi:10.1080/13811118.2013.776445

ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA SAHİP ANNE VE BABALARIN YAŞAM DOYUMLARININ VE ALEKSİTİMİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

Hulisi GENÇ[1]
Recep KOÇAK[2]

Problem Durumu

Aile, toplumun temelini oluşturan ve toplumsal olarak varlığını sürdüren kurumların başında gelmektedir. Eşler, evliliklerinin bir ürünü ve unsuru olarak çocuk sahibi olarak üretkenliklerini yaşamak isterler. Ancak anne-baba kendi hayallerindeki ideal çocuk beklentilerin gerçekleşeceği ümidini taşırken diğer bir taraftan ise ideal çocuk beklentilerinin gerçekleşmeyeceği, bir aksilik olacağı, engelli olabileceği konusunda kaygı ve stresini yaşayabilmektedirler. (Eripek, 2011).

Sağlıklı bir çocuk beklerken gelecek planları bunun üzerine kurulmuşken, çocuğun zihinsel engelli olarak dünyaya gelmesi, aileye zihinsel engelli bir çocuğun katılımı, ebeveynlerin duygularını, davranışlarını, ailedeki yaşam kalitesini olumsuz etkilemesi ve bazı sorunları tetikleyici olması kaçınılmaz bir sonuçtur. Hatta zihinsel engelin derecesinin artması ebeveynlerin yaşamını daha da zorlaştırmaktadır bazı psiko-sosyal sorunlara kaynaklık etmektedir. (Strachan, 2005, Kaner, 2004). Çocuklarının zihinsel engelinin yüzdesi yükseldikçe anne babaların daha yoğun bir şekilde umutsuz oldukları görülmüştür (Erhan, 2005). Sonuç olarak engelli doğan bir çocuğun ailede kabullenme süreci stresli ve yorucu olmakla birlikte aile içindeki sağlıksız ilişkilere ve çatışmalara neden olmakta ve tüm aile üyelerinin yaşam kalitesini az yada çok olumsuz etkilemektedir. (A.Baltaş ve Z.Baltaş, 1986). Engelli çocuk aileleriyle ilgili literatürde bu ailelerde ebeveynlerin çeşitli düzeylerde kaygı, depresyon, düşük özsaygı yaşadıkları, engellenmişlik duygusu hissettikleri ve kişisel doyumlarının düşük olduğu belirtilmiştir (Okanlı, Ekinci, Gözüağca ve Sezgin, 2004). Ebeveynlerin sürekli olarak zihinsel engelli çocuğunun yanında yer alması kendi ihtiyaçlarına göre bir yaşam sürememesinden dolayı yaşamdan aldığı hazzı düşürmektedir. Yaşamdan zevk alamayan bireylerin kendi kabuğuna çekilmesi bir süre sonra kendi duygularını tanımlayamamasına ve zamanla başkalarının duygularını da tanımlayamamasına neden olabilmektedir. Duygular kişinin yaşam kalitesinin yükselmesinde günlük yaşamın sürdürülmesinde gereklidir. Duygular bireylerin organları gibi işlev görürler Dökmen (2000) Duygularımızı fark etmek ve bu duygularımızı ifade etmek oldukça önemlidir. Fakat bazı nedenlerden ötürü birçok insan duygularını fark etmekte ve ifade etmekte sorun yaşar. Kişilerarası ilişkilerde kişinin hem kendi duygularının farkına varıp bunları ifade etmesi hem de iletişim halinde olduğu kişilerin duygularının farkına varması kişilerarası ilişkilerde başarılı olabilmek için önemlidir (Koçak, 2003). Aleksitimi genel olarak duyguları anlamlandırma, adlandırma, ayırt etme, ifade etme ve tanıma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Aleksitimi kavramını ilk olarak Sifneos (1972) tarafından kullanılmıştır.

---

* Bu çalışma birinci yazarın Doç. Dr. Recep KOÇAK danışmanlığında hazırlanmış yüksek lisans tezinin özetidir.

[1] Uzman Psikolojik Danışman MEB Rehber Öğretmen, hugenc44@gmail.com
[2] Prof. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, recep.kocak@gop.edu.tr

Bu kavram Dereboy (1990) tarafından duygular için söz yokluğu, Şahin (1992) tarafından ise buna ilaveten duygulara karşı sağır olma boyutu da eklenerek "duygusal ahrazlık" olarak ifade edilmiştir. Engelli çocuk babalarının engelsiz çocuk babalarına göre aile yaşamlarının daha çok değiştiği, günlük aile sıkıntılarıyla daha yoğun karşılaştıkları, duygusal ve fiziksel sağlık durumlarının zorluk derecesinin daha da arttığı, daha az yaşam doyumları olduğu belirlenmiştir (Strachan, 2005).

Yaşam doyumunun olumlu ve olumsuz duyguların toplamı olması ve aleksitiminin "duygular için söz yokluğu" olması nedeniyle bu iki kavramın birbiriyle negatif yönde ilişkili olacağı düşünülmektedir. Zihinsel engelli çocuklara sahip ebeveynlerin yaşam doyumlarını ve aleksitimi düzeylerini bir çok değişkene göre incelemesi yönüyle önemli bir çalışmadır. Bu araştırmada zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin aleksitimik düzeylerinin ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi planlanmıştır. Yapılan alan yazın taramasında zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin aleksitimik düzeylerini ve yaşam doyum düzeylerini birlikte ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma bulgularının alana yönelik önemli bir eksikliği tamamlayacağı bundan sonraki bilimsel çalışmalara teşvik edici olması umulmaktadır. Ayrıca bu çalışma bulgularının engelli çocuğa sahip anne babalara sunulacak rehberlik hizmetlerinin daha etkili verimli yapılmasına ışık tutması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada zihinsel engelli çocuğu olan anne ve babaların yaşam doyumlarının ve aleksitimik düzeylerin arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca zihinsel engelli çocuklara sahip ebeveynlere ait çeşitli bağımsız değişkenlere göre yaşam doyumlarının ve aleksitimik düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını incelemek bu araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, zihinsel engelli çocuğa sahip anne-babaların yaşam doyumları ve aleksitimik düzeylerinin incelendiği ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. (Karasar, 2009). Bu çalışmanın evrenini Türkiye'de yer alan zihinsel engelli çocuklara sahip ebeveynlerin tamamı oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Orta Anadolu'da bir il merkezinde yer alan Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İş Okulu, Eğitim Uygulama Okulu ve bazı okullarda kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynleri 91 baba, 110 anne (201 kişi) oluşturmuştur. Araştırmaya katılan ebeveynlere 26 maddeden oluşan Toronto Aleksitimi Ölçeği, 5 maddeden oluşan Diener Yaşam Doyum Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmada verilerin istatistiksel çözümlemesi için SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler olan aritmetik ortalama, frekans, standart sapma ve yüzdenin yanı sıra one way Anova (tek yönlü varyans analizi) bağımsız *t*-testi ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan ebeveynlerin Yaşam Doyumu, ve Aleksitimi puanlarının nomallik ve doğrusallık varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna

göre zihinsel engelli çocuğu olan anne ve babaların yaşam doyum düzeyleriyle aleksitimik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (r=-303, p<.01). Ebeveynlerin çocuk sayısıyla aleksitimik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı, yaşam doyumları arasında ise negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların cinsiyetine, çalışma durumuna, aylık aile gelir düzeyine, eğitim düzeyine, çocuğun ikinci engel durumuna göre aleksitimi düzeylerinde anlamlı farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin çalışma durumuna, aylık aile gelir düzeyine ve eğitim düzeyine göre yaşam doyumlarında anlamlı farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve öneriler

Zihinsel engelli çocuklara sahip ebeveynlerin yaşam doyumları ile aleksitimi düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ebeveynlerin çocuk sayısıyla aleksitimik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ebeveynlerin çocuk sayısıyla yaşam doyumları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların cinsiyetine, çalışma durumuna, aylık aile gelir düzeyine, eğitim düzeyine, çocuğun ikinci engel durumuna göre aleksitimi düzeylerinde anlamlı farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin çalışma durumuna, aylık aile gelir düzeyine ve eğitim düzeyine göre yaşam doyumlarında anlamlı farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveynlere yönelik rehberlik ve danışmanlık faaliyetlerinin yürütülmesinin yaşamdan aldıkları doyumu arttıracağı ve duygularıyla ilgili yaşadıkları sıkıntıları azaltacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlere yönelik olarak yürütülmüştür ancak diğer engel gruplarıyla da benzer bir çalışma yapılması uygun olabilir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Bu alanda deneysel çalışma yapılarak ebeveynlerin yaşam doyumlarına ve aleksitimik düzeylerine olan etkisi araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler : Aleksitimi, Yaşam Doyumu, Zihinsel Engelli, Anne-Baba

Kaynakça

Baltaş, A., Baltaş, Z. (1986). *Stres ve başa çıkma yolları.* 24.Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dereboy, İ. F. (1990). Aleksitimi: bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi, 1*(3), 157- 165.

Dökmen, Ü. (2000). *Yarına kim kalacak ? Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erhan, G.G. (2005). *Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk, karamsarlık, sosyal destekalgılarının ve gelecek plânlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eripek, S. (2011). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Kaner, S. (2001). *Zihinsel ve işitme engelli çocukları olan ana-babaların algıladıkları stres ve yaşam doyumlarının incelenmesi.* Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu 2001-0901-007.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Koçak, R. (2003). *Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okanlı, A., Ekinci, M., Gözüağca, D. ve Sezgin, S. (2004). Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları psiko-sosyal sorunlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, ıssn 1303- 5134, 2-4.

Sifneos, P. E. (1972). Is dynamic psychotherapy contraindicated for a large number of patients with psychosomatics disease. *Psychotherapy and Psychosomatics, 21,* 133-136.

Strachan, J.W. (2005). *Fathers of children with educational disabilities: The role of stress in life satisfaction***.** The Florida State University.

Şahin, R.A. (1992). Peptik ülserli hastalarda aleksitimik özellikler. *Türk Psikiyatri Dergisi, 3, 26-30.*

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ FACEBOOK ÜZERİNDEN YARDIM ARAYIŞLARI (TÜRKİYE'DEKİ PDR CİLERİN BULUŞMA NOKTASI)

Gülen UYGARER[1]

Problem Durumu

21. yüzyılın vazgeçilmezi olan sosyal medya platformlarından biri olan Facebook eğitim alanında, meslek gruplarının fikir alışverişlerinde ve ortak paylaşımlarda meslek grupları arasında da buluşma noktası olmuştur. Türkiye genelinde, yaklaşık 11 milyon Facebook (özellikle genç yaş grubu 18-24) kullanıcısı olduğu dikkat çekmektedir (Socialbakers, 2011.). Kullanılcarın genç yaş gruplarınca tercih edilişiyle beraber üniversite eğitimlerinin sonrasındaki iş hayatlarında da destekleyici bir platform olmaya doğru gidiyor. Bu çalışmada Facebook ve Facebook kapalı gruplarının psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslektaşlar arasında işbirliği açısından kullanışının incelenmesidir. Çalışmanın temelini oluşturan kuramsal çerçeve kullanım ve doyumlar yaklaşımı ile şekil bulmuştur. Kullanım ve doyumlar kuramının ortaya çıktığı ilk yıllarda; Katz (1959) medyanın insanlara ne yaptığını değil de, medyayla insanların neler yaptığını sorgulayarak meydayı kullanma amaçlarında dikkati çekmiştir. Medya kullanıcılarının ihtiyaçlarının bilincinde olup medyayı da bu çerçevede kullandıklarını da vurgulamaya başlamıştır. Katz, Blumler ve Gurevitch (1974)'e göre; insanların toplumsal ve psikolojik temelli olan ihtiyaçların, meydana getirdiği beklentiler ile birlikte özellikle kitle iletişim araçlarında ve başka kaynaklarda farklı medya kullanım kalıplarına veya diğer faaliyetlere doğru götürmekte olduğu ifade edilmiştir. Bunlar da insanların ihtiyaçların doyumuna ve çoğu niyet edilmeyen diğer sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Yani medyanın insanların ihtiyaçlarını giderme amacıyla kullanılmasının işlevselliğine dikkat çekilmiştir.

Bu kuram çerçevisinde psikolojik danışmanların hangi noktalarda bilgi paylaşımı ve yardım ihtiyacının giderilişine vurgu yaparak, psikolojik danışmanların hangi konular üzerinde yardım ve bilgiye ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

İletişim teknolojinin ve popülerliği gittikçe artan bu dönemde sosyal medya platformlarının yardım meslekleri alanlarında bilgiye ulaşma açısından kullanışına odaklanmaktır. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında Facebook üzerinde kurulan gruplar üzerinden başvuralan yardım arayışlarının özellikle hangi alanlarda olduğu ve meslektaşların bir birlerine ne derecede yardım ettikleri üzerinde dikkatleri çekmektir.

Yöntem

[1] Öğretim Görevlisi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim bilimleri Bölümü, KKTC, gulenuygarer@gmail.com

Araştırma nitel bir araştırma desenine sahiptir. Çalışma grubu . Facebook üzerinde 24.498 üyesi ve 3 yöneticisi bulunan "TÜRKİYE'DEKİ PDR CİLERİN BULUŞMA NOKTASI" isimli kapalı grup üzerinde psikolojik danışmanların paylaşımlarda bulunmaktadır. Üyelerin çoğunluğun psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında mezun psikolojik danışmanlar olduğu düşülmektedir. 2014-2015 eğitim yılı içerisinde Haziran ayında üyelerin yapmış olduğu paylaşımlardan psikolojik danışma ve rehberlik alanında hizmet verme konusunu içeren 6 tane gönderi seçilmiştir.Facebook grubu üzerinden grup üyelerinin görüşlerini ve isteklerini paylaşmış oldukları gönderiler üzerinden veriler toplanmıştır. Toplanan veriler konularına göre Misrosoft office programı excell programına aktarılmıştır. Aktarılan veriler ortak noktalar üzerinden kodlandırılmış ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Böylelelikle, nitel veriler, tematik analiz tekniliği ile analiz edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri ve kişisel bilgilerini içermeyecek şekilde sayılar ile isimlendirilmiştir.

Bulgular

Haziran 2015 ayı içerisinde seçilmiş olunan genel olarak belli başlıklar altında yoğunlaşmış bulunmaktadır. Özellikle psikolojik danışmanların kurum değişme konusunda fikir alışverişlerinin, yararlanabilecekleri durumlar konusu üzerinde durulmuştur. Etkili şekilde alanda çözüm bulma konusunda sorun yaşadıkları konular arasında; yüksek öğretim için üniversiteye gidecek olan öğrenicler adına yapılacak olan terichlerde izlenecek yollar üzerinde duruldu. Örneğin, hangi bölüm ya da programı ne şekilde tercih etmeleri gerektiği sorgulandı. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) kapsamında yardım arama söz konusu oldu. Diğer bir konu ise; yeme bozukluğu konusu üzerinde yaşanan sıkıntı noktasında yapılması gerkenlerin neler olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, güçlük yaşanan diğer bir konu ise; yas ve tepki gösterme konuları üzerinde yardım istenen ve yorum yapılan gönderiler dikkat çekmiştir. Daha öncede belirtildiği gibi; okul psikolojik danışmanların mesleklerini daha etkin yapmanın yanı sıra daha çok kadroları, atanlamarı ve benzeri konular üzerinde bilgi paylaşımında bulunduğu görülmektedir. Özellikle alanla alakalı ciddi şekilde üzerinde sıkıntı yapılan konular üzerinde de geçiştirici yorumlar yapıldığıda söz konusudur.

Sonuç ve Öneriler

Sosyal medya platformu olan Facebook'un psikolojik danışmanlar tarafından kullanılmana dikkat çekmektedir. Eğlenceli bir platfrom üzerinden mesleklerinde daha sağlıklı bir hizmet sunmak adına alanda hizmet veren psikolojik danışmanlara ulaşmanın ekonomik ve hızlı yollarından birini tercih etmek ve bu alanı psikolojik danışmanların nasıl kullandıklarının altını çizmek amaçlanmıştı.

Bu çalışma boyunca, Kontrolsüz ve güvenililik düzeyi düşük bilgi paylaşımlarının olma olasığı düşünülmektektedir. Türk-PDR derneği koordinasyonlu çerçevesinde resmi supervizyon sağlanabilecek grupların kurulmasıyla psikolojik danışmanların daha güvenilir bilgilere ulaşarak tıkandıkları noktalarda çözüm yolları bulabilecekler.

Çevirm içi ortamlarda psikolojik danışmaların belli aralıklarda canlı sohbet fırsatları ile üzerinden çıkamadıkları vakalarını paylaşma fırsatları yaratılabilir.

Psikolojik yardım mesleklerinde güvenlikli sosyal medya platformlarının kullanılmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Sahte profil bilgileri ile açılabilecek hesaplarla gruplar üzerinden paylaşabilecek tanıtıcı içerikli vakalardan dolayı, beklenmeyen sıkıntılarla karşılaşılabilecektir.

internet tabanlı uygulamaların temel kullanma güdülerinden biri olan bilgi arama ve kişiler arası faydaya da dikkat çekme noktasında da çalışmaların yapılmasında fayda görülmelidir. Psikolojik yardım mesleklerinden olan psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunlarının mesleklerini icra ederken internet üzerinden güvenilir bilgi arama ve sosyal etkileşimle beraber, kişiler arası faydaya ulaşmalarıyla alanda daha sağıklı hizmetler verebilecekler. Ayrıca, etik ilkeri ihlal etme konusunda da sosyal medyanın etik ilkleri ihlal etmede dikkatli kullanımı üzerinde de durulması gerekmektedir.

Kaynakça

Katz, Elihu, (1959). "Mass Communication Research and The Study of Culture", Studies in Public Communication, ss. 2:1-6.

Katz, E., Blumler, J. G. ve Gurevitch, M., (1974). "Uses and Gratifications Research", The Public Opinion Quarterly, 37/4:509-523 (Winter, 1973-1974).

Socialbakers, (2012). "Turkey Facebook Statistics", http://www.socialbakers.com/ facebook-statistics/turkey, erişim tarihi 12 Mart 2012.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ BİREYLE PSİKOLOJİK DANIŞMA OTURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Gamze ÜLKER TÜMLÜ[1]
Ayşen BALKAYA ÇETİN[2]
Yıldız KURTYILMAZ[3]

Problem Durumu

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı ülkemizde faaliyete geçtiğinden bu yana programda verilen eğitimin niteliği tartışılmaya devam etmektedir. Verilen eğitimde kuramsal derslerin yanı sıra psikolojik danışma uygulaması deneyimi kazandırmaya yönelik derslere de ağırlık verilmesi gerektiği ancak ülke genelinde uygulama derslerinin yürütülmesi konusunda bir standardın olmadığı çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir (Aladağ, 2013; Büyükgöze- Kavas, 2011; Kemer ve Aladağ, 2013; Özyürek, 2009; Tuzgöl- Dost ve Keklik 2012). Söz konusu uygulama eğitimi kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından Türkiye' de Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı mevcut olan üniversitelerde "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması" dersi tanımlanmakta ancak dersin uygulanmasında farklılıklar söz konusu olabilmektedir (Aladağ, 2013; Kemer ve Aladağ, 2013). Uygulama eğitiminde bir standardın oluşturulmasını ele alan çalışmalarda süpervizyon sürecinin önemi üzerinde durulmakta ve süpervizyon sürecine ilişkin çalışmaların arttırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Erkan Atik, Arıcı ve Ergene, 2014; Meydan, 2014; Siviş-Çetinkaya ve Karaırmak, 2012). Dolayısıyla alan yazında uygulamacıların ve araştırmacıların yararlanabileceği psikolojik danışma uygulama örnekleri üzerinde durulan nicel ve nitel çalışmalara ihtiyaç vardır. Psikolojik danışma ve rehberliğin temel dayanaklarından biri olan her bireyin kendine özgü ve eşsiz olduğu (Altıntaş, 2012), bu açıdan, her psikolojik danışma sürecinin de öznel olduğu söylenebilir. Bu bağlamda nitel yaklaşımın dayandığı yorumlamacı paradigmanın ön gördüğü her bireyin kendi fenomenolojik alanı içerisinde yorumlanmaya değer olduğu görüşü (Yıldırım ve Şimşek, 2011) psikolojik danışma ve rehberliğin temel prensiplerine hizmet etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada uygulayıcıların ve araştırmacıların yararlanabilmesi açısından bireyle psikolojik danışma uygulaması örneğinin sunulduğu nitel yaklaşıma dayalı bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilen süpervizyon sürecinde, psikolojik danışman adaylarına verilen geri bildirimleri ayrıntılı olarak ele almaktır.

Yöntem

[1] Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. email, gamzeulkertumlu@anadolu.edu.tr
[2] Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. email, asariyer@anadolu.edu.tr
[3] Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. email, ykurtyilmaz@anadolu.edu.tr

Bu araştırmada nitel yaklaşıma dayalı olarak tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Analizler Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Dersi kapsamında gerçekleştirilen oturumlarda alınan ses kayıtlarının deşifre edildiği dökümanlarda süpervizörlerin verdiği geri bildirimlerin incelenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında yürütülen Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinin iki grubu ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmada 10 psikolojik danışman adayı ile çalışılmıştır. Grupların her biri ikişer süpervizör ile süpervize edilmiştir.

İşlem

Araştırma, araştırmaya hazırlık ve süpervizyon süreci şeklinde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Her bir aşamaya ilişkin işlem yolu aşağıda açıklanmıştır.

1- ***Araştırmaya hazırlık***: Araştırma kapsamında 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde yürütülen Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi öncesinde dersin iki öğretim üyesi ile her bir öğretim üyesine yardımcı olmak üzere süpervizyon deneyimi olan iki doktora öğrencisi süpervizör bir araya gelmişlerdir. Gerçekleştirilen görüşme ile araştırma kapsamının nasıl olacağı tartışılarak araştırma sürecinde psikolojik danışman adaylarının başlangıç, çalışma ve sonlandırma evrelerini deneyimledikleri ilk danışanlarıyla gerçekleştirdikleri oturumlarının yazılı dökümlerinin incelenmesi konusunda fikir birliğine varılmıştır.

2- ***Süpervizyon süreci:*** Araştırmanın gerçekleştirildiği ders, 14 haftayı kapsayan grup süpervizyonu şeklinde yürütülmüştür. Her hafta 5 saat grup süpervizyonu verilen dersin başlangıcında gereklilikler üzerinde durulmuştur. Bu gerekliliklere göre psikolojik danışman adaylarının en az 3 danışanla (en az biri karşı cinsten olmak üzere) toplamda en az 20 oturum gerçekleştirmeleri ve en az iki danışanla psikolojik danışma sürecini tamamlamaları beklenmiştir. Psikolojik danışman adaylarından ses kaydına aldıkları oturumlarının her birini yazıya dökmeleri, tepki adlarını belirtmeleri ve alternatif tepki oluşturmaları istenmiştir. Dökümler üzerinden psikolojik danışman adaylarına online bireysel geri bildirimin yanı sıra yüz yüze grup süpervizyonu verilmiştir. Grup süpervizyonu sürecinde bir sonraki oturumda nasıl bir yol haritası takip edilebileceği ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma sürecini tamamladıkları 10 danışan ile gerçekleştirdikleri 82 oturumun dökümlerine verilen geri bildirimler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde tümevarım tekniği kullanılarak temalar oluşturulmuştur. Buna göre her bir süpervizör incelediği dökümlerde kodlamalar yapmış ve temalara ulaşmıştır (Creswell, 2012). Her bir süpervizör tarafından incelenen dökümlerden elde edilen temalar konusunda fikir birliğine varmak için görüş ayrılıkları tartışılarak ortak temalar üzerinde uzlaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmada psikolojik danışman adaylarının oturum dökümlerine verilen geri bildirimlere ilişkin bulgular, tepki odaklı geri bildirimler, süreç odaklı geri bildirimler ve psikolojik danışman adayının kendisine yönelik geri bildirimler olarak üç ana tema altında ele alınmıştır. Tepki odaklı geri bildirimler ana teması altında; *bağlama, yüzleştirme, kişiselleştirme, somutlaştırma, yeniden yapılandırma, etkili soru sorma, cesaretlendirme, üst düzey tepkide bulunma, sistematik özetleme, danışanı etkili dinleme, derindeki duyguyu fark ettirme, duyguları doğru adlandırma, duygu repertuarını geliştirme, danışanı etkin kılacak ifadeler kullanmaya* yönelik geri bildirimler verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Süreç odaklı geri bildirimler ana teması altında; *amaç belirlemeyle ilgili geri bildirimler* (gerçekçi hedef belirleme, danışanı amaca yönlendirme) *çalışma evresini etkili kullanmayla ilgili geri bildirimler* (danışanı amaca yönelik eyleme yönlendirme, uygun ve yerinde alıştırmalar ve uygulamalar yapma), *sorunu kavramsallaştırmayla ilgili geri bildirimler* (danışanın sorunu ile ilgili hipotez kurma, paylaşımları hikâyeleştirmekten kaçınma), *dili etkili kullanmayla ilgili geri bildirimler* (danışana model olma, danışan dışındaki faktörlere yükleme yapacak ifadelerden kaçınma), *süreci etkili yönetmeyle ilgili geri bildirimler* (spontan olma, danışanı takip etme, sessizliği etkili kullanma, danışanı 'şimdi ve burada'ya çekme, danışanın duygusunu yakalama, sürecin akışını takip etme, sonlandırmaya hazırlanma, amaca ulaşma durumunu değerlendirme, danışma süresini tam kullanma) alt temaları oluşturulmuştur.

Danışman adayının kendisine yönelik geri bildirimler ana teması altında; *profesyonel olabilmeyle ilgili geri bildirimler* (yargılayıcı ifade kullanmama, etik ilkeleri spontan ifade edebilme, duygularını kontrol etme, psikolojik danışman olarak sınırlarının farkında olma), *öz farkındalık ile ilgili geri bildirimler* (süreci etkileyebilecek kişisel özellik ve yaşantılarının farkında olma, beden ve yüz ifadesinin sürece olası etkisini fark etme) alt temalarına ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirdikleri ilk bireyle psikolojik danışma sürecinin ses kayıt dökümlerine verilen geri bildirimler değerlendirilmiştir. Oturumlara verilen geri bildirimlerin incelenmesi sonucunda psikolojik danışman adaylarına verilen geri bildirimlerin genel olarak tepki odaklı, süreç odaklı ve psikolojik danışman adayının kendisine yönelik olduğu görülmüştür. Psikolojik danışman adaylarının belirsizliklerini gidermek adına süpervizörler tarafından tepki örnekleri de verilen süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adaylarının tarz geliştirebilmelerinin yanı sıra, sınırlarının farkına varmalarına yönelik olarak zaman zaman öğretmen zaman zaman psikolojik danışman rolünde geri bildirimler verilmiştir. Henüz psikolojik danışma deneyimi olmayan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma sürecinde neler yapacağı konusunda kaygılarının olabildiği (Skovholt ve Ronnestad, 1993) bununla beraber, motivasyonlarının bir o kadar yüksek olduğu dolayısıyla da olumlu geribildirimler alabilecekleri ve de cesaretlendirilecekleri süpervizyon ortamına ihtiyaç duydukları üzerinde durulmaktadır (Jordan ve Kelly, 2011). Dolayısıyla psikolojik danışman adaylarının gerçekleştirdikleri psikolojik danışma süresince cesaretlendirilerek açık ve net geri bildirimler verilmesi ve deneyimlerinin artması açısından oturum sayısında azami bir standartın belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu nedenle Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarında olanakları dâhilinde farklı danışanlar ile yürütülen oturumların süpervize edilmesi sağlanabilir. Ayrıca bu çalışmadan yola çıkılarak alanda yapılan birçok araştırma ile bireyle ya da

grupla psikolojik danışma uygulama eğitimi örnekleri sunularak ülke genelinde standartlaşmaya yönelik adımlar atılabilir.

Kaynakça

Aladağ, M. (2013). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında psikolojik danışma uygulaması öncesinde psikolojik danışma becerileri eğitimi: Betimsel bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 55-79.

Altıntaş, E. (2012). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. Gürhan Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 2-26). Ankara: Pegem Yayınevi.

Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 411-432.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (4. Baskı). Boston: Pearson Education.

Erkan Atik, Z. Arıcı, F. ve Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 305-317.

Jordan, K. ve Kelly, W.E. (2011). A preliminary factor analytic investigation of beginning counseling students worries. *Psychology Journal, 8*(1), 2-10.

Kemer, G. ve Aladağ, M. (2013, Eylül). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ulusal bir tarama çalışması.* 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözel bildiri, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Meydan, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 29*(3), 110-123.

Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 32*(4), 54-63.

Ronnestad, M. H. ve Skovholt, T. M (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling & Development, 71(4), 396–405.*

Siviş-Çetinkaya, R. ve Karaırmak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 37*(4), 107-121.

Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 389 – 407.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İLETİŞİM BECERİLERİ EĞİTİMİNİN ERGENLERDE YALNIZLIĞA ETKİSİ (GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI)

Osman Zati YAZAR[1]
Sezai KALAFAT[2]

Problem Durumu

İnsan, sosyal yapısı gereği diğer bireylerle iletişim kurma ihtiyacı içindedir. Kişilerarası iletişim bireylerdeki hedeflere ulaşma çabasından doğar. Karşılıklı iletişim karşılıklı etkileşimlere neden olur. Bireyler gönderdikleri mesajlarla başkalarını etkiledikleri gibi başkalarından gelen mesajlardan da kendileri etkilenir (Baymur, 1990; Cüceloğlu, 2002). Başkalarından gelen mesajlardan en fazla etkilenenler arasında ilk sırayı ailesinden uzakta yalnız yaşayan, yatılı okullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Ailesinden uzak, yatılı okullarda öğrenim gören ergenlerin, kendi aile ortamında öğrenim gören akranlarına oranla daha fazla olumsuz etkilere (riskli davranış) maruz kalabileceği düşünülebilir. Bu olumsuz etkiler umutsuzluk, yalnızlık, depresyon, madde kullanma gibi riskli davranış şekilleri olabilir. Yalnızlık; kişinin var olan ilişkisi ile arzuladığı sosyal ilişkisi arasındaki fark sonucunda oluşan ve kişi için hoş olmayan öznel bir durum olarak ifade edilmektedir. Başka bir tanımlamaya göre ise, etrafındakiler tarafından kabul görmeme, sevilmeme, duygularına ve etrafında olup bitenlere yabancı hissetmeye yol açabilen bir durumdur (Kırımoğlu, Çokluk, Yıldırım, 2010).

Uygun bir eğitimle insanlara, iletişim sırasında yaptıkları hataları gösterilebilir ve nasıl iletişim kurmaları gerektiği kavratılırsa iletişim çatışmalarına girme olasılıklarının azaltılabilir. Konuşurken karşısındakinin sözünü kesen, göz kontağı kurmayan ve beden diline dikkat etmeyen bir bireye verilecek eğitim onun kabul görmeyen davranışlarının olması gereken doğrultuda değişmesine neden olacaktır. Böylece, kuracağı iletişimin kalitesi yükselmiş ve çatışmalar da azalmış olur (Dökmen, 1998).

Buradan hareketle bu çalışmada, iletişim becerileri eğitimi programı ile ergenlerdeki yalnızlık duygusunu azaltmak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Risk gurubundaki ergenlerin iletişim becerilerini artırarak yaşadıkları yalnızlık duygusundan kurtulmalarına destek olmaktır.

Yöntem

[1] Öğrt. Gör. GOPÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı, osmanzati@hotmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. BEÜ Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Anabilim Dalı, sezaikalafat@gmail.com (Sorumlu yazar)

Toplam 30 kişilik erkek yetiştirme yurdu öğrencilerinden Grupla psikolojik danışmaya gönüllü katılımı sağlamak için yönetici ve öğretmenler ile görüşüldü ve uygun bir zamanda 1 saat sureli "zaman yönetimi ve başarı" konulu seminer tüm öğrencilerin katılımıyla yapıldı.

Seminerin sonunda başarılı olmak için sadece zaman yönetiminde bilinçli olmanın yeterli olmayacağı başka etkenleri de eş zamanlı devreye sokmak gerektiği ve bunların en önemlilerinden birisinin de iletişim becerileri olduğu özellikle vurgulandı ve bir kaç örnekle dikkatleri iletişimin önemine toplandı. Bu tür becerileri kazanmak için daha uzun süreli 8-10 haftalık programların yapıldığı ve bazı kurumların bunları kendi öğrencisi ya da personeli için uzman kişiler getirerek yaptıkları anlatıldı.

Tüm guruba şu soru soruldu: Eğer 8-10 hafta devam eden haftada bir kez 1-1,5 saat olan okulunuzu da aksatmayacak bir iletişim becerileri eğitimi size çok yakın bir yerde yapılacak olsaydı ve üstelik ücretsiz olsaydı katılmak ister miydiniz? Oluşan heyecanlı bir ortamda 1-2 dakikalık bekleme ve karar verme süresi tanındı. Evet, katılmak isterim diyen 16 kişinin isimleri bir kâğıda yazıldı. Salonda bu 16 gönüllü katılımcı kalacak şekilde diğer öğrencilere teşekkür edilerek gönderildi. Kalan 16 öğrenci ile 10 dakika kadar bu çalışmayı hangi uzmanın yapacağı, gurubun amacı ve süreçte neler olacağı, kurallar ve beklentiler açıklandı. Kapalı bir gurup olacağı girenlerin 10 haftayı tamamlamak zorunda olduğu, devam mecburiyetinin bulunduğu ve önemi vurgulanarak bu sayının 10-12 kişiye indirileceği açıklandı. Gerçekten istekli ve bu ciddiyeti gösterecek olanların kalması gerektiği tekrar vurgulandı. Bu esnada yaşı daha küçük olan 3 öğrenci kendi istekleri ile isimlerini sildirmeyi istediler. Böylece grup sayısı başlangıçta 13 olarak netleştirildi. Bir sonraki hafta buluşma saati ve yeri kararlaştırılarak görüşme bitirildi. İleriki haftalarda veri kayıplarından dolayı deney grubu 7, kontrol grubu ise 8 kişiden oluşmuştur.

İkinci hafta gruba hazırlık sürecinde üyelerle gerçekleştirilen ön görüşmeler esnasında ortak amaçlar, genel kurallar ve temel sınırlılıklar konusunda grup sürecinin yapılandırılması sağlandı ve grup üyelerine bilgilendirilmiş onay formu verildi.

Başlangıçta var olan kaygıların giderilmesinde üyelerin birbirlerini tanımaları ve birliktelik hissi kazanmaları, grubun ortak amaçlar konusunda birleşmesi, yine gruptaki sınır ya da sınırlılıklar çerçevesinde kuralların oluşturulması ve grupta bir güven ortamının geliştirilmesine yönelik konuşmalar yapıldı.

Bu araştırmada, araştırma deseni olarak Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Ön-test Son-test Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan "iletişim becerileri eğitimi" verilmeden önce, deney grubuna iletişim becerileri ölçeği ve bağımlı değişken olan yalnızlık düzeyini ölçmek için de UCLA Yalnızlık Ölçeği ön-test uygulaması yapılmıştır. Deney grubuna 10 oturumluk ve haftada bir buçuk saatlik oturumlar şeklinde iletişim becerileri eğitimi verilmesi, kontrol grubu ise beklemeye alınması planlanmıştır. Program sonunda, programın grup üyelerinin iletişim becerileri ve yalnızlık düzeylerinin belirlenmesi için deney ve kontrol gruplarına son-test uygulaması yapılmıştır

Araştırmada veri toplama aracı olarak, "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "UCLA Yalnızlık Ölçeği" kullanılmıştır. Korkut (1996) tarafından geliştirilen "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği", 25 maddeden oluşan 5'liLikert tipindedir. "UCLA Yalnızlık Ölçeği", Bireyin algıladığı yalnızlık derecesini belirlemek amacıyla geliştirilmiş 20 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri 1-4 arasında derecelendirilmiştir. Yüksek puanlar, yalnızlığın daha yoğun olarak yaşandığının göstergesidir. (Demir, 1989).

Bulgular

Deney ve kontrol grubu arasında iletişim becerileri ve yalnızlık düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıra Testi yapılmıştır. İletişim becerilerini ölçmek için yapılan sontestlerde deney ve kontrol grubunun iletişim becerileri puanları arasında Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yalnızlık düzeylerini ölçmek için yapılan sontestlerde deney ve kontrol grubunun yalnızlık düzeyleri puanları arasında Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubunun iletişim becerilerini ölçmek için yapılan öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olup olamadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca deney grubunun yalnızlık düzeyini ölçmek için yapılan öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Risk gurubundaki ergenlerin iletişim becerilerini artırarak yaşadıkları yalnızlık duygusundan kurtulmalarına destek olmak amacıyla yapılan bu araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında iletişim becerileri ve yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Verilen iletişim becerileri eğitiminin etkili olmadığı buna bağlı olarak ta yalnızlık düzeylerinde bir farklılık olamadığı tespit edilmiştir. Grupla psikolojik danışmayla iletişim becerilerinin artırılmaya çalışılmasının etkili olmamasının birçok nedeni olabilir. Öncelikle üzerinde çalışılan grubun risk grubuna girmesi ve denek grubunun üzerinde çok fazla araştırma yapılmış olması nedenlerden biri olabilir. Grupla psikolojik danışmaya alınan risk grubu öğrencilerinin çok farklı geçmiş deneyimlere sahip olması da bir başka etken olabilir. Deney grubuna ve kontrol grubuna alınan deneklerin eşitlenmemiş olması diğer bir etken olabilir. Bu araştırma grupla psikolojik danışma yerine bireysel psikolojik danışma yapılarak, deney ve kontrol grubu eşitlenerek yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Baymur, F. (1990). Çağımızda insan ilişkilerinin artan önemi ve bu hususun eğitimde dikkate alınması. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 1 (1), 16–17.

Cüceloğlu, D. (2002). İletişim donanımları. (2. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. Türk Psikoloji Dergisi, 7(23), 4–18.

Korkut, F. (1996). İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7 (2), 18–23.

Kırımoğlu, H., Filazoğlu Çokluk, G., & Yıldırım, Y. (2010). Yatılı ilköğretim bölge okulu 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi.(Hatay ili örneği). Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3, 101-108.

ÖLÜM KAYGISI, TİNSELLİK, DİNDARLIK EĞİLİMİ VE VAROLUŞ KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ*

Merve HALICI KURTULAN [1]
Özlem KARAIRMAK[2]

Problem Durumu

Ruh sağlığının temel konularından biri olan ölüm kaygısı, ölümün modern insanın gözünde anormal ve kaygı verici bir durum olması ve tüm kaygıların birleşim noktası olarak tanımlanması nedeniyle günümüzde artık daha büyük önem kazanmıştır. Birincil anksiyete kaynağı olarak nitelendirilen ölüm kaygısı konusunda en etkili yaklaşım olarak görülen varoluşçu yaklaşıma göre bu kaygı, yaşama kattığı anlam dolayısıyla olumlu bir kaygıdır (Yalom, 1999). En kötü şartlarda bile yaşamı sürdürmek, hayata ve ölüme tahammül göstermek için: yaşamın bir anlamı olduğunun bilinmesi gereklidir (Frankl, 2010). Yalom'a (1999) göre, varoluşçu görüş bireyin var olmanın getirileriyle yüzleşmesinden kaynaklanan çatışma üzerinde durmaktadır ve bireyin karşı karşıya kaldığı varoluş çatışmasının içeriğini oluşturacak dört boyuttan biri ölüm kaygısıdır.

İnsanları anlam arayışına iten ölüm, aynı zamanda dini literatürü de yönlendiren bir kavram olmuştur. Din, birbirini tamamlayan iki kavram olan yaşam ile ölüm arasındaki bağın sorgulanması bağlamında bireyin bazı varoluşsal sorulara verdiği cevap olarak tanımlanmıştır (Wulff, 2010). Ancak, dindarlık ile ölüm kaygısı arasında ilişki net olarak ortaya konulamamaktadır (Tanhan, 2007).

Din üstünde bir kavram tinsellik kapsamında, insanoğlu kendine hayatın bir anlamı olup olmadığını ve yaşamın bir başka boyutunun olup olmadığını soruyor ise; belli bir inanca sahip olup olmamasına veya dindar olup olmamasına bakmaksızın herkes tinsellik ile alakalıdır. (Lenoir, 2003) Tinsellik sağlığın, hastalığın, acının, ağrının ve ölümün anlamının bulunmasında bireylere yardımcı olan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Baker, 2003).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ölüm kaygısı, tinsellik, varoluş kaygısı ve dindarlık eğilimi değişkenlerinin, ruh sağlığı alanındaki rolünü tespit etmektir. Bu amaç kapsamında söz konusu değişkenlerin birbirleri ile ilişkileri ve bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadıkları incelenmiştir. Ayrıca bu değişkenlerin bazı demografik özellikler çevresindeki farklılaşmalarının incelenerek ruh sağlığı literatürüne katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

---

* Yazarın yüksek lisans tez çalışmasıdır.

[1] Uzm. Merve HALICI KURTULAN/Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi/kurtulanmerve@gmail.com.
[2] Doç. Dr Özlem KARAIRMAK /Bahçeşehir Üniversitesi/ozlem.karairmak@es.bahcesehir.edu.tr (Sorumlu Yazar)

Çalışma grubu

Çalışma grubunu 404 (196 Kadın, 208 Erkek) üniversite öğrencisinin oluşturduğu araştırmada, toplum içinde konuşulması çok rahatlıkla gerçekleşmeyen bir konu olan ölüm konusunda veri toplama aşamasında gönüllülük esasını sağlama amacıyla kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 18-32, ortalama yaş değeri ise 22.08'dir. %58'i okul dışında dini eğitim almıştır. %41'i son 6 ayda kayıp yaşamıştır.

Veri Toplama Araçları

Ölüm Kaygısı Ölçeği: Thorson ve Powell (1992)'ın geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. 25 maddenin yer aldığı ölçek beşli likert formundadır. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek ölüm kaygısı düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Yıldız ve Karaca tarafından (2001) uyarlanmıştır. Bu çalışmada, Cronbach alfa değeri .82'dir.

Tinsellik Ölçeği: Ölçek, Karaırmak ve Korkut (2009) tarafından, kavramsal ve metodolojik olarak ölçülmesi zor olan tinsellik değişkenini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli likert (tümüyle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum) tipi 15 sorudan oluşan ölçeğin faktör analizde açıklanan varyans oranı %51'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar tinselliğin yüksek olduğunu gösterir. Bu çalışmada, Cronbach alfa değeri .90'dır.

Varoluş Ölçeği: Victor Frankl'ın logoterapisini temel alarak Langle & Orgler (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal hali Almanca'dır. Ölçek orijinal halinde 6'lı likert tipinde 46 maddeden ve 4 boyuttan oluşmuş ve Cronbach Alpha değeri 0.93'tür. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Karaırmak (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlamada ölçek 6 madde ve tek faktör haline dönüştürülmüştür. Bu çalışmada, Cronbach alfa değeri .82'dir.

Dindarlık Eğilimi Ölçeği: Türkçe'ye uyarlaması Kayıklık (2000) tarafından gerçekleştirilen, Dindarlık Eğilimi Ölçeğinin orijinali Allport ve Ross (1967) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlanmasında ölçek 10 madde ve tek faktör haline dönüştürülmüştür. Bu çalışmada, Cronbach alfa değeri .80'dir.

İşlem ve Veri Toplama

Katılımcıların gönüllülüğü ön planda tutulmuştur. Ayrıca bilgilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla katılımcılara kimlik bilgilerinin gerekli olmadığı ve sonuçların toplu olarak değerlendirileceğine dair ön bilgi verilmiştir. Formun cevaplanması ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Çalışmanın araştırma sorularına iki aşamalı olarak yanıt aranmıştır. İlk aşamada, çalışmanın ana değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İkinci aşamadaysa, çalışma değişkenlerinin cinsiyet ve dini eğitim alma durumlarına göre fark gösterip göstermediği sınanmıştır.

Bulgular

Tablo 1'e göre, erkeklerde ölüm kaygısı kızlara göre daha fazladır. Diğer değişkenler cinsiyete göre değişmemektedir.

Tablo 1. Cinsiyete göre değişkenlerin betimsel istatistik değerleri

Cinsiyet		N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ölüm Kaygısı	Kız	196	2.80	0.62	402	7.10	*0.00*
	Erkek	208	3.20	0.57			
Tinsellik	Kız	196	1.90	0.67	402	1.10	0.20
	Erkek	208	2.00	0.84			
Dindarlık Eğilimi	Kız	196	2.30	0.71	402	0.05	0.90
	Erkek	208	2.30	0.84			
Varoluş Kaygısı	Kız	196	3.50	0.99	402	0.80	0.40
	Erkek	208	3.60	0.90			

Tablo 2'ye göre, dini eğitim alanlar, almayanlara göre daha fazla ölüm kaygısı yaşarken; dini eğitim almayanların tinsellik eğilimleri dini eğitim alanlara göre daha yüksek çıkmaktadır. Dini eğitim alan bireyler dış güdümlü dindarlık eğilimindeyken, almayanların ise iç güdümlü dindarlık eğiliminde oldukları görülmüştür. Bireylerin varoluş kaygıları dini eğitim alıp almama durumuna göre ise herhangi bir farklılaşma göstermemektedir.

Tablo 2. Dini eğitim alma durumuna göre değişkenlerin betimsel istatistik değerleri

Dini Eğitim		N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ölüm Kaygısı	Evet	229	3,1	0,6	393	3,8	0,00
	Hayır	166	2,9	0,65			
Tinsellik	Evet	229	1,8	0,75	393	3,7	0,00
	Hayır	166	2,1	0,74			
Dindarlık Eğilimi	Evet	229	2,1	0,72	393	7,2	0,00
	Hayır	166	2,6	0,74			
Varoluş Kaygısı	Evet	229	3,6	0,92	393	0,4	0,65
	Hayır	166	3,5	0,95			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcıların ölüm kaygısı puanları ile varoluş ölçeğinden aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, Tinsellik ölçeği ile varoluş ölçeği puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r= -0,354). Katılımcıların tinsellik ölçeğinden aldıkları puanlar ile dindarlık eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır (r=0,603). Katılımcıların tinsellikleri arttıkça iç güdümlü dindarlık eğilimleri artmaktadır. Araştırmaya katılanların varoluş ölçeğinden aldıkları puanlar ile dindarlık eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir (r=-0,275). Kişilerin varoluş kaygıları azaldıkça, dış güdümlü dindarlık eğilimi gösterdikleri saptanmıştır.

Tablo 3. Değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları

	Ölüm Kaygısı	Tinsellik	Varoluş Kaygısı	Dindarlık Eğilimi
Ölüm Kaygısı	1	-0,36	0,228*	-0,18
Tinsellik			-0,354*	0,603*
Varoluş Kaygısı				-0,275*
Dindarlık Eğilimi				1

*p< 0,01

Sonuç ve Öneriler

Ruh sağlığı alanında ölüm kaygısına ilişkin pek çok araştırma gerçekleştirilmekle birlikte bu çalışmaların genel olarak psikolojik veya fizyolojik rahatsızlıklar ile ilişkisi bağlamında ele alındığı görülmüştür. Ölüm kaygısının öznel yaşantılar ile ilişkisi bağlamında değerlendirildiği çalışmaların sayısının artırılması ve özellikle literatürde henüz yeni bir kavram olan tinselliğin kapsamlı doğası bağlamında ölüm kaygısı ile ilişkisini inceleneceği derinlemesine araştırmalar gerçekleştirilerek alana katkı sağlanması önerilmektedir.

Kaynakça

Baker, D.C. (2003). "Studies of İnner Life: The İmpact of Spirituality on Quality of Life", *Quality of Life Research*, 12(Suppl.1): 51-57.

Frankl, W. (2010). İnsanın Anlam Arayışı. Okyanus Yay. İstanbul

Karaırmak, Ö. (2009). Varoluş Ölçeği'nin Kısa Formunun Psikometrik Özellikleri. PDR X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 21- 23 Ekim 2009, Adana.

Karaırmak, Ö. ve Korkut Owen, F. (2009). Tinsellik Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: Açıklayıcı Ve Doğrulayıcı Faktör Analizi. PDR X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 21-23 Ekim 2009, Adana.

Kayıklık, H. (2000). Dini Yaşayış Biçimleri: Psikolojik Temelleri Açısından Bir Değerlendirme. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), D.E.Ü. Sosyal Bil. Enst., İzmir 2000.

Langle, A., Orgler, C. (2003). The Existence Scale. European Psychotherapy/Vol. 4 No. 1., Austrian Society for Logotherapy and Existential Analysis, Vienna

Lenoir F. (2003), Les métamorphoses de Dieu, Editions Plon, Paris.

Thorson, A. J. ve Powell, F. C. (1992). A revised death anxiety scale. *Death Studies*, 16, 507-521.

Tanhan, F. (2007). Ölüm Kaygısı ile Baş Etme Eğitiminin Ölüm Kaygısı ve Psikolojik İyi Olma Düzeyine Etkisi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Wulff, D. M. (2010). Psychology of Religion. In D. A. Leeming, K. Madden, & S. Marian (Eds.), Encyclopedia of Psychology and Religion (pp. 732–735). New York; London: Springer.

Yalom, I. (1999). Varoluşçu Psikoterapi. Çev: Zeliha İyidoğan Babayiğit. Kabalcı Yayınevi. İstanbul.

Yıldız, M. ve Karaca, F. (2001). Thorson-Powell Ölüm KaygısıÖlçeği'nin Türkçe çevirisinin normal populasyonda geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Tabula- Rasa*, 1(1), 43-55.

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Emine Feyza DİNÇEL[1]
Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ[2]

Problem Durumu

Hizmet içi eğitim, belirli gruplara yönelik hizmet sunan profesyonellerin daha iyi hizmet sunabilmeleri ve verimliliklerini artırmak için ihtiyaç duydukları alanlarda düzenlenen eğitimdir.

Gerek özel gerekse kamu sektöründe çalışanların verimli olabilmeleri, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmeleri kendilerini geliştirmeleri ile mümkündür. Çalışan personelin verimli olabilmesi için sistematik olarak sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeleri eğitim kanalıyla vermek zorunluluk olmuştur. Dolayısıyla hizmet içi eğitimin hem kamu hem de özel sektör açısından periyodik olarak uygulanması gerekmektedir (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009).

Can, Akgün ve Kavuncubaşı (1995) tarafından hizmet içi eğitim, kişiye işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi olarak tanımlanmaktadır. Okul psikolojik danışmanları için işin gerektirdiği performans hizmet verilen öğretim düzeyine göre farklılaşabilmektedir. Ayrıca farklı kültürlerden bireylerle çalışırken olduğu gibi (Bektaş, 2006) diğer spesifik gruplarla çalışırken farklı yeterliklere sahip olma gerekliliği söz konusudur. Psikolojik danışmanların sahip olması gereken yeterliklerin ve becerilerin hizmet içi eğitimler ve çeşitli konularda uzman kişiler tarafından verilen eğitimler yoluyla geliştirilebileceği düşünülmektedir. Aksoy ve Diken (2009) tarafından yapılan araştırmada uzman desteği alan psikolojik danışmanların özel eğitim alanında kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının yeterlik algılarının aldıkları eğitimlerle (Barbee, Scherer ve Combs, 2011) arttırılabileceği belirtilmektedir. Araştırmalardan yola çıkarak hizmet içi eğitimlerin kendi doğasına uygun olarak psikolojik danışmanların yeterliklerini artırabileceği söylenebilir. Böylece psikolojik danışmanlar kendilerini yeterli algıladıkları konularda daha iyi hizmet sunabilirler.

Araştırmanın Amacı

Anaokulu ve ilkokullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir.

Yöntem

Betimsel nitelikteki bu araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere bir soru formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ilkokul veya anaokulunda rehber öğretmen kadrosunda çalışan 211 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların 160'ını

[1] Arş. Gör. Hacettepe Üniversitesi, PDR -feyzadincel@hacettepe.edu.tr
[2] Arş. Gör. Hacettepe Üniversitesi, PDR, selenpdr@gmail.com

kadınlar,51'sini erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların 67'si anaokulu, 144'ü ise ilkokul düzeyinde hizmet vermekte, 180'i psikolojik danışma ve rehberlik bölümü 31'i ise diğer bölümlerden mezun durumundadır.

Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan formda yer alan sorular yöneltilmiştir. Bu form web ortamına yüklenmiş ve formun online hali oluşturulmuştur. Okullarda çalışan psikolojik danışmanların üye oldukları mesleki e-posta ve sosyal medya grupları aracılığı ile çalışma duyurulmuş ve psikolojik danışmanlardan gönüllü olanların anketi doldurması istenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde frekans ve yüzdeler kullanılmıştır.

Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarına yöneltilen "MEB tarafından bir hizmet içi eğitim verilse, bu eğitim sizce okulda karşılaşılan sorunlardan hangisine yönelik olmalıdır?" sorusuna verilen yanıtlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları alanlar

	f	%		*f*	%
İstismar / ihmal	45	14	Riskli cinsel davranışlar	3	0,9
Müdahale teknikleri	39	12,1	Çocuk psikolojisi	3	0,9
Çocukla İletişim	20	6,2	Sınıf yönetimi	3	0,9
Uyum ve davranış bozuklukları	19	5,9	Ayrılık kaygısı	2	0,6
Kaynaştırma / Özel eğitim	17	5,3	İnternet / Oyun bağımlılığı	2	0,6
Aile ile ilgili sorunlar	17	5,3	Krize müdahale	2	0,6
DEHB	16	5	Okul öncesinde PDR Hizmetleri	2	0,6
Zorbalık	14	4,3	Zararlı alışkanlıklar / bağımlılıklar	2	0,6
Öğrenme güçlüğü	14	4,3	Ödül-ceza yöntemi	2	0,6
Psikolojik Testler	12	3,7	Sosyal beceri geliştirme	1	0,3
Öfke kontrolü	12	3,7	Alan dışı mezunların sınırları	1	0,3
Okul fobisi / okula uyum	9	2,8	Riskli davranışlar	1	0,3
Şiddet	8	2,5	Kaygı sorunları	1	0,3
Karşıt gelme bozukluğu	7	2,1	Olumlu davranış kazandırma	1	0,3
Aile psikolojik danışması	7	2,1	Tırnak yeme	1	0,3
Madde kullanımı / bağımlılığı	7	2,1	Atılganlık	1	0,3
Akran ilişkileri	6	1,8	Çatışma çözme	1	0,3
Yas/kayıp	6	1,8	Yeme bozukluğu	1	0,3
Cinsel kimlik sorunları	5	1,5	Sınır koyma	1	0,3
Cinsel eğitim	4	1,2	Gece korkuları	1	0,3
Sosyal fobi	4	1,2			

Tablo 1.'de görüldüğü gibi eğitime ihtiyaç duyulan konular sırasıyla istismar / ihmal (%14) müdahale teknikleri (%12,1), çocukla iletişim (%6,2), uyum ve davranış sorunları (%5,9), kaynaştırma / özel eğitim, aile ile ilgili sorunlar (%5,3), DEHB (%5), Zorbalık, öğrenme güçlüğü, (%4,3), psikolojik testler, öfke kontrolü (%3,7), okul fobisi/okula uyum (%2,8), şiddet (%2,5), karşıt

gelme bozukluğu, aile psikolojik danışması, madde kullanımı ve bağımlılığı (%2,1), akran ilişkileri, yas/kayıp (%1,8), cinsel kimlik sorunları (%1,5), cinsel eğitim, sosyal fobi (%1,2), riskli cinsel davranışlar, çocuk psikolojisi, sınıf yönetimi, (%0,9), ayrılık kaygısı, internet/oyun bağımlılığı, krize müdahale, okul öncesinde PDR hizmetleri, zararlı alışkanlıklar/bağımlılıklar, ödül-ceza yöntemi (%0,6), sosyal beceri geliştirme, alan dışı mezunların sınırları, riskli davranışlar, kaygı sorunları, olumlu davranış kazandırma, tırnak yeme, atılganlık, çatışma çözme, yeme bozukluğu, sınır koyma, gece korkuları (%0,3) konuları olmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre okul psikolojik danışmanlarının eğitime ihtiyaç duydukları ilk üç konu istismar / ihmal, (%14) müdahale teknikleri (%12,1) ve çocukla iletişim (%6,2) konuları olmuştur. Eğitime ihtiyaç duyulduğu en az sıklıkta belirtilen konular ise sosyal beceri geliştirme, alan dışı mezunların sınırları, riskli davranışlar, kaygı sorunları, olumlu davranış kazandırma, tırnak yeme, atılganlık, çatışma çözme, yeme bozukluğu, sınır koyma, gece korkuları (%0,3) konularıdır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin eğitime en çok ihtiyaç duydukları kendilerini yetersiz olarak algıladıkları söylenebilir. Dolayısıyla bu konularda verilecek hizmet içi eğitimlerin anaokulu ve ilkokul düzeyinde çalışan psikolojik danışmanların yeterliklerini ve becerilerini artıracağı söylenebilir. Ayrıca lisans öğrenimi süresince bu konularda verilen derslerin niceliğinin ve niteliğinin artırılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Kaynakça

Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Examining school counselors' sense of self-efficacy regarding psychological counsultation and counseling in special education. *Elementary Education Online, 8*(3), 709-719.

Barbee, P. W., Scherer, D. ve Combs, D. C. (2011). Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision, 43*(2), 108-119.

Bektaş, Y. (2006). Kültüre dayalı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi, 7*(1), 43-59.

Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi,* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Selimoğlu, E. ve Biçen Yılmaz, H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerindeki etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, 5*(1), 1-12.

BOŞANMA SONRASI EBEVEYNLER ARASI ÇATIŞMA İLE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK, KAYGI VE DEPRESYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Raşit AVCI[1]
Saide Umut ZEYBEK[2]
Arca ADIGÜZEL[3]

Problem Durumu

Boşanmanın etkileri bireyin hayatında ekonomik, sosyal ve psikolojik açıdan görülebilmektedir. Alan yazında, ebeveynleri boşanmış çocukların ebeveynleri birlikte yaşayan çocuklara göre psikolojik sorunlar açısından daha dezavantajlı olduğuna yönelik genel bir kanı söz konusudur (Öngider, 2013). Ebeveynlerin boşanması çocuğun hayatının her dönemini etkilediği gibi üniversite dönemini de etkileyebilmektedir. Bu dönemde, ebeveynlerin boşanmış olmasının yanı sıra, boşanmayla birlikte ebeveynler arasında yeni çatışmaların ortaya çıkması ve bu sorunların süreğenleşmesi çocukların hayatlarındaki zorlukları arttırmaktadır. Sağlıklı atlatılamayan bir boşanma süreciyle beraber birey üniversite döneminde saldırgan davranma, depresif belirtiler gösterme gibi bazı uyum problemleri yaşayabilmektedir (Short, 2002; Turner ve Kopiec, 2006). Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinin boşanması sonrasında maruz kaldıkları çatışmanın saldırganlık, kaygı ve depresyon ile ilişkilerinin belirlenmesi hem kuram hem de uygulama açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, anne babası boşanmış olan ve annesiyle birlikte yaşayan üniversite öğrencilerinin, ebeveynler arası çatışmaları ile fiziksel saldırganlık, kaygı ve depresyon arasındaki ilişkileri incelemektir.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008). Bu çalışmada boşanma sonrası ebeveynler arası çatışma dışsal değişken, fiziksel saldırganlık, kaygı ve depresyon içsel değişkenlerdir.

Çalışma Grubu

[1] Yrd. Doç. Dr. rasitavci@mu.edu.tr Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
[2] Arş. Gör. saideumutzeybek@gmail.com Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
[3] Arş. Gör. arcaadiguzel@mu.edu.tr Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Araştırmanın çalışma grubu, biyolojik ebeveynleri sadece bir kez boşanmış, ebeveynlerinin boşanmasının üzerinden en az iki yıl geçmiş, boşanma gerçekleştiğinde en az altı yaşında olan, biyolojik annesiyle birlikte yaşayan 18-24 yaş aralığındaki 113 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Öğrencilerin 70'i (%61,9) kadın, 43'ü (%38.1) erkektir. Öğrencilerin yaş ortalaması ise 21.36'dır.

Ölçme Araçları

Boşanma Sonrası Ebeveynler Arası Çatışma Ölçeği (BSEÇÖ): Ölçek Sonnenblick and Schwarz (1992) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması ise bu çalışma kapsamında yapılmıştır. Anne ve babası boşanmış olan çocukların boşanmadan sonraki ebeveynleri arasında algıladıkları çatışmayı ölçmeyi amaçlayan BSEÇÖ, anne ve baba formu olmak üzere toplam 82 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert derecelendirmeye sahip olan ölçeğin 39 maddesi, Dolaylı Düşmanlık, Sözel Düşmanlık ve Fiziksel Düşmanlık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. 4 maddesi ise boşanma sonrasında çocuğun birlikte en çok yaşadığı ebeveyne ilişkin çatışmayı değerlendiren soruları içermekte ve sadece bir ebeveyn (en çok birlikte yaşadığı) için doldurulmaktadır. Bu çalışma kapsamında, BSEÇÖ'nün ebeveynler arasındaki çatışmayı değerlendiren 39 maddeli anne formu kullanılmıştır.

Saldırganlık Ölçeği: Ölçek Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin son güncellemesi Buss ve. Warren tarafından 2000 yılında yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Can (2002) tarafından yapılmıştır. Beşli Likert tipi değerlendirmeye sahip ölçek, 34 maddeden oluşmakta ve beş alt boyutu bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında ise yalnızca 8 madden oluşan fiziksel saldırganlık alt boyutu kullanılmıştır. Toplam puanın yüksekliği, yüksek saldırganlığı gösterir (Buss ve Warren, 2000; Can, 2002). Ölçeğin fiziksel saldırganlık alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı için .82 hesaplanmıştır.

Kısa Semptom Envanteri: Ölçek Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiştir. 53 maddelik, beşli likert tipi kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Şahin ve Durak (1994) tarafından yapılmıştır. Beşli Likert tipi değerlendirmeye sahip olan ve 52 maddeden oluşan ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında ise 12 maddeden oluşan depresyon ve 13 maddeden oluşan kaygı alt boyutları kullanılmıştır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği bireyin belirtilerinin sıklığını gösterir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları depresyon alt boyutu için .88; kaygı alt boyutu için ise .87 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Değişkenler arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile SPSS paket programının 17.00 versiyonu kullanılarak elde edilmiştir. Gizil değişkenler ile yol analizi LISREL 8.70 programında gerçekleştirilmiştir. Kestirim yöntemi olarak Maximum Likelihood kullanılmıştır. Modelin uyum değerlerinin incelenmesinde, ki-kare değeri, CFI, TLI ve GFI kullanılmıştır. Ki-kare değerinin anlamsız çıkması modelin mükemmel uyum gösterdiğini, CFI, TLI ve GFI'nın .90 üzerinde değer almasının iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Klien, 2005).

Bulgular

Boşanmış ailelere sahip üniversite öğrencilerinin boşanma sonrası ebeveynler arası çatışma, fiziksel saldırganlık, kaygı ve depresyon değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Boşanma sonrası ebeveynler arası çatışma ile fiziksel saldırganlık ($r= .37$, $p<.01$), kaygı ($r= .31$, $p<.01$) ve depresyon ($r= .27$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Boşanma sonrasında ebeveynlerin çatışması ile fiziksel saldırganlık, kaygı ve depresyon arasındaki doğrusal ilişkiler yol (path) analizi ile çözümlenmiştir. Boşanma sonrası ebeveynler arası çatışmadan fiziksel saldırganlık, kaygı ve depresyona yollar tanımlanmış ve model çalıştırılmıştır. Analiz sonucunda modelin kötü uyum gösterdiği belirlenmiştir [χ^2 (70.29, n=113) = p<.001; CFI = .26; TLI=.48; GFI = .76]. Düzeltme indeksleri incelendiğinde kaygı ve depresyon değişkenlerinin hatalarının ilişkilendirilmesinin modelin uyum düzeyini anlamlı biçimde etkileyeceği belirlenmiştir. Bu doğrultuda kaygı ve depresyon arasında hata varyansları ilişkilendirilerek model yeniden çalıştırılmıştır. Modelin uyum değerlerine bakıldığında, ki-kare değerinin sıfırdan farklı olduğu ve mükemmel şekilde uyum gösterdiği; diğer uyum indekslerinin de benzer sonuçlar ürettiği bulunmuştur [χ^2 (3,81, n=113) = p>.05; CFI = .99; TLI=.96; GFI = .98]. Yol analizi sonuçlarına göre, standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde, boşanma sonrası ebeveynler arası çatışmadan fiziksel saldırganlığa (β = .53, p<.01), kaygıya (β=.29, p<.01) ve depresyona (β=.32, p<.01) giden yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Boşanma sonrası ebeveynler arası çatışma fiziksel saldırganlık varyansanın %28'ini, kaygı varyansının %09'unu ve depresyon varyansının %10'ununu açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda boşanma sonrasında ebeveynler arası çatışma ile üniversite öğrencilerinin fiziksel saldırganlık, depresyon ve kaygı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ebeveynlerinin çatışmaları arttıkça fiziksel saldırganlık, depresyon ve kaygı düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu çerçevede boşanan ebeveynlere sahip üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik danışma hizmetlerinin sunulması ve onların ailelerine yönelik de çalışmaların yürütülmesi önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kaynakça

Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, *63*(3), 452.

Buss, A. H. & Warren, W. L. (2000). *Aggression questionnaire: Manuel.* Los Angeles CA: Western Psychological Services.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, S. (2002). *Aggression questionnaire adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Servisi Şefliği, İstanbul).

Derogatis, L. R. (1992). TheBriefSymptom Inventory (BSI): administration, scoringandprocedures. Manual II. Baltimore: ClinicalPsychometricResearch.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.

Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2).

Short, J. L. (2002). The effects of parental divorce during childhood on college students. *Journal of Divorce & Remarriage, 38*(1-2), 143-155.

Sonnenblick, R., & Schwarz, J. C. (1992). The development of the post-divorce parental conflict scale. Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.

Şahin NH, Durak A (1994) Kısa Semptom Envanteri: Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*,*9*(31), 44-56.

Turner, H. A., & Kopiec, K. (2006). Exposure to interparental conflict and psychological disorder among young adults. *Journal of Family Issues*, *27*(2), 131-158.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE UMUT VE PSİKOLOJİK İYİ OLMAARASINDAKİ İLİŞKİDE YAŞAM AMACININ ARACI VE DÜZENLEYİCİ ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Fulya CENKSEVEN ÖNDER[1]
Gamze MUKBA[2]

Problem Durumu

Pozitif psikoloji kavramlarından "psikolojik iyi olma", bireyin iyi olmasını sürdürmesine yardımcı olan durumların bilinmesi ve sağlıklı halini sürdürmesi açısından önem taşımaktadır (Rodogno, 2008; Slade, 2010). İyi olmaya yönelik iki bakış açısını oluşturan öznel iyi olma ve psikolojik iyi olma arasında ayrım yapılması, pozitif psikoloji açısından önem taşımaktadır (McMahan ve Renken, 2011; Kuyumcu, 2012). Öznel iyi olma, bireyin yüksek düzeyde yaşam doyumunu ve olumlu duyguları ile düşük düzeyde çökkün duyguları yaşıyor olmasıyla açıklanabilmektedir (Newman, Tay ve Diener, 2014). Psikolojik iyi olma ise bireyin mutluluğa anlam yükleyebilmesi, daha iyi düzeyde öz denetime sahip olabilmesi veyaşamdaki zorluklar karşısında anlamlı bir yaşayışa yönelik kendi potansiyelini ortaya koyabilmesi ileilgilidir (Anić ve Tončić, 2013; Telef, 2013). Psikolojik iyi olmanın çekirdek bileşenleri, bireylerin yaşam amaçları, değerleri ve mizaçları ile ilişkili olabilmektedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Diğer bir ifadeyle bireyin yaşamına yönelik çeşitli alanlardaki amaçlar, sahip olduğu değerler ve kişilik özellikleri gibi unsurlar onun psikolojik iyi olma düzeyini etkileyebilmektedir. Bireyin umut yönelimli düşünceleri de psikolojik iyi oluşuna etki edebilmektedir (Hasnain, Wasid ve Hasan, 2014; Martinez-Marti ve Ruch, 2014). Conrad, Doering, Rief ve Exner (2010) ise bireyin yaşam amaçlarında kararlı olmasının onun psikolojik iyi olması üzerinde etkili olduğunu, Kiaei ve Reio (2014) da bireyin yaşam amaçlarının ve amaç arayışının psikolojik iyi olmayı arttırmaya yönelik aracı özellik görevi görebileceğini belirtmişlerdir. Yaşam amaçları, umut teorisinin merkezinde yer alabilir ve bireyde umut yollarını oluşturabilir (Coduti ve Schoen, 2014). Umut yönelimli araçsal düşünceler ise bireyin yaşam amacına ulaşması yönünde hareket noktasını oluşturabilmektedir (Snyder, 2000). Yaşam amaçlarına ulaşmada başarılı olan bireyin de yüksek düzeyde psikolojik iyi olmaya sahip olduğu öngörülmektedir (Coffey, Gallagher, Desmond ve Ryall, 2014). Alanyazına bakıldığında yaşam amaçları ve boyutlarının, psikolojik iyi olmanın anlamlı yordayıcıları olduğuna yönelik çalışmalara rastlanmaktadır (Boudreaux ve Özer, 2013; Conrad, Doering, Rief ve Exner, 2010; Duran ve Tan, 2013; İlhan ve Özbay, 2010; Martos ve Kopp, 2012). Benzer biçimde umudun bireylerin psikolojik iyi olma düzeylerini anlamlı biçimde yordadığına yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Ciarrochi, Heaven ve Davies, 2007; Davis, 2005; Guse ve Vermaak, 2011; Khan, 2013; Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala, 2012; Werner, 2012). İlgili alanyazına bakıldığında gerek umut ve yaşam amacı değişkenlerinin psikolojik iyi olmayı birlikte nasıl etkilediğine yönelik, gerekse yaşam amacının, umut ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide aracı ve düzenleyici rolüne yönelik araştırmalara rastlan-

[1] Doç. Dr. Çukurova Ünv. Eğitim Fakültesi, fulyac@cu.edu.tr
[2] Uzman, Yüzüncü Yıl Ünv. Eğitim Fak. gamzemukba@yyu.edu.tr

mamıştır. Üniversite öğrencilerinin umut düzeylerinin ve yaşam amaçlarının, psikolojik iyi olmaları üzerindeki etkilerinin bilinmesi, onların güçlü yanlarının ortaya çıkarılması ve iyi olmalarını sürdürmelerine yardımcı olan durumların bilinmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada **"**üniversite öğrencilerinin umut ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide yaşam amacı değişkeninin aracı veya düzenleyici rolünün belirlenmesi" amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde farklı fakülte ve bölümlerde öğrenim gören 269 (% 52.6) kadın ve 242 erkek (% 47.4) 511 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Diener ve arkadaşları (2009, 2010; akt: Telef, 2013) tarafından geliştirilen Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği", İlhan (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Amaçları Ölçeği" ve Sympson tarafından 1999 yılında geliştirilen Özbay, Terzi ve Aydoğan (2011) tarafından Türkçeye kazandırılan "Özel Yaşam Alanı Umut Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi: Üniversite öğrencilerinin yaşam amacı, umut ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide aracı ve/veya düzenleyici rol oynamakta mıdır, sorusuna yanıt bulmak amacıyla, regresyon analizi, etki sınaması için SOBEL Test Analizi, düzenleyici etki sınaması için Hiyerarşik Regresyon Analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Yaşam amacının umut ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkideki aracı rolünün incelenmesi amacıyla bir dizi regresyon analizi yapılmıştır. İlk olarak, umut yaşam amacını anlamlı düzeyde yordamaktadır (Beta= .53, p<.001). Umut yaşam amacının varyansının % .28'ini açıklamaktadır. İkincisi, umut psikolojik iyi olmayı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur (Beta=.49, p<0.001). Umut psikolojik iyi olmavaryansının %24'ünü açıklamaktadır. Üçüncüsü, umut ve yaşam amacı birlikte eşitliğe alındığında umut (Beta=.40, p<0.001) ve yaşam amacı (Beta=.17, p<0.001) psikolojik iyi olmayı anlamlı düzeyde yordamaktadır. Her iki değişken birlikte psikolojik iyi olmadaki varyansın %26'sını açıklamaktadır. Umudun psikolojik iyi olma üzerindeki Beta değeri.49'dur. Yaşam amacı eşitliğe girdikten sonra ise beta değeri.49'dan.17'ye düşmüştür. Sobel test sonucuna göre bu düşüş yaşam amacının umut ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık rolü olduğunu göstermektedir (z=3.59, p<0.001). Baron ve Kenny (1986)'e göre, eğer aracı değişken kontrol edildiğinde yordayıcı değişken çıktı değişkeni anlamlı düzeyde yordamaz ise, bu durum tam aracılık durumuna işaret etmektedir. Bu nedenle bu araştırmada elde edilen sonuç yaşam amacının umut ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisi olduğunu göstermektedir.

Yaşam amacının umut ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkideki düzenleyici rolünün incelenmesi amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon modelinde ise sırasıyla birinci aşamada umut, ikinci aşamada yaşam amacı ve üçüncü aşamada bu iki değişkenin etkileşimi eşitliğe alınmıştır. Üçüncü

aşamada R2'deki değişimin anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür (Beta= 0.04, p>0.05). Bu sonuç yaşam amacının umut ve psikolojk iyi olma arasındaki ilişkide düzenleyici rolünün olmadığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada bireylerin algıladıkları umut ve psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkide yaşam amaçlarının kısmi aracı rol oynadığı, yaşam amaçlarının bu ilişkide düzenleyici rolü olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin yaşam amaçları düzeyi arttıkça umut düzeylerinin psikolojik iyi olma düzeylerini pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda, yaşam amacının aracılık etkisinin kısmi olduğu unutulmamalıdır. Umut ve yaşam amacının psikolojik iyi olmayı anlamlı biçimde yordadığı dikkate alındığında üniversite öğrencilerine yönelik umut ve yaşam amacıyla ilgili geliştirici eğitimler verilebilir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda umut ve psikolojik iyi olma arasında aracı rol oynayabilecek diğer değişkenler araştırılabilir. Gelecekte, umut ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin yaşam amacının aracı ve düzenleyici rolüne yönelik çalışmalar ergen, çocuk gibi farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Anić, P. & Tončić, M. (2013). Orientations to happiness, subjective well-being and life goals. *Psihologijske Teme*, 22, 1, 135-153.

Baron, R. M. & Kenny, D. A., (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51(*6), 1173-1182.

Boudreaux, M., J. & Özer, D., J. (2013). Goal conflict, goal striving, and psychological well being. *Motiv Emot*, 37, 433-443.

Ciarrochi, J., Heaven, P., C., L. & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41, 1161-1178.

Coduti, W., A. & Schoen, B. (2014). Hope model: a method of goal attainment with rehabilitation services clients. *Journal of Rehabilitation*, 80 (2), 30-40.

Coffey, L., Gallagher, P., Desmond, D. & Ryall, N. (2014). Goal pursuit, goal adjustment, and affective well-being following lower limb amputation. *British Journal of Health Psychology*, 19, 409-424.

Conrad, N., Doering, B., K., Rief, W. & Exner, C. (2010). Looking beyond the importance of life goals. The personal goal model of subjective well-being in neuro psychological rehabilitation. *Clinical Rehabilitation* 24, 431-443.

Davis, B. (2005). Mediators of the relationship between hope and well-being in older adults. *Clinical Nursing Research*, 14 (3), 253-272.

Diener, E.,Suh, E., M., Lucas, R., E. & Smith, H., L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.

Duran, N., O. & Tan, Ş. (2013). Minnettarlık ve yaşam amaçları yazma çalışmalarının öznel iyi oluşa etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (40), 154-166.

Guse, T. & Vermaak, Y. (2011). Hope, psychosocial well-being and socioeconomic status among a group of South African Adolescents. *Journal of Psychology in Africa*, 21(4), 527-534.

Hasnain, N.,Wasid, S., W. & Hasan, Z. (2014). Optimism, hope and happiness as correlates of psychological well-being among young adult Assamese males and females. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 19 (2), 44-51.

İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyum modeli: Yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İlhan, T. & Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4 (34), 109-118.

Khan, A. (2013). Predictors of positive psychological strengths and subjective well-being among North Indian adolescents: role of mentoring and educational encouragement. *Soc Indic Res*, 114, 1285-1293.

Kiaei, Y. A. & Reio, T. G., Jr. (2014). Goal pursuit and eudaimonic well-being among university students: Metacognition as the mediator. *American Psychological Association*, 19 (4), 91-104.

Kuyumcu, B. (2012). The predictive power of university students' positive-negative moods in their psychological well-being. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (1), 62-76.

Martinez-Marti, M., L. & Ruch, W. (2014). Character strengths and well-being across the life span: data from a representative sample of German-speaking adults living in Switzerland. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10.

Martos, T. & Kopp, M., S. (2012). Life goals and well being: Does financial status matter? Evidence from a representative Hungarian Sample. *Sos Indic Res*, 105, 561-568.

McMahan, E., A. & Renken, M., D. (2011). Eudaimonic conceptions of well being, meaning in life, and self-reported well being: Initial test of a mediational model. *Personality and Individual Differences*, 51 (5), 589-594.

Newman, D., B., Tay, L. & Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: a model of psychological mechanisms as mediating factors. *J Happiness Stud*, 15, 555-578.

Özbay, Y., Terzi, Ş. & Aydoğan, D. (2011). Özel Yaşam Alanı Umut Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi,* 3-5 Ekim, Ege Üniversitesi, İzmir.

Rodogno, R. (2008). On the importance of well-being. *Ethic Theory Moral Prac*, 11, 197-212.

Slade, M. (2010). Mental illness and well-being: the central importance of positive psychology and recovery approaches. *BMC Health Services Research*, 10 (26), 1-14.

Snyder, C., R. (2000). Hypothesis: There is hope. In: Snyder, C., R. (Ed). *Handbook of Hope. Theory, Measures, and Applications.* California, Academic Press.

Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S., V., Kaya, S. ve Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 827-836.

Telef, B., B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 374-384.

Werner, S. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Psychiatry Research*, 196, 214-219.

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI, BENLİK KAVRAMLARI VE SOSYAL BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Pakize URFALI DADANDI[1]
Mustafa ŞAHİN[2]
Sümeyra AVCI[3]

Problem Durumu

Özgül öğrenme güçlüğü, gelişimsel süreçlerdeki farklılıklar, görsel-işitsel algılamada ve ifade becerilerinde sorunlarla karakterize gelişimsel bozukluktur. Bu bozukluğa sahip olanlar, normal ya normalin üstünde zekâ düzeyine sahiptir. Buna karşın okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerle konuşma, dinleme, anlama ve kendini ifade etme gibi temel dil becerilerinin bir veya birkaçında zekâ düzeylerine ve yaşıtlarına oranla düşük beceri gösterirler. Bunun yanı sıra algısal-devinimsel problemler, dikkat toplamada güçlük, bellek sorunları, işitsel algı sorunları, harfleri yanlış sırada veya şekilde yazma, mekânsal algılama ile ilgili sorunlar, sayısal sembolleri öğrenmede, yön bulmada, ince motor becerilerin edinilmesinde ve sözlü ifadeleri izlemede güçlükler görülebilir.

Alan yazında özgül öğrenme güçlüğünün çeşitli tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlarda özgül öğrenme güçlüğünün nedenleri ve bu yetersizliğe sahip olanların özelliklerine ilişkin farklı kavramsallaştırmalar yer almaktadır. Bununla birlikte birçok tanımda okuma, yazma, matematik gibi akademik alanlarda çeşitli zorluklar yaşama ve zihinsel engeli olmamasına rağmen yaşıtlarından düşük akademik başarıya sahip olma durumu özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ortak özelliği olarak vurgulanmaktadır (Hallahan ve Mercer, 2001; Hammil, 1990; Kirk, 1977)

Özellikle okul çağındaki çocukların benliklerine ilişkin algılarının ve sosyal gelişimlerinin akademik başarılarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu dönemde, aynı zamanda bir gelişim görevi de olan okulda başarılı olma duygusunu yaşayan öğrenciler kendilerine yönelik olumlu algılar geliştirirken, okul yaşamında başarısız olanlar ise kendi benliklerini değersizleştirebilirler. Bu nedenle, akademik görevleri yerine getirmekte zorlanan bir grup olan özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri de yaşadıkları yetersizlikten etkilenmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü görüldüğü bireyleri psikolojik, akademik ve sosyal açılardan etkileyen önemli bir yetersizlik olmasına rağmen literatürde bu konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin bazı psikolojik özelliklerinin çeşitli demografik değişkenlere göre inceleneceği bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı yapacağı değerlendirilmektedir.

[1] Arş. Gör. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, pakizeurfali@gmail.com
[2] Doç. Dr. KTÜ, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, mustafa61@ktu.edu.tr
[3] Özel Büyükşehir Özel Eğitim Okulu/ Antalya sumeyra.awci07@gmail.com

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı özgül öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının, benlik kavramlarının ve sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik değişkenlere (sınıf düzeyi, sosyal-kültürel faaliyete katılıp katılmama, ailenin aylık gelir durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve annenin çalışıp çalışmaması) göre incelenmesidir.

Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma niteliğindedir. Araştırma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara merkez ilçelerindeki 24 farklı ortaokulda öğrenim gören, Rehberlik Araştırma Merkezlerince (RAM) özgül öğrenme güçlüğü tanısı konularak kaynaştırma eğitimi kapsamına alınmış beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Toplam 111 ortaokul öğrencisinden gönüllülük esasına göre oluşturulmuş çalışma grubunun 40'ı (%36) kız, 71'i (64) erkektir.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, 1969 yılında Piers-Harris tarafından geliştirilip Öner (1995) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği", Murris tarafından geliştirilip Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği" ve Matson, Rotatory ve Hessell tarafından geliştirilip Bacanlı ve Erdoğan (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Envanteri" kullanılmıştır.

Araştırmada toplanan veriler, SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistik teknikleriyle değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve frekanslar bulunmuştur. Demografik değişkenlere göre oluşturulan gruplar arasındaki farklılıkların incelenmesinde Kruskal Wallis, Mann-Whitney U ve bağımsız t testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar ikişerli olarak Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış; beşinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterliklerinin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra altıncı sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin de sekizinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın benlik kavramları ve sosyal beceri düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Sosyal-Kültürel faaliyete katılıp katılmama yer alıp almama değişkenine ilişkin yapılan analizler sonucunda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarının herhangi bir sosyal-kültürel faaliyet içinde yer alan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna karşın öz-yeterlik inançları ve sosyal beceri düzeyleri açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Diğer demografik değişkenlere ilişkin yapılan analizler sonucunda, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının benlik kavramlarının ve sosyal beceri düzeylerinin ailelerinin aylık gelir durumuna, annelerinin eğitim düzeyine, babalarının eğitim düzeyine ve annelerinin çalışıp çalışmamasına göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden beşinci sınıfa devam edenlerin öz-yeterlik inançlarının yedinci ve sekizinci sınıfa devam edenlerden yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra altıncı sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyinin sekizinci sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz-yeterlik inançları, benlik kavramları ve sosyal beceri düzeylerinde yukarıda yer alan diğer demografik değişkenler açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Yedinci ve sekizinci sınıflarda derslerin içeriğinin zorlaşmasının ve artan TEOG sınavı baskısının özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz-yeterliklerini etkileyerek bu sonucu oluşturan temel faktör olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçların daha kapsamlı şekilde değerlendirilmesi için özgül öğrenme güçlüğü olan yedi ve sekizinci sınıflar öğrencileriyle akademik başarı, aile beklentisi ve sınav kaygısı üzerine nitel ve nicel çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra eğitim kurumlarında düzenlenen sosyal-kültürel faaliyetlerinin çeşitliliğinin artırılması ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bu faaliyetlere yönlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Bacanlı, H. ve Erdoğan H. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 351-379

Hallahan, D. P. and Mercer, C. D. (2001, August). Learning disabilities: Historical perspectives, Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future, U. S. Office of Special Education Programs, Washington, DC.

Hammil, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal Of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.

Kirk, S. (1977). Specific Learning Disabilities. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23-26.

Öner, N. (1996). *Piers- Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği El Kitabı***.**Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Telef, B. B. ve Karaca, R (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.

YATILI BÖLGE ORTAOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ATILGANLIK VE YALNIZLIK DÜZEYLERİ İLE ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Cemal KARADAŞ[1]
Mustafa KUTLU[2]

Problem Durumu

İnsan hayatı boyunca, ergenlik dönemi gelişimin en karmaşalı evresini oluşturur. Bu evrenin sağlıklı şartlarda ve ortamlarda geçirilmesi ergenler için çok önemlidir. Buna karşın bazı ergenler bu gelişim evresini çeşitli nedenlerle yatılı bölge ortaokullarında(YBO) yatılı kalarak geçirmektedirler. Bu okullarda okuyan ergenler günün 24 saatini ya okulda ya da pansiyonda geçirdiğinden, normal okullarda okuyan akranlarına oranla pasif, çekingen, saldırgan olabilmekte ve yalnızlık gibi çeşitli psikolojik sıkıntılarla daha fazla karşı karşıya kalabilmektedirler. Yalnızlık, kişinin hali hazırda olan sosyal ilişkisi ile sahip olmak istediği sosyal ilişki arasındaki farklılık sonucunda oluşan hoş olmayan yaşantılardır (Peplau ve Perlman, 1984). Yalnızlık insanlara oldukça acı veren bir duygudur ve insanlar yalnızlıklarıyla yüzleşmekten kaçınırlar. Hatta psikiyatristlerin bile yalnızlık üzerine çalışma yapmaktan kaçındığı söylenebilir(Geçtan, 1999). Yalnızlık yaşamın her anında bireyi etkileyebileceği gibi ergenlik döneminde de önemli bir sorun olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ergenlik döneminde baş edilemeyen yalnızlık duygusunun ileride daha büyük sorunlara yol açacağı öngörülmektedir. Yalnızlık kavramının ruh ve beden sağlığını tehdit eden bir duygu olduğu yapılan çeşitli çalışmalarla belirlenmiştir (Bogaerts, Vanheule ve Desmet, 2006; Erdeğer, 2001; Kılınç, 2005). Bullock (1998) yalnız çocukların arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olmak ve önemli yaşam becerileri kazanmak gibi birçok fırsatı kaçırabileceğini belirtmektedir. İnsanlarla etkileşim kurmaktan kaçınan, kendi hakkını savunmak yerine pasif kalan bireyler atılgan davranışlar sergilemekten kaçınabilmektedirler. Atılganlık, bireyin insan ilişkilerinde eşitliği gözeten, kendi haklarını savunabilmesini, duygularını dürüstçe ve rahatlıkla ifade edebilmesini ve başkalarının haklarını çiğnemeden, kendi haklarını kullanabilmesini sağlayan davranış örüntüsüdür (Alberti ve Emmons, 1998). Bireyler kendilerini ifade edebildikleri oranda çevresiyle etkili iletişim kurabilirler ve sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip olurlar (Zengin, 2008). Bundan dolayı atılgan davranışlar sergileyebilmek oldukça önemlidir. YBO'ların sosyal çevreye uzak yerlerde kurulması, okulun fiziksel koşullarının yetersiz olması, öğrencilerde adeta tecrit edilmiş oldukları hissini uyandırabilmektedir. Bu durum öğrencileri atılganca davranmaktan uzaklaştırabilmekte ve yalnızlaştırabilmektedir. Buelga, Musitu, Murgui ve Pons (2008), İspanya'da 11-16 yaş arasında yer alan 1319 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada yalnızlığın, saldırganlık üzerinde dolaylı bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Özodaşık'ın (1989), araştırmasında ise yalnızlık ve atılganlık arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Alan yazındaki çeşitli araştırmaların ve kuramsal açıklamaların da ortaya koyduğu üzere YBO öğrencilerinin atılganlık ve yalnızlık düzeyleri ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi önemli olabilir.

---

* **Not:** Bu Çalışma Cemal Karadaş'ın 2014 Yılında "Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin Atılganlık Ve Yalnızlık Düzeyleri İle Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi" Adlı Yüksek Lisans Tezine Dayanmaktadır.

1 Arş. Gör. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, *cemal.karadas@inonu.edu.tr*
2 Prof. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık *mustafa.kutlu@inonu.edu.tr*

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yatılı bölge ortaokulunda okuyan öğrencilerin yalnızlık ve atılganlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Muş il merkezi ve ilçelerindeki yatılı bölge ortaokullarına devam eden 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Muş ilinin merkezi ve ilçeleri olan Bulanık, Hasköy, Korkut, Malazgirt ve Varto ilçelerinde bulunan 10 yatılı bölge ortaokulunda öğrenim gören 307 5. sınıf, 341 6. sınıf, 354 7. sınıf ve 337 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sayısı 850'si kız, 489'u erkek olmak üzere toplam 1339'dur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmanın bağımlı değişkenleri olan atılganlık düzeyinin belirlenmesinde Topukçu'nun (1982) geliştirmiş olduğu "Atılganlık Envanteri'' yalnızlık düzeyinin belirlenmesinde Asher ve Wheeler'in (1985) geliştirmiş, Kaya'nın (2005) Türkçe'ye uyarlamış olduğu "Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği" ve araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatikler kullanılmış ve analizlerde veri setinin normal dağılım gösterdiği durumlarda t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA); normal dağılım göstermediği durumlarda ise Mann Whitney U ve Kruskall Wallis H testi yapılmıştır. Veri setinin bağımsız değişkenler açısından normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayıların (± 1) aralığında olması durumunda veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde, SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, atılganlık ile yalnızlık toplam puanları arasında olumsuz, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur(R= -.46). Atılganlığın yalnızlığı .21 düzeyinde yordadığı görülmüştür. YBO öğrencilerinin atılganlık puan ortalamaları ve yalnızlık puan ortalamalarının bu öğrencilerin ölçekten alınabilecek maksimum ve minumum puanlar dikkate alındığında puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Atılganlık düzeyi açısından YBO kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha atılgan olduğu bulunmuştur[t(1339) = 5.544, P=0.000]. YBO 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre daha atılgan olduğu bulunmuştur[F(3, 1335)=8.817, P= .000]. YBO öğrencilerinden Psikolojik Danışman(Rehber Öğretmen)'dan yardım alanların, yardım almayanlara göre daha atılgan olduğu bulunmuştur(U=94928.5, p=.00). YBO öğrencilerinin arkadaş sayısı arttıkça daha atılgan olduğu bulunmuştur.

Yalnızlık düzeyi açısından YBO erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre daha yalnız olduğu bulunmuştur[t(1339) = -3.797, P=0.000]. YBO öğrencilerinin sınıf düzeyine göre yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur[F(3, 1335)=1.337 P= .261]. YBO öğrencilerinden Psikolojik Danışman'dan yardım almayanların, yardım alanlara göre daha yalnız olduğu bulunmuştur(U=109761.5, p=.00). YBO öğrencilerinin arkadaş sayısı düştükçe daha yalnız olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, atılganlık ile yalnızlık toplam puanları arasında olumsuz, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuş, atılganlık düzeyinin yalnızlığın önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Atılganlık düzeyi açısından; YBO kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre daha atılgan olduğu bulunmuştur. YBO öğrencilerinden Psikolojik Danışman'dan yardım alanların, yardım almayanlara göre daha atılgan olduğu bulunmuştur. YBO öğrencilerinin arkadaş sayısı arttıkça daha atılgan olduğu bulunmuştur. Yalnızlık düzeyi açısından; YBO erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre daha yalnız olduğu bulunmuştur. YBO öğrencilerinin sınıf düzeyine göre yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. YBO öğrencilerinden Psikolojik Danışman'dan yardım almayanların, yardım alanlara göre daha yalnız olduğu bulunmuştur. YBO öğrencilerinin arkadaş sayısı düştükçe daha yalnız olduğu bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, Psikolojik Danışman'dan yardım alan öğrencilerin atılganlık düzeyleri daha yüksek ve yalnızlık düzeyleri daha düşüktür. Bu nedenle de okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisleri'nin yaygınlaştırılmasının ve YBO'larda çalışan Psikolojik Danışman sayısının arttırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle YBO'larda daha az sayıda öğrenciye bir Psikolojik Danışman'ın hizmet vermesi ve ayrıca YBO pansiyonlarında akşam ve hafta sonu da hizmet verebilecek Psikolojik Danışmanın olması çok önemlidir. Okul rehberlik servislerinin hizmetlerinden olan bireyi tanıma tekniklerine ağırlık verilmelidir. Atılganlık düzeyi bakımından yetersiz görülen veya yalnız öğrenciler belirlenerek, onlara gerekli görülen psikolojik yardımların verilmesi öğrencilere faydalı olabilir. Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılarak, YBO öğrencilerinin yalnızlık ve atılganlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Başka araştırmalarda yalnızlık ve atılganlık konusunda deneysel yöntem kullanılarak, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin azaltılabileceği ve öğrencilerin sosyal becerileri geliştirilerek, atılganlık düzeylerinin arttırılabileceği bir beceri geliştirme programı hazırlanıp uygulanabilir.

Kaynakça

Alberti, R. and Emmons, M. (1998). *Atılganlık hakkınızı kullanın*. (Çev. S. Kaplan Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of consulting and clinical psychology*, *53*(4), 500-505.

Bogaerts, S., Vanheule, S. and Desmet, M. (2006), "Feelings of subjective emotional loneliness: an exploration of attachment" ***Social Behavior & Personality: An International Journal;*** Vol. *34* Issue 7, p797-812.

Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, *11*(01), 192-200.

Bullock, J. R. (1998). *Loneliness in young children.* Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED419624).

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Erdeğer, N. (2001). *Lise öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Geçtan, E., (1999). *İnsan olmak*, (20. Basım). İstanbul, Remzi Kitapevi.

Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(19), 220-237.

Kılınç, H. (2005). *Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özodaşık, M. (1989). *Yalnızlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisi atılganlık, sürekli kaygı, depresyon ve akademik başarı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Peplau, L.A. and Perlman D., (1984). *Loneliness.* Newyork: John Willey Company.

Topukçu, H. (1982). *Atılganlık eğitiminin ilkokul çocuklarının atılganlık düzeyine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Zengin, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatılma çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ANABABA VE ERGENLER ARASINDA İLETİŞİM: İYİ GEÇİNMENİN SIRLARI

Emine Gül KAPÇI[1]
Gökçe ÇOKAMAY[2]

Kuramsal Çerçeve

Ergenler ve anababaları hakkında popüler yayınların çoğu bu iki grubun karşılıklı olarak çatışma içinde olduğuna işaret etmektedir. Bu yaygın inanca karşın bilimsel çalışmalar ergenler ve anababaları arasındaki duygusal uzaklığın ihmal edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ergenlerle anababaları arasındaki çatışmanın daha çok anababaların ergenler için kişisel olarak algılanan konulara müdahale ettiklerinde ortaya çıkmaktadır. Anababaları tarafından ahlak/etik ya da güvenlik konularında konulan kuralları ergenler genellikle benimsemektedir. Bununla birlikte, pek çok anababa çocuklarının ergenlik döneminde daha tartışmacı olduğuna inanmaktadır. Bu inancın bir nedeni, bilişsel gelişim özellikleri bakımından ergenlerin daha iyi birer tartışmacı haline gelmeleridir. Ergenler başkalarının görüşlerini çoğunlukla sorgulama süzgecinden geçirdikten sonra kabul eder. Bu durum orta yaşa gelmiş ve bedensel birtakım sağlık sorunları başlamış, yapılan seçimlerin sorgulanması gibi kendi gelişim dönemi zorluklarını aşmaya çalışan anababaların durumuyla örtüşmemektedir: çünkü ergenlerin kendi gelişim dönemlerinde sonsuz seçim hakları vardır ve kendileriyle ilgili temkinli olmak zorunda değillerdir. Hem ergenlerin hem de ergen çocuğu olan orta yaş dönemindeki anababaların içinde bulundukları gelişim dönemi görevlerini yerine getirme çabası çift taraflı olarak birbirlerine sorun oluşturabilmekte ve ergen-anababa ilişkisine olumsuz yansıyabilmektedir. Dolayısıyla ergen ve anababası arasındaki etkileşimde destekleyici iletişimin nasıl sağlanabileceğini bilmek oldukça önemlidir (akt: Steinberg, 2005).

Ergenle iletişimi etkileyebilecek en önemli etmenlerden biri anababa tutumlarıdır. Baumrind'e (1978) göre anababanın ergen çocuğuna yönelik tutumunun iki önemli öğesi bulunmaktadır. Birincisi, anababanın, çocuğunun gereksinimlerini kabul edici ve destekleyici bir şekilde yanıt vermesine karşılık gelen "Anababa Duyarlılığı" kavramıdır. İkincisi ise anababanın çocuğundan sorumlu davranışlar bekleme derecesine karşılık gelen "Anababa talepkarlığı" dır. Bu iki boyutun bileşenleri "Yetkin, Yetkeci, İzin verici ve İlgisiz-Kayıtsız Anababalık" tutumları olarak yansımaktadır. Anababa tutumlarından en uygunu *Yetkin Anababalık* tutumudur. Yetkin anababalar, çocuklarının gelişim özelliklerine uygun beklentiler içine girerler ve koydukları kuralları çocuklarıyla konuşurlar veya tartışabilirler. Yetkin anababalık tutumuna sahip anababaların ergen çocuklarıyla etkileşimlerinin daha olumlu olduğu bilinmektedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar ise, özellikle ergenlik döneminde şiddetli düzeyde duygusal-davranışsal sorunlar yaşayan gençlerle iletişimde "Diyalektik Davranış Terapisi" kuramını temele alan iletişim becerilerinin oldukça etkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu kuramın temeli, iletişimde en önemli ögenin diyalektik olduğu varsayımına dayanır. Buna göre, iletişimi sağlıklı bir biçimde sürdürmenin ve yapıcı sonuçlara ulaşmanın yolu bu diyalektiği kabul etmekten geçmek-

[1] Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, kapci@ankara.edu.tr
[2] Arş. Gör. [2] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, gcokamay@ankara.edu.tr

tedir. Diyalektikte, her iki kutupta yer alan bireylerin varsayımlarının ya da önermelerinin en azından bir bölümünün bireyin öznel dünyasında bir karşılığı vardır. İletişim becerilerindeki en kritik nokta, bu karşılığı ve öznel gerçekliği kişinin hem kendisinde hem de karşısındaki bireyde görmekten ve kabul etmekten geçmektedir. Kendi duygularını fark etmek, adlandırabilmek, karşısındakinin duygularını fark etmek ve adlandırabilmek becerisi "Diyalektik Davranış Terapisi"nde ayrı bir öneme sahiptir.

Bu kuramın destekleyici iletişim konusundaki önermeleri, anababa ve ergen, hatta öğretmen-öğrenci gibi ergenle yakın iletişim kurmak durumunda olan pek çok yetişkin ve alan uzmanı için bilgi verici olabilir. Örneğin pek çok anababa ve ergen arasında bilgisayar/internet kullanımı konusunda iletişim çatışmaları yaşanmaktadır. Anababalar ergen çocuklarının interneti çok fazla, ergenler ise –arkadaşlarına kıyasla- yeterince kullanmadıklarına inanmaktadırlar. Böyle bir durumda, anababanın ya da ergenin diyalektik yaklaşımın önermeleri doğrultusunda davranmaları iletişimde yaşanabilecek çatışmanın şiddetini azaltabilir. Duyguyu yansıtma olarak bilinen beceri, Diyalektik Davranış Terapisi'nde duygu ve isteklerin onamı olarak bilinmektedir. Bir sonraki aşamada ise, kısa ve uzun dönem hedeflere ulaşmayı içeren davranışların edinilmesine geçilir. Aynı zamanda bu yaklaşım alternatifler üzerine düşünerek o durum için en uygun seçeneğe ulaşmayı da içermektedir (Harvey ve Rathbone, 2013). Alternatifler üzerinde düşünebilme becerisi, problem çözme becerisinde de kullanılmaktadır.

Ergenlerle iyi geçinebilme, olumlu yaşantıları biriktirebilme, daha az çatışma yaşama, riskli davranışları önleme, ruhsal gelişimlerini destekleme gibi konularda pek çok çalışma yapılmaktadır. Pek çok psiko-eğitim programı farklı kuramsal yaklaşımlardan yararlanarak geliştirilmektedir ve ergenlere ya da yakın çevresindeki kişilere (anababalara, öğretmenlere vb.) uygulanmaktadır. Bu psiko-eğitim programları ergenlerle iletişim konusunda bilgiler içermekle birlikte, pek çok anababa ve ergenlerle çalışan alan uzmanları çeşitli nedenlerle bu bilgilere erişememektedir. Bu çalışmanın temel problemi, yukarıda özetle belirtilen bu eksikliği gidermektir.

Bu çalışmanın temel amacı ise, ilgili alanyazın incelenerek, ergen ve anababaları arasındaki iletişimde, duygu, davranış ve bilişlerin nasıl dikkate alınacağı ve davranış değişiminin nasıl sağlanabileceği konusunda etkililiği araştırma bulgularıyla kanıtlanmış yaklaşımlar ve teknikler hakkındaki güncel bilgileri paylaşmaktır.

Tartışma ve Sonuç

Anababalar ve ergen çocukları arasındaki etkileşim, ergenin ruhsal ve sosyal gelişimini etkilemektedir (Abar, vd. 2014; Lansford, vd. 2014). Dolayısıyla anababaların anababalık tarzları ve ergen çocuklarıyla iletişim yolları oldukça önem taşımaktadır. İlgili alanyazında anababa ve ergen çocuklarıyla olumlu etkileşimin desteklendiği anababa programlarına ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır (Webster-Stratton, vd. 2011; Griffith, 2010). Yeni akım kuramlardan, farkındalık terapisi kuramı (mindfullnes therapy) (Coatsword, vd. 2014) ve diyalektik davranış terapi kuramının (Harvey ve Rathbone, 2013) etkinliklerinden yararlanılmaktadır.

Bu yaklaşımlara dayalı çalışmalar, anababaların ergen çocuklarıyla etkileşimlerinde farkındalığı yüksek anababalık (mindful parenting) becerilerini sergilemeleri, çocuklarıyla duyguları onamlayan ve kişisel sınırlarına girmeden ergenlerin duygularını ayarlamalarına yardım etmelerinin ergenin gelişimini desteklediğine işaret etmektedir (Harvey ve Rathbone, 2013; McKay, vd. 2007).

Sonuç olarak bu çalışmada, anababa ve ergen arasındaki etkileşim ve iletişimi geliştirmede güncel kuramlardan yararlanılarak geliştirilen teknikler ve öneriler paylaşılacaktır. Bu önerilerin, yalnızca anababa ya da ergenlere değil, ergenlerle çalışan alan uzmanlarına da yarar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Abar, C.C., Jackson, K.M., Colby, S.M. and Barnett, N.P. (2014). Common and unique parenting predictors of adolescent tobacco and alcohol use. Addictive Behaviors, 39, 1528-1532.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.

Coatsworth, J.D., Duncan, L.,G., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Gayles, J.G., Bamberger, K.T., Berrena, E. and Demi, M.A. (2015). Integrating Mindfulness with Parent Training: Effects of the Mindfulness Enhanced Strengthening Families Program, Developmental Psychology, 51(1), 26-35.

Griffith, A. (2010). The Use of A Behavioral Parent Training Program for Parents and Adolescents. Journal of At-Risk Issues, 15(2), 1-8.

Harvey, P. and Rathbone, B.H. (2013). *Dialectic Behavior Therapy for At-Risk Adolescents.* Oakland: New Harbinger Publications.

Lansford, J.E., Laird, R.D., Pettit, G.S., Bates, J.E. and Dodge, K.A. (2014). Mothers' and Fathers' Autonomy-Relevant Parenting: Longitudinal Links with Adolescents' Externalizing and Internalizing Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1877-1889.

Mckay, M., Wood, J.C. and Brantley, J. (2007). The Dialectical Behavior Therapy Skills Workbook. Oakland: New Harbinger Publications.

Steinberg, L. (2005). Adolescence. (Çev. F. Çok). Ergenlik. Ankara: İmge Kitabevi.

Webster-Stratton, C., Rinaldi, J. And Reid, J.M. (2011). Long-Term Outcomes of Incredible Years Parenting Programs: Predictors of Adolescent Adjustment. Child and Adolescent Mental Health, 16(1), 38-46.

SÜPERVİZYON EĞİTİMİ ALMIŞ EĞİTİCİLERİN SÜPERVİZYON EĞİTİMİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ

Mehmet KANDEMİR[1]
Tahsin İLHAN[2]
İsmail KOÇ[3]
Mahmut AYDIN[4]
Alim ALTIKAT[5]

Problem Durumu

Meslekte deneyimli kişilerin (süpervizör) kendilerinden daha az deneyimli kişileri gözetimi altında mesleğe hazırlaması ve uygulama yaşantılarını zenginleştirmesinde onlara destek sunma şeklinde tanımlanan süpervizyon (Bradley ve Kottler, 2001), psikolojik danışma alanında yerini almaya başlamıştır. Süpervizör, süpervizyon alan kişi (psikolojik danışman) ve danışan etkileşimi (Atik, Arıcı, ve Ergene, 2014), süpervizyon sürecinin mesleki becerilerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde yadsınamaz bir rolü bulunmaktadır (Büyükgöze-Kavas, 2011). İyi bir süpervizyonun yapılması da iyi yetişmiş bir süpervizörle doğru orantılıdır. Danışma hizmetleri uygulama alanı içinde gerek önleyicilik, gerek iyileştiricilik gerekse de müdahale anlamıyla önemli bir değeri olan bir uygulamadır. Bu bağlamda verilen eğitiminde önem arzetmektedir. Günümüzde bu bağlamda bazı araştırmalar bulunmaktadır. Betimsel içerikli bir araştırmada, PDR son sınıf öğrencilerinin kurum deneyimi süpervizyonuna ilişkin görüşlerini incelediği ulusal bir tarama çalışmasında, süpervizyonun çok geniş öğrenci gruplarıyla, çoğunlukla gerekli yeterliğe sahip olmayan süpervizörler tarafından yeterince etkin olmayan bir biçimde verildiği sonucuna varmıştır (Özyürek, 2009).

Araştırmanın Amacı

Psikolojik danışman adaylarının temel işlevi olan danışma hizmetlerinin yürütmesi için bu bağlamda eğitim aldığı ve süpervizörlerin ise bu hizmeti verdiği düşünülmektedir. Gerçekten bağlam doğru mudur? Psikolojik danışma eğitiminde, lisansüstü düzeyindeki uzmanların ya da süpervizörlerin verdiği eğitimi kendileri nasıl değerlendirmektedir? Araştırmanın temel amaç ve hipotezlerini belirtilen öz değerlendirme temelli sorular oluşturmaktadır. Yani lisansüstü düzeyde, süpervizyon eğitimi veren süpervizörler kendi süpervizyonluk eğitimini nasıl gördükleri araştırmanın yapılamasındaki temel sorudur.

[1] Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. Kırıkkale. mkandemir61@gmail.com
[2] Doç. Dr. Gaziosman Paşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. Tokat. tahsinilhan73@gmail.com
[3] Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Ankara. pdanisman@hotmail.com
[4] Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Ankara. aydinmahmut8@hotmail.com
[5] Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Ankara. selcuklu69@mynet.com.

Yöntem

Bu bağlamda yapılan bu araştırma, nitel desenli betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma modeli verilen bir durumu, var olan kaynaklar ve imkanlar dahilinde tam ve dikkatli bir biçimde tanımlamayı ve ortaya koymayı amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırma da, lisansüstü düzeyde süpervizyon eğitimi veren süpervizörlerin, verdikleri eğitimi nasıl tanımlandıklarını açıklamaya yöneliktir. Bu yüzden araştırma betimsel bir araştırmadır. 6 farklı üniversitede lisansüstü düzeyde süpervizyon eğitimi veren 14 öğretim üyesi araştırmacıların katılımcılarıdır. Öğretim üyesinden 3'ü yardımcı doçent; 9'u doçent ve 2'si profesör unvanlarına sahiptir. Katılımcıların hepsi aktif olarak süpervizyon eğitimi vermektedirler. Katılımcılar gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Yapılan araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan görüşme formu, yarı yapılandırılmış bir form olup, demografik bilgileri de içermektedir. Araştırma yapılmadan önce, ilgili alan yazın taranarak soru havuzu oluşturulmuş, daha sonra danışma hizmeti yürüten ve süpervizyon eğitimi veren 3 öğretim üyesi ile paylaşılmıştır. Daha sonra süpervizyon eğitimi veren 5 öğretim üyesine pilot uygulama yapılmıştır. Edinilen yeni bilgiler ve alınan uzman görüşleriyle görüşme formu hazırlanmıştır. Oluşturulan sorular; (1) süpervizörün lisansüstü eğitim sürecinde almış olduğu süpervizyon eğitimi (2) süpervizörün lisansüstü eğitimde sürecinde vermiş olduğu süpervizyon eğitimi, (3) profesyonel gelişim ve (4) süpervizörün süpervizyon sürecine ilişkin önerileri olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Veri toplama süreci öğretim üyelerinin kendilerini rahat bir şekilde hissedecekleri olan kendi odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak kırk dakika sürmüştür. Araştırmada toplanan verilerin analizi aşamasında üç uzman görev almıştır. Öncelikle her bir uzman temaları ve alt temaları açığa çıkarmış, daha sonra kodlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Üç uzmanın işbirliğine dayalı olarak, lisansüstü eğitim veren süpervizörlerin, süpervizyonun eğitimine ilişkin algıları belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda ortaya çıkan ilk bulgular ''Alınan süpervizyon eğitimi'' ilgilidir. Bu temada; Eğitim Şekli/Formatı (birey-grup, sadece birey, sadece grup; vaka sunumu yapılıp yapılmadığı, haftalık kaç saat? Nerede yapılıyor? Hangi kuram izleniyor? Vaka sayısı, deşifre konusu); Süpervizör-Öğrenci İlişkisi (süpervizör rolü, terapötik işbirliği, ulaşılabilirlik vb.); Yetkinlik ve Kazanımlar (Hangi beceriler gelişti? Öz yeterlik düzeyi ne oldu?). Süpervizyon eğitmi veren öğretim üyeleri, lisansüstü eğitim sırasında almış oldukları eğitim şeklinde, grupla birlikte alınan eğitim şekline vurgu yaptıkları bulunmuştur (n=8). Araştırma sonucunda, katılımcıların önemli bir kısmı, her hafta düzenli toplantıya ve vaka paylaşımına vurgu yapmışlardır (n=7). Araştırma sonucunda, katılımcıların bir kuramsal bakış açısına yönelik süpervizyon eğitimine vurgu yaptıkları bulunmuştur (n=7). Araştırmaya katılanların bir kısmı ise (n=2) danışmaya başlamadan önce, dikkat edilecek hususlarla ilgili eğitildiklerini ifade etmektedir. Araştırma sonucunda, süpervizyon eğitiminin alt temalarından olan eğitim içeriğine yönelik temada, katılımcıların bir kısmı, süpervizyon eğitimi alan öğretim üyelerinin kuramsal bakış açısına (n=4) vurgu yaptığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların vurguladıkları önemli bir konu da süpervizör ve öğrenci arasındaki ilişki ve yaklaşımdır (n =12). Bu bağlamdaki alt temalardan 7 tanesi pozitif ve yapıcı, tutum ve yaklaşımlar; 5 tanesi negatif ve yapıcı olmayan yaklaşımlar olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, süpervizyon eğitiminin alt temalarından olan süreç kazanımlarına yönelik temada, katılımcıların bir kısmı, aldıkları eğitimde farklı vakaların konuşulmasının kendi gelişimlerine olumlu katkı sağladığını vurgulamışlardır (n=5). Araştırma sonucunda ortaya çıkan ilk bulgular ''Verilen süpervizyon eğitimi'' ilgilidir. Bu

temada; Eğitim Şekli/Formatı (birey-grup, sadece birey, sadece grup; vaka sunumu yapılıp yapılmadığı, haftalık kaç saat? Nerede yapılıyor? Hangi kuram izleniyor? Vaka sayısı, deşifre konusu); Süpervizör-Öğrenci İlişkisi (süpervizör rolü, terapötik işbirliği, ulaşılabilirlik vb.); Yetkinlik ve Kazanımlar (Hangi beceriler gelişti? Öz yeterlik düzeyi ne oldu?). Süpervizyon eğitimi veren öğretim üyeleri, lisansüstü eğitim sırasında vermiş oldukları eğitim şeklinde, grupla birlikte verilen eğitim şekline vurgu yaptıkları bulunmuştur (n=3). Araştırma sonucunda, katılımcıların önemli bir kısmı, her hafta düzenli toplantıya ve vaka paylaşımına vurgu yapmışlardır (n=5). Araştırma sonucunda, katılımcıların bir kuramsal bakış açısına yönelik süpervizyon eğitimine vurgu yaptıkları bulunmuştur (n=8). Araştırmaya katılanların bir kısmı (n=2) danışmaya başlamadan önce, süreçle ilgili yapılandırmaya vurgu yaptıkları görülmektedir. A3 kodlu katılımcı, ‘’Verdiğim eğitim öncelikle bu sürecin başından sonuna kadar nasıl işlediği konusunda ilk oturumda grup üyeleriyle genel bir konuşmayla başlamaktadır’ ifadesini kullanmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, süpervizyon eğitimi veren süpervizörlerin, verdikleri eğitimde danışma öncesi yapılandırmanın önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Araştırma sonucunda bazı katılımcıların, danışma öncesi ve danışma sürecinde yazılı ve görsel materyal desteği ve alıştırmalarından söz ettikleri bulunmuştur (n=2). Profesyonel gelişim temasında, araştırma (Makale, dergi, kitap takibi, kongre katılımı) Eğitim / süpervizyon alma/ uygulama (Vaka çalışması) alt temaları çıkarken; süpervizyon sürecine ilişkin öneriler ise, süpervizyon şekli/ders formatı ve süpervizyon süreci alt temaları öne çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, şu anki süpervizyon eğitimini tanımlan nitelikte olduğu söylenebilir. Bunlar bağlamında düşünüldüğünde, lisansüstü eğiti sürecinde, süpervizyon eğitimini genel anlamda standartlarının oluşsa da henüz bir eğitim politikasına dönüşmediği söylenebilir. Bu bağlamda, eğitimciler, ulusal anlamda uygulama standartları belirleyerek bölümler akredite edilebilir. Süpervizyon eğitimi ile danışma uygulamaları arasında benzerlik ve farklılıklar sınırları belirlenerek, süpervizyon eğitimi lisansüstü düzeyde ders olarak okutulabilir.

Kaynakça

Atıcı. M., ve Çam, S., (2003). Okullarda PDR Uygulamaları Dersine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 4 (39), 106-119. Ankara.

Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulamalarına Yönelik Bir Değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2011, 9(2), 411-432.*

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak**,** E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Bradley, L. J., & Kottler, J. A. (2001). Overview of counselor supervision. In L. J. Bradley, N., & Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process,and practice* (3rd ed, pp. 3-27). MI: Taylor & Francis.

Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 32,* 4, 54-63.

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN YAŞADIKLARI PROBLEMLER

Ayça KONİK[1]

Problem Durumu

Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar, sıklıkla, üstünlüklerinden ve yüksek potansiyellerinden kaynaklanan psikolojik problemleri ile baş edebilmeleri için özel danışmanlık hizmetine ihtiyaç duyarlar. Aynı zamanda aileleri de normal zihin düzeyinde çocuğa sahip ailelerden daha yoğun ve biricik problemler yaşamaya meyillidir (Moon ve Hall,1998). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ve aileleri sıklıkla şu sorunlar sebebiyle yardım alırlar;

- Akranlarla yaşanan sosyal problemler
- Kardeş ilişkilerinde yaşanan sorunlar
- Çocuk yetiştirirken yaşanan yetersizlik duygusu

Tüm bu sorunların özel olarak çocukların üstün zekâlı olmalarından kaynaklandığını gösteren birçok kanıt bulunmaktadır. Çocuğun üstünlüğü aile için potansiyel bir stres faktörünü temsil eder (Rimm, 2006). Freeman (2006) ailede yaşanan veya yaşanabilecek problemlerin, sistemde alışık olunmayan yani normal dışı bir çocuk olduğunda daha yoğunlaşacağını ifade etmiştir. Üstün zekalı çocukların ebeveynleri çocuklarının gelişimleri hakkında özel kaygılar taşırlar ki bu kaygılar, ebeveynlerde hatrı sayılır düzeyde stres yaratır. Bu kaygılar şu konularla ilgilidir;

- Çocuklarının asenkronize gelişimleri
- Çocuklarının okul tarafından "üstün" olarak etiketlenmesi sonucu oluşan etki
- Ebeveyn olarak yaşanan yetersizlik duygusu
- Çocuklarının sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini dengeleme çabaları
- Okulların, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamadıkları durumlarda oynamaları gereken rollerle ilgili yaşadıkları kafa karışıklıkları (Colangelo, 1997; Silverman ve Kearney, 1989).

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların ebeveynlerinin yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik yapılan nitel çalışmaların, bu grubu oluşturan ebeveynlere sunulması gereken danışmanlık hizmetlerini belirlenmesine ve bu grup için hazırlanacak müdahale programlarının hazırlanabilmesine öncülük edeceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmada üstün zekalı ve yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin, çocukları ile ilgili yaşadıkları problemler saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; çocuğu üstün zekalı ve yetenekli tanısı almış ebeveynlerin, çocuklarını yetiştirme sürecinde yaşadıkları problemleri belirlemeye çalışmaktır.

Yöntem

[1] Yrd. Doç. Dr. [1] İstanbul Üniversitesi, HAYEF, Üstün Zekalıların Eğitimi A.B.D., akoksal@istanbul.edu.tr

Bu temel amaç doğrultusunda 18 ebeveyn ile pilot bir çalışma yürütülmüş ve bu çalışma kapsamında ebeveynlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Yapılan araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış ve veriler nitel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel içerik analizi, nicel içerik analizinden farklı olarak veriyi niceliksel olarak ortaya koymaktan ziyade, anlamı ortaya koymayı amaçlayan bir analiz yöntemidir (Cho ve Eun-Hee, 2014). Araştırmanın amacına daha uygun olduğu düşünüldüğü için nitel içerik analizi tercih edilmiştir. Katılımcıların onayı dâhilinde görüşmeler ses kayıdına alınmış ve araştırmacı tarafından yazılı dökümü oluşturulmuştur. Daha sonra bu veriler kodlanmış, kodlanan verilerden hareketle temalar oluşturulmuş ve sonrasında ise eldeki veriler üretilen temalara göre düzenlenmiştir (Mayring, 2000; Glesne, 2013).

Bulgular

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler kodlanmış ve temalara göre düzenlenmiştir. Bu düzenleme sonucunda 4 temel temaya ulaşılmıştır. Bunlar;

1. Çocuğun tanılanmasıyla yaşanmaya başlayan sorunlar
2. Çocuğun kişilik özellikleriyle ilgili yaşanan sorunlar
3. Çocuğun eğitim hayatıyla ilgili yaşanan sorunlar
4. Çocuğun geleceği ile ilgili yaşanan kaygı ve sorunlar

Çocuğun tanılanmasıyla yaşanmaya başlayan sorunlar temasında ebeveynlerin, davranışlarında çok belirgin bir değişim olmamasıyla birlikte, konuyla ilgili bilgi verecek kişilere ulaşma ve tatminkâr bilgiler edinme konusunda ve çocuklarına nasıl davranmaları gerektiği konusunda çok yoğun kaygı ve endişe yaşadıkları, çocuklarının ve sunulması gereken eğitim fırsatlarının hayatlarının odak noktasına oturduğu belirlenmiştir. Katılımcıların bir kaçının ifadeleri şöyledir:

- *Eğitim gündemimizde daha çok yer alıyor. Her zamankinden daha çok konuşur olduk. V.A.*
- *Çocuğumuza daha iyi bir eğitim alması için çaba harcar hale geldik, ancak bu konuda hiç kimseden destek alamadık. Tanıyı koyan R.A.M konu ile ilgili detaylı bilgi ve materyale sahip değil. Konunun vehametini görünce hayatımın hedefi değişti, yüksek lisans alarak bu konuda çalışmayı düşünüyorum. F.D.*
- *Bu tanı ile birlikte ilk hissettiğimiz mutluluk oldu. Daha sonra aynı zamanda yeni eğitim sisteminin yarattığı kaygı ile birlikte okulla ilgili arayış ve sıkıntı başgösterdi… Ö.S.*

Çocuğun kişilik özellikleri ile ilgili yaşanan sorunlar temasında ebeveynlerin, çocuklarının aşırı duyarlılıklarının, liderlik özelliklerinin, sorgulayıcı ve meraklı yapılarının kendileri açısından sorun yarattığı saptanmıştır. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların dile getirilen bu özellikleri ve bundan ötürü yaşayabilecekleri sorunlar literatür bilgileri ile örtüşmektedir. Bazı katılımcıların ifadeleri şöyledir:

- *D. Liderlik özelliği çok yüksek, büyüklere karşı bile yöneten yönlendiren bir tavrı var. Sonuçta fazla çatışma çıkıyor. Bazen yalnız kalabiliyor. Genellikle çok konuşması ve sorduğu sorular beni yoruyor. D.D.*
- *Çocuğumuz en başından beri biraz ön planda olmayı seven, modern deyimle lider olmayı seven; olamadığı zamanlarda içinde bulunduğu duruma tepki gösteren, yarışmalı oyunlarda hep*

birincilik isteyen gerekirse bunun için oyun kurallarını değiştirmeye kalkan bir kişiliğe sahip. Genelde bu özelliği ile ilgili sorunlar yaşıyoruz. Ö.S.

Çocuğun eğitim hayatı ile ilgili yaşanan sorunlar temasında çalışmaya katılan ebeveynlerin hepsi çocuklarının okulda sıkıldıklarını, uygun eğitim programlarının yürütülmediğini ve bu konuda eğitimli öğretmenlerinin eksikliğinin ciddi bir sorun olduğunu dile getirmiştir. Literatür incelendiğinde üstün zekalı öğrencilerin uygun eğitim programları ile eğitilmediği durumlarda hem sosyal hem duygusal problemler yaşama riskinin yüksek olduğu, aynı zamanda varolan potansiyellerini ortaya koyamayacakları için yeteneklerinin körelebilme ve okul başarısızlığı yaşama risklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bazı katılımcıların ifadeleri şöyledir:

- *Eğitim hayatında sıkılmalar yaşıyor, ben bunu okulda aldığı eğitimin kendisini tatmin etmemesine bağlıyorum. Okul müfredatı üstün zekalı çocuklara hitap etmiyor eksik kalıyor diye düşünüyorum. S.G.*
- *Öğretmenlerin bu çocukların hayatında ne kadar önemli bir faktör olduğunu anladım. Sıradan öğretmenlerle bu çocukların varolan potansiyellerinin açığa çıkarılamayacağını, mutlaka bu çocukları iyi tanıyan anlayabilen öğretmenlere ihtiyaç olduğunu yaşayarak anladım. V.A.*

Çocuğun geleceği ile ilgili yaşanan kaygı ve sorunlar temasında literatürle paralel olarak ebeveynler çocuklarının almakta oldukları eğitimin gelecekte onlar için yetersiz kalacağı ve topluma ve kendisine yarar sağlayamayacağından endişelenmektedirler. Ayrıca çocuklarını yetiştirirken, farklılıklarından kaynaklı olarak kendileri ile ilgili yaşadıkları yetersizlik duygusunu da ifade etmişlerdir. Verilen bazı cevaplar şöyle olmuştur:

- *Kaygım çocuğumun iyi eğitilemeyip heder edileceğidir. Gelecekte hak ettiği yerlere gelemeyeceğidir. Bunda hem çocuk hem biz hem de devletimiz zararlı çıkacaktır. V.A.*
- *Yeterli ve kendisine uygun eğitim alamayacak diye kaygılıyım. F.D.*

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda, üstün zekalı ve yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmanın, üstün zekalı bir çocuk olmak kadar özel bir durum olduğu ve kendine özgü sorunlar ve sıkıntılar içerdiği söylenebilir. Ebeveynlerin yaşadıkları ortak sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunların başında çocuklarına uygun eğitim fırsatlarının sunulamamasının ve hem kendilerinin hem de çocuklarının profesyonel olarak desteklenememelerinin geldiği düşünülmektedir. Elde edilen verilen ışığında saptanan bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için ilk planda devlet politikalarında üstün zekalı çocuklarla ilgili iyileştirmeler, okullarda farklılaştırmalar, öğretmen yetiştirme ve yetişmiş öğretmenleri uygun yerlerde istihdam edebilme ile ilgili uygun adımlar hayata geçirilmelidir. Ayrıca, üstün zekalı ve yetenekli çocukların ve ailelerinin durumlarına özgü yaşayacakları özel ve biricik problemleriyle başetmelerinde yardımcı olacak uygun danışmanların yetiştirilmesinin ve istihdam edilmesinin de oldukça önemli bir husus olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Freeman, J. (2006). The emotional development of gifted and talented children.*Gifted and Talented International, 21*(2), 20-28.

Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, *17*(2), 116-120.

Milgram, R. M. (1991). *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents*. ABC-CLIO.

Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *The Gifted Child Quarterly*, *53*(4), 274.

Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, *24*(1), 59-80.

Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly.*

Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues?. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *42*(9), 819-827

Rimm, S. B. (2006). *Keys to parenting the gifted child*. Great Potential Press, Inc.

Silverman, L. K., & Kearney, K. (1989). Parents of the extraordinarily gifted.*Advanced development*, *1*(1), 41-56.

Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse.

İŞYERİNDE PSİKOLOJİK TACİZ VE PSİKOLOJİK DANIŞMA

Fatma Dilek TEL[1]
Ayşe Sibel TÜRKÜM[2]

Kuramsal Çerçeve

Çağımızın küresel değişikliklerle beraber teknolojik gelişmeleri ile iş yaşamı ve iş yaşamındaki sosyal ilişkilerin değişimi kaçınılmaz olmuştur. Söz konusu değişime bağlı olarak çalışma hayatında kişiler arası rekabet ve güç kavgaları yaşanmaya başlamış, ortaya çıkan güç kavgaları ve rekabet ise işyerinde pek çok psiko-sosyal sorunun artmasına zemin hazırlamıştır (Özen, 2007). İşyerlerinde karşılaşılan psiko-sosyal sorunların başında psikolojik taciz (mobbing) yer almaktadır. İşyerinde psikolojik tacizin belirlenmesine yönelik ilk çalışmaların öncüsü olan Leymann (1996), psikolojik tacizi işyerinde bir işverenin veya çalışanlardan bir ya da birkaçının, hedef seçilmiş bir kişiye karşı her gün ya da aylar boyunca belli aralıklarla saldırgan davranışlarda bulunup, kişiyi yardımsız bırakması olarak tanımlamaktadır. İşyerinde psikolojik taciz davranışına işyeri ve kurumlarda farklı türlerde karşılaşılabilmektedir (Cengiz, 2010). Bu türler; yöneticilerin astlarına uyguladığı yukarıdan aşağı doğru psikolojik taciz, çalışanların yöneticiye uyguladığı dikey psikolojik taciz ve eşit düzeyde çalışanların birbirlerine uyguladığı yatay psikolojik tacizdir (Yaman, 2009). Leymann (1996) işyerinde psikolojik tacize maruz kalan ve psikolojik taciz uygulayan kişi arasında güç eşitsizliğinin olması gerektiğini ilk çalışmalarında ifade ederken, günümüzde işyerinde psikolojik tacizin çalışanlardan yöneticiye dikey olarak da gerçekleşebildiği kabul edilmektedir (Tınaz, 2006a). Öte yandan işyerlerinde aşağıdan yukarı ve yatay psikolojik tacizin gerçekleşebilmesine rağmen, yöneticiler ya da üstler tarafından üstlere yönelik olarak uygulanan psikolojik taciz davranışının en sık karşılaşılan ve baş etmesi en güç olan psikolojik taciz şekli olduğu belirtilmektedir (Yücetürk, 2005).

İşyerinde psikolojik taciz davranışlarına günümüzde birçok kurum ve kuruluşta rastlandığı, bu davranışların mağdur ve mağdurun ailesine psikolojik ve ekonomik anlamda ciddi zarar verdiği belirtilmektedir (Tınaz, 2006a). İşyerinde psikolojik tacizin mağdur üzerindeki olumsuz etkileri fiziksel sağlık, psikolojik sağlık ve sosyal ilişkileri, kariyeri ve gelir durumuyla ilişkili etkiler olarak sınıflandırılabilir. Psikolojik tacizin mağdurun fiziksel sağlığı üzerinde çeşitli rahatsızlıklara neden olabildiği belirtilmektedir (Yaman, 2009; Yücetürk, 2005). Psikolojik tacizin mağdurun psikolojik sağlık üzerinde göze çarpan en büyük etkileri arasında travma sonrası stres bozukluğu, kaygı bozukluğu ve depresyon gibi ciddi psikolojik sağlık rahatsızlıklar yer almaktadır (Deniz, 2012). Psikolojik tacizin sosyal ilişkiler üzerindeki etkileri ise, iş arkadaşları ile ilişkilerin bozulması, dışlanma, eş ve çocuklar ile ilişkilerinin bozulması ve boşanmalar olarak ifade edilebilir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Toplantı Raporu, 2014). Psikolojik sağlık ve sosyal yaşamdaki olumsuz etkilerinin yanı sıra psikolojik tacizin mağdurun ekonomik durumu üzerindeki etkileri ise psikolojik sorunlardan kaynaklı sağlık masrafları, psikolojik tedavi masrafları, işten çıkarılma veya işten ayrılmak zorunda kalmadan dolayı düzenli maaşının kesilmesi gibi ekonomik sorunlar olarak belirtilmektedir (Gündüz ve Yılmaz, 2008). Psikolojik tacizin mağdur açısından

[1] Arş. Gör. Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı – fatmadilektel@gmail.com
[2] Prof. Dr. Ayşe Sibel TÜRKÜM: Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

ele alınan bir diğer yönü de psikolojik tacizin mağdurun iş yaşamına olan olumsuz etkileridir. Bu etkiler iş doyumunda düşüklük, işe gitme isteğinde azalma, iş performansında azalma, yaratıcılık, risk alma ve işe bağlılığın azalması olarak sıralanabilir (Demir; 2009; Moayed, Daraiseh, Shell ve Salem, 2006; Tetik, 2010; Tınaz, 2006b). Bu anlamda işyerinde psikolojik tacizin bireyin yaşam doyumu ve yaşam kalitesini bütüncül olarak olumsuz etkilediği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Olumsuz etkilerine karşın, psikolojik tacizin yaratabileceği olumsuzlukların önüne geçmek mümkündür. Henüz gerçekleşmemiş bir psikolojik taciz durumunu engellemek mümkün olmakla birlikte, gerçekleşmiş olan psikolojik tacizin olumsuz etkileri ile baş edebilmek de olasıdır. Bununla beraber birey psikolojik tacizin getirdiği olumsuzluklarla tek başına mücadele etmekte yetersiz kalabilmektedir. Bu noktada işyerinde psikolojik taciz ile baş edebilmek için birey, ailesi ve yakınlarının yanı sıra profesyonel anlamda destek veren kişilere ihtiyaç duyabilmektedir. Psikolojik danışmanlar çalışanlara profesyonel yardım verebilecek kaynaklar içerisinde yer almaktadırlar. Psikolojik danışmanlar gerek önleme çalışmalarında gerekse krize müdahale çalışmalarında mağdurlara ve çalışanlara çeşitli destekler sunabilirler. Bu destekler önleyici rehberlik programı kapsamında birincil, ikincil ve üçüncül önleme çalışmaları olarak sunulabilir (Korkut-Owen, 2011). Bu çalışmalar kapsamında birincil önleme çalışmaları kapsamında psikolojik taciz davranışı kapsamına giren davranışların neler olduğu, psikolojik taciz türleri, psikolojik tacizin birey üzerindeki fiziksel, psikolojik ve ekonomik etkileri, profesyonel yardım alınabilecek kaynaklar hakkında bilgilendirme, çatışma çözme, iletişim becerileri, kriz yönetimi gibi eğitimlerin verilmesi gibi çalışmalar yer alabilir (Davenport, Schwartz, ve Elliott, 2005). Ayrıca psikolojik danışmanlar yasal süreçler hakkında bilgilendirme çalışmaları (Kırel, 2008) ve çalıştıkları kurum iklimini geliştirmeye yönelik çalışmalar da yapabilirler (Tınaz, Bayram ve Ergin, 2008). İkincil önleme çalışmaları kapsamında ise psikolojik tacize uğrama ve psikolojik tacizde bulunma riski taşıyan bireylere yönelik önleme çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar içerisinde, birincil önleme çalışmalarında yer alan çatışma çözme, problem çözme, iletişim becerileri, stresle baş etme, atılganlık eğitimi ve kriz yönetimi gibi eğitimlerin yanı sıra bireysel destek ve grup desteği verilebilir (Duffy ve Sperry, 2012). Ayrıca hem birincil, hem de ikincil önleme çalışmalarında mağdurlara çeşitli yönlendirme ve bilgilendirmeler hizmetleri de sunulabilir. Son olarak üçüncül önleme çalışmalarında psikolojik taciz yaşamış bireye, yakınlarına ve psikolojik taciz uygulayan bireylere bireysel psikoterapi veya grup psikoterapisi uygulanabilir (Sperry ve Duffy, 2009). Yukarıda belirtilen yardımlar göz önünde bulundurulduğunda bu yardımları verebilecek mesleki yetkinlikte psikolojik danışmanlara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu noktada ülkemizdeki üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programlarında yer alan dersler ve içerikleri incelendiğinde bu konu ile ilgili herhangi bir derse rastlanmaması dikkat çekicidir. Buradan hareketle Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Programları kapsamında psikolojik taciz ve psikolojik tacizle baş etmeye yönelik ders içeriklerine yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Derslerde öğrencilere hem kendilerini psikolojik tacizden korunma yolları, hem de sunabilecekleri profesyonel desteklerle ilgili çalışmalara yer verilmesinde fayda vardır. Ayrıca psikolojik taciz konusunda çalışan uygulamacı ve akademisyenler derslere davet edilip, alan uzmanlarının bilgi ve deneyimlerinden faydalanmak mümkündür.

Sonuç olarak işyerinde psikolojik tacize birçok toplumda sıkça rastlandığını ve psikolojik tacizin giderek yaygınlaştığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla çalışanların psikolojik tacizin davra-

nışlarının sosyal, ekonomik ve psikolojik anlamdaki olumsuz etkileri ile baş edebilmek için profesyonel desteğe gün geçtikçe daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Bu aşamada mağdurlara etkili ve kapsamlı yardım hizmetleri verebilecek profesyonellerden biri olan psikolojik danışmanların eğitiminde öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek çalışmalara yer verilmesinde fayda vardır. Bu çalışmaların başında da Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programının ders içeriklerinde işyerinde psikolojik taciz ile ilgili bölümlere yer verilmesi gelmektedir. Şuan ki var olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programlarında köklü değişiklikler yapılarak; "Meslek Etiği ve Yasal Konular" başlıklı derste ve programlarda açılabilecek işyerinde psikolojik tacizi önleme içerikli seçmeli derslerle ülkemizde ihtiyaç duyulan psikolojik destek ihtiyacının psikolojik danışmanlarca karşılanması süreci başlatılabilir. Böylece öğrencilerin çalışma hayatında hem kendilerini koruyabilmesi, hem de profesyonel yardım verirken yetkin hissetmelerine hizmet edilmiş olacaktır.

Anahtar kelimeler: İşyerinde psikolojik taciz, mobbing, psikolojik danışmanlar, işyerinde psikolojik taciz ile başa çıkma.

Kaynakça

Cengiz, S., A. (2010). Kişilerarası iletişimde sapkın şiddet: Manevi taciz (Mobbing). *Kriz Dergisi,* 15 (2), 1-14.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Genel Müdürlüğü , (2014). İşyerlerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) Bilgilendirme Rehberi, Özel Matbaası, 2. Baskı, Ankara.

Davenport, N., Schwartz, R., D. ve Elliott, G., P. (2005). *Mobbing: Emotional abuse in the American workplace* (3rd ed.). Iowa: Civil Society Publishing.

Demir, Y. (2009). Mobbing'in kişisel ve örgütsel etkileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3, 99-111.

Deniz, D. (2012). *Mobbing (işyerinde yıldırma): İnsanda saldırganlığı açıklayan kuramlar ve vaka örnekleriyle* (1. basım). İstanbul: Fam Yayınları.

Duffy, M. ve Sperry, L. (2012). *Mobbing: Causes, consequences, and solutions* (1. Th Edition) New York: Oxford University Press.

Gündüz, H., B. ve Yılmaz, Ö. (2008). Ortaöğretim kurumlarında mobbing (yıldırma) davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri (Düzce ili örneği). *Millî Eğitim*, 179, 269-282.

Kırel, Ç. (2008). *Örgütlerde psikolojik taciz (Mobbing) ve yönetimi*(1.basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

Korkut-Owen, F. (2011). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma* (3. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *Europen Journal of Work and Organizational Psychology*,*5* (2), 165-184.

Moayed, F., A., Daraiseh, N., Shell, R. ve Salem, S. (2006). Workplace bullying: A systematic review of risk factors and outcomes. *Theoretical Issues in Ergonomic Science*, 7 (3), 311-327.

Özen, S. (2007). İşyerinde psikolojik şiddet ve nedenleri. *"İşGüç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi,* 3 (9), 41-58.

Sperry, L. ve Duffy, M. (2009). Workplace mobbing: Family Dynamics and therapeutic considerations. *The American Journal of Therapy,* 37, 433-442.

Tetik, S. (2010). Mobbing kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12, (18), 81-89.

Tınaz, P. (2006a). *İş Yerinde Psikolojik Taciz: Mobbing* (1.basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Tınaz, P. (2006b). İş Yerinde Psikolojik Taciz: Mobbing. *Çalışma ve Toplum,* 4, 13-28.

Tınaz, P., Bayram, F. ve Ergin, H.(2008). *Çalışma psikolojisi ve hukuki boyutlarıyla işeyrinde psikolojik taciz (mobbing)* (1. basım). İstanbul: Beta Yayınları.

Yaman, E. (2009). *Yönetim psikolojisi açısından işyerinde psikoşiddet: Mobbing*(1.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yücetürk, E. (2005). Türkiye'de iş yaşam kalitesini ve verimliliği azaltan gizli bir sendrom: Yıldırma (Mobbing). *İktisat, İşletme ve Finans*, 231(20), 97-108.

MÜZİK TERAPİ VE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK UYGULAMALARINDAKİ YERİ

Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ[1]

Kuramsal Çerçeve

Yaratıcı sanatların psikolojik danışma alanında kullanımı uzun yıllardır uzmanların ilgisini çekmiş ve bu konu çalışmalara konu olmuştur. Bir yaratıcı sanat dalı olarak müziğin iyileştirici etkisine odaklanılması ve çeşitli hastalıkların tedavisinde kullanılması çok eskilere dayanmakta olup, günümüzde alternatif tıp ve destekleyici tedavilerin kabul görmesi ve yaygınlaşması ile kendine pek çok uygulama alanı bulabilmektedir.

Müzik terapi alanı bugün, bireylerin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarına odaklanan, müziğin terapötik bir ilişki içinde kullanıldığı bir sağlık mesleğidir. Onaylı bir müzik terapi programını tamamlamış akredite profesyonellerin sunduğu ve terapötik ilişki içerisinde bireylerin amaçlarını gerçekleştirmek için klinik ve kanıta dayalı müzik etkinliklerinin kullanan bir meslek dalıdır (AMTA, 2005)

Araştırmalar, müziğin terapötik amaçla kullanımının fiziksel rehabilitasyon, hareketi kolaylaştırma, terapi sürecinde bireylerin motivasyonunu artırma, danışanlar ve ailelerine duygusal destek sağlama ve duyguları ifade etmeyi kolaylaştırma gibi konularda etkililiğini desteklemektedir (AMTA, 2014)

Müzik terapi ya da diğer kullanımı ile müzikle tedavi; müziğin çeşitli hastalıkların tedavi edilmesinde kullanımı tarihsel süreci Afrika, Amerika, Asya, Avrupa ve çeşitli Türk medeniyetleri ve Osmanlı'ya uzanmakta (Gençel, 2006), makamların çeşitli hastalıkların tedavisinde kullanıldığı bilinmektedir (Çoban, 2005).

Son yıllarda müzikle tedavi konusu müzisyen, müzik eğitimcileri ve ruh sağlığı çalışanlarının dikkatini çekmekle birlikte, bu alan özellikle ülkemizde gelişmeye açık ve etkili bulunan bir yöntem olarak düşünülmektedir. Dünyada çeşitli ülkelerde müzikle tedavi uygulamalarına paralel olarak ülkemizde de bu alanda çalışmalar artmaktadır (Uçaner ve Öztürk, 2009),

Özel eğitime ihtiyaç duyan/özel gereksinimlere sahip bireylerin eğitimi ve tedavi sürecinde müzik terapi ve müzik etkinlikleri yaygınlıkla kullanılmakta olup, bu konuda özellikle yurtdışı kaynaklarda çok sayıda araştırmalara rastlanmaktadır. Bugün müziğin çeşitli rahatsızlıkların tedavisinde ve farklı gelişim gösteren çocukların eğitiminde kullanımı oldukça yaygındır (Özeke Kocabaş ve Özeke, 2012; Uçaner ve Öztürk, 2009). Müziğin sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel alanlara etkisinin pek çok araştırma ile ortaya çıkarılmış olması ve beyin çalışmalarının bu konuda ilerlemesi tüm bu çalışmaların normal gelişim gösteren ve sağlıklı bireylere yapılacak önleyici ve destekleyici çalışmalar ve müdahalelere de yaygınlaşmasını sağlamıştır.

Gladding (2005) yaratıcı sanatların psikolojik danışma alanında kullanımının, zihin beden ilişkisini deneyimleme, enerjik olma, amaçlara odaklanma, yaratıcılığı artırma, yeni bir benlik algısı

[1] Yrd. Doç. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ezgi.ozeke@msgsu.edu.tr

oluşturma, bireye faydalı olabilecek somut müdahaleler sunma, içgörü geliştirme ve sosyalleşme ile işbirliğini güçlendirme gibi yararları olduğunu belirmiştir. Şarkı söylemek, dans etmek, daha genel ifade ile müziğin kullanımı çocukların duygularını ifade etmesinde, yeni davranışlar öğrenmesinde ve başetme becerilerini kazanmasında yardımcı olabilmektedir.

Çocuklara yürütülen müzik terapi çalışmaları küçük çocukların iletişim becerilerine, sosyal-duygusal, duyusal-motor ve zihinsel gelişimlerine destek olmakla kalmayıp, aile içi iletişimin gelişmesi ve olumlu bir çevre yaratma ve pozitif gelişim sağlama konularında da olumlu katkılar sunmaktadır (AMTA, 2006). Okul çağı çocukları için de benzer şekilde, zamanlarının büyük kısmını okulda geçiren çocuklar için gözden kaçan sorunların tespiti ve tedavisi için de yardımcı olabilmektedir. Bu amaçla okullar müzikle tedavi ortamına dönüştürülebilir. Eğitime destek olması, öğrenilenleri pekiştirmede kullanılabilmesi ve müzikal faaliyetlerle sosyal duygusal alana katkı sağlaması ve bireye kendini ifade etmesi konusunda destek sağlaması boyutlarıyla müziğin eğitim ortamlarında kullanımı önemli görülmektedir (Çoban, 2005).

Tartışma ve Sonuç

Bir ruh sağlığı mesleği olan psikolojik danışma ve rehberlik alanı kapsamında danışanlara yardım süreci içinde müziğin ve müzikle zenginleştirilmiş etkinliklerin kullanılması kaçınılmaz görünmekle birlikte, fazla yaygınlaşmış uygulamalara rastlanmamaktadır. Bu konudaki alanyazın son yıllarda genişlemekle birlikte, ülkemizde halen hakettiği değeri bulamadığı düşünülmektedir.

Müzik terapi uygulamalarının bireylere sağladığı katkılar bilinmesine rağmen Türkiye'de psikolojik danışma alanında müziğin terapi amacıyla kullanımına yönelik fazla çalışma bulunmamaktadır. Sezer (2013) yaptığı çalışmada okul psikolojik danışmanlarının ve psikolojik danışma alanındaki akademisyenlerin müzik terapisi konusundaki görüşlerini inceleyerek bu alana dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, katılımcıların müziğin terapötik bir araç olarak kullanılmasına ilişkin olumlu düşünceler içinde olmakla birlikte, psikolojik problemlerin sağaltımında katılımcıların müzik terapiyi etkili bir yöntem olarak görmediklerini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada, katılımcıların müzikle terapi konusunda eğitim almak ve bu yöntemi psikolojik danışma sürecinde kullanmak konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları ancak konu ile ilgili olarak bilgi eksikliği olduğu ve akademik çalışmaların azlığı vurgulanmıştır.

Müzik etkinliklerini psikolojik danışma ve rehberlik alanının kazanımlarıyla bütünleştirmek ve müziğin terapötik bir araç olarak kullanımını sağlamak amaçlandığında öğrencilerin dinleme, icra etme, doğaçlama ve besteleme etkinliklerinin her birinden yararlabilecekleri söylenebilir. Bunun yanında, rehberlik etkinlikleriyle şarkı söyleme, beste yapma, enstrüman çalma gibi müzik etkinlikleri ve dans ve hareket gibi diğer yaratıcı sanat dalları bütünleştirilebilir (Jackson, 2012).

Bu çalışmada, ruh sağlığı mesleği olarak psikolojik danışma ve rehberlik alanının bu konuya bakışı ve yapılan çalışmalar ele alınacak olup, psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerinin çeşitli yaş gruplarında müzik ile nasıl zenginleştirilebileceği üzerinde durulacaktır. Bu kapsamda, özellikle erken çocukluk dönemi ve ilköğretim dönemine değinilerek psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerinin müzik etkinlikleri ile nasıl bütünleştirilebileceği ve bunun önemi tartışılacaktır.

Kaynakça

American Music Therapy Assosciation (2006). Music Therapy and Music Education: Meeting the Needs of Children with Disabilities. http://www.musictherapy.org/research/factsheets/ adresinden elde edilmiştir.

American Music Therapy Assosciation (2005). What is music therapy? http://www.musictherapy.org/about/quotes/ adresinden elde edilmiştir.

American Music Therapy Assosciation (2014). Music therapy and young children. http://www.musictherapy.org/research/factsheets/ adresinden elde edilmiştir.

Çoban, A. (2005). *Müzikterapi.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Gençel, Ö. (2006). Müzikle tedavi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*,2, 697-706.

Gladding, S. T. (2005). *Counseling as an art: The creative arts in counseling* (3rd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Jackson, L. (2012). Give me a beat: Using music as a counseling tool. https://www.txca.org/images/Conference/SCC/12/28**Jackson**.pdf *adresinden elde edilmiştir.*

Özeke Kocabaş, E.; Özeke, S. (2012). Using music and music activities in special education: Developments in Turkey. *International Online Journal of Primary Education, 1*,1,73-79.

Sezer, F. (2013). Psikolojik danışma alanındaki uzmanların müzik terapisine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 10,* 2, 219-232.

Uçaner, B.; Öztürk, B. (2009). Dünyada ve Türkiye'de müzikle tedavi uygulamaları. *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri,* Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, 1-3 Mayıs.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKILCI OLMAYAN ROMANTİK İLİŞKİ İNANÇLARININ BAĞLANMA BOYUTLARI VE CİNSİYET AÇISINDAN İNCELENMESİ

Tuğba SARI[1]
Özlem MUTLU TAGAY[2]

Problem Durumu

Yakın ilişkiler, içinde bulundukları geçiş dönemi özelliği itibariyle üniversite öğrencileri için oldukça önemlidir. Yetişkinliğe geçişin yaşandığı, ciddi bilişsel, sosyal ve duygusal değişmelerin meydana geldiği geç ergenlik dönemini kapsayan üniversite yıllarında yaşanan romantik ilişkiler bireyin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Geç ergenlik dönemindeki romantik ilişkilerle ilgili yapılan araştırmaların sonuçları (Connolly ve Konarsky, 1994; Furjman ve Schaffer, 2003) bu dönemde yaşanan romantik ilişkilerin gençlerin yetişkin yaşamına daha iyi uyum sağlamak için gerekli davranışları geliştirmede çok önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. İlişkilerle ilgili inançlar bireylerin bir ilişkinin nasıl olması gerektiği ile ilgili düşünceleri, ilişkilerden beklentileri ve yaşanılan olayları algılama biçimlerinden oluşmaktadır (Addis ve Bernard, 2002). Duygusal ilişkilerde sorun yaşayan bireylerin kendileri, kız/erkek arkadaşları, eşleri veya ilişkileri hakkında yaygın akılcı olmayan inançları olduğunu belirten pek çok araştırma sonucu vardır (Moller ve Vander Merwe, 1997). Bu inançlara bütün sosyal zamanı birlikte geçirmek isteme, söylemeden istek ve arzuların farkedilmesini bekleme ve bütün duygu ve düşüncelerin paylaşılması gerektiğine inanma örnek olarak verilebilir (Epstein ve Edielsen, 1982) Kişilerarası ilişkiler alanında en çok tartışılan konulardan biri de bu gerçekçi ve işlevsel olmayan ilişki inançlarının bireylerin yaşamında nasıl geliştiği ve sürdüğüdür. Literatürde bu konuyla ilgili bazı görüşler ve araştırmalar bulunmaktadır. Bağlanma biçimleri bireylerin sosyal ilişkilerdeki davranışlarının yönünü dolayısıyla romantik ilişkilerdeki duygu, düşünce ve davranışlarını tayin etmektedir. Bağlanma biçimleri güvensiz olan yetişkinlerin ikili yakın ilişkilerde daha çok sorun taşıdıkları ve daha az ilişki doyumu yaşadıkları pek çok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Collins ve Read, 1996).

Üniversite öğrencilerin üniversite psikolojik danışma merkezlerine başvurma nedenlerinden en önemlilerinden birinin romantik ilişkilerinde yaşadıkları zorluklar olduğu bildirilmektedir (Creasey, Kershaw ve Boston, 1999). Ülkemizde PDR Merkezlerine başvurma nedenlerinin incelendiği kısıtlı sayıdaki araştırmalarda da karşı cinsle duygusal ilişkilerin de gelme nedenleri arasında yer aldığı görülmektedir (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 20; Erkan, Cihangir-Çankaya, Terzi ve Özbay, 2011). Batı toplumlarında yapılan çalışmalara bakıldığında, yapılan araştırmaların akılcı olmayan ilişki inançlarının ilişkiler üzerindeki olumsuz etkilerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Mikulincer ve Shaver, 2005; Moller ve Van Zyl, 1991; Moller ve Vander Merwe, 1997). Türkiye'de yapılan ilişki odaklı çalışmalar incelediğinde daha çok evli çiftlerin romantik ilişkileri üzerine odaklanıldığı, genç yetişkinlerin romantik ilişkilerindeki

[1] Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D, e-posta: saritugba75@gmail.com
[2] Yrd. Doç. Dr. T.C. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D, e-posta: özlemtagay@gmail.com

inançlarına yönelik araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. (Gizir, 2013; Sarı, 2008) bulunmuştur. Bu nedenle bu araştırmada üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan ilişki inançları ile cinsiyet ve bağlanma boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; bağlanma boyutları ile romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi incelemek ve akılcı olmayan romantik ilişki inançlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemektir.

Yöntem

Araştırma grubu, 2014-2015 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde okuyan araştırmaya katılmaya gönüllü 299 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmaya katılan 244 üniversite öğrencinin % 69.7'si kadın, %30.3'i erkektir. Öğrencilerin romantik ilişkilerle ilgili inançlarını ölçmek üzere Sarı ve Korkut-Owen (2015) tarafından geliştirilen Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (RAİNÖ) kullanılmıştır. RAİNÖ 30 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir ve altı alt faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler "aşırı beklentiler" (sekiz madde), "sosyal zaman kullanımı" (altı madde), "zihin okuma" (altı madde), "farklı düşünmek" (dört madde), "fiziksel yakınlık" (üç madde), "cinsiyet farklılıkları" (üç madde) olarak isimlendirilmiştir. Bağlanma boyutları ise Türkçe'ye uyarlaması Selçuk ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (YİYE-II) ile ölçülmüştür. YİYE-II, 36 maddeden oluşan yedili likert tipi bir ölçek olup "kaçınma" ve "kaygı" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Akılcı olmayan romantik ilişki inançlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için MANOVA uygulanmıştır. Bağlanmanın boyutlarının romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisini irdelemek için çoklu regresyon analizine başvurulmuştur. Her bir alt boyut için ayrı bir regresyon denklemi kullanılmıştır. Bu sebeple, altı ayrı regresyon çözümlemesi yapılmıştır.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ANOVA tablosunda aşırı beklentiler, sosyal zaman kullanımı, fiziksel yakınlık ve zihin okuma boyutlarına ait p değerlerinin .05 olan sınır değerinden daha küçük olduğu görülmektedir. Farklı düşünmek ve cinsiyet farklılıkları boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ($p > 0.05$). Bağlanmanın boyutlarının romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisini irdelemek için çoklu regresyon tekniğine başvurulmuştur. Bağlanma boyutlarının aşırı beklentiler alt boyutunu açıklayıp açıklamadığını incelemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise kaçınma ve kaygı boyutlarının açıklanan varyansa katkısının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (R^2= .23 ; F reg= 53,468; p< .001). Bağlanma boyutlarının aşırı beklentiler alt boyutunu açıklayıp açıklamadığını incelemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise kaçınma ve kaygı boyutlarının açıklanan varyansa katkısının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (R^2= .48 ; F reg= 35.652; p< .001). Bağlanma boyutlarının fiziksel yakınlık alt boyutunu açıklayıp açıklamadığını incelemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise kaçınma boyutunun açıklanan varyansa katkısının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (R^2= .042 ; F reg= 5.242; p< .001). Bağlanma boyutlarının fiziksel yakınlık alt boyutunu açıklayıp açıklamadığını incelemek için yapılan çoklu

regresyon analizi sonuçlarına göre ise kaygı boyutunun açıklanan varyansa katkısının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (R^2= .101 ; F reg= 13.607; p< .001). Bağlanma boyutlarının fiziksel yakınlık alt boyutunu açıklayıp açıklamadığını incelemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise kaygı boyutunun açıklanan varyansa katkısının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (R^2= .022 ; F reg= 2.713; p< .001). Bağlanma boyutlarının aşırı beklentiler alt boyutunu açıklayıp açıklamadığını incelemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise kaçınma ve kaygı boyutlarının açıklanan varyansa katkısının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (R^2= .056 ; F reg= 7.163; p< .001).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre akılcı olmayan romantik ilişki inançları dört alt faktörde cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Araştırmanın ir başka sonucu RAİNÖ'nün fiziksel yakınlık alt faktörü hariç diğer faktörlerinin bağlanma boyutları tarafından anlamlı olarak yordandığı bulgusudur. Bu bulgular psikolojik danışma ve rehberli hizmetleri veren alan çalışanları tarafından kullanılabilir.

Kaynakça

Addis, J., & Bernard, M. E. (2002). Marital adjustment and irrational beliefs. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavioral Therapy,* 20, 3-13.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61* (2), 226- 244.

Colins,N. L., & Read, S.J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 644- 663.

Connolly, J., & Konarski, R. (1994). Peer self-concept in adolescence: Analysis of factor structure and of associations with peer experience. *Journal of Research in Adolescence, 4*, 385-403 Corey, G. (2000). Theory and Practice of Counselling and Psychotherapy. Fifth edition. Montery/California: Brooks/Cole Publishing Company.

Epstein, N. ve Eidelson, R.J. (1981). Unrealistic beliefs of clinical couples: Their relationship to expectations, goals, and satisfaction. American Journal of Family Therapy, 9 (4), 13-22.

Erkan, S., Cihangir-Çankaya, Z., Terzi, Ş., ve Özbay, Y. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. Mehmet akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 11, Sayı 22, Aralık 2011, 174-198.

Erkan, S., Cihangir-Çankaya, Z., Özbay, Y., ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve yardım alma gönüllükleri. Eğitim ve Bilim, 2012, Cilt 37, sayı 164, ss.94-107.

Furjman, W., & Schaffer, L. (2003). The role of romantic relationships in adolescent development. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin ilişki inançlarının cinsiyet ve romantik ilişki yaşama durumlarına göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 38(170), 372-383.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2005). Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships, 12,* 149-168.

Möller, T.A. & Van der Merwe. (1997). Irrational beliefs, interpersonal perception and marital adjustment. Journal of Rational- Emotive and Cognitive Behavior Therapy, *15 (4),* 269-279.

Moller, A. T., & Van Zyl, P. D. (1991). Relationships beliefs, interpersonal perception and marriage adjustment. *Journal of Clinical Psychology,* 47, 28-33.

Sarı, T. (2008). Bağlanma Boyutları, Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar ve İlişki Doyumu Arasındaki İlişkiler. Hacettepe Üniversitesi, Sosyaln Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

ATILGANLIKTA CİNSİYET FARKLILIĞI: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

Cemal KARADAŞ[1]
Ali KIŞ[2]

Problem Durumu

Günümüz toplumlarında bireylerin iletişim kurmaları ve iletişime açık olmaları oldukça önemlidir. İletişim kuramayan, isteklerini ortaya koyamayan kişi hedefine ulaşamaz ve bu yüzden saldırgan, çekingen, mutsuz ve umutsuz olmaktadır (Cüceloğlu, 1993: 309). Doğru iletişimi sağlamanın en önemli yollarından birisi ise atılganlıktır. Sosyal bağlamda atılgan olmak, başka bir kişiye kim olduğumuzu, ne yaptığımızı, ne istediğimizi ve yaşamdan ne beklediğimizi iletmektir (Smith, 1998: 84). Atılgan olmayan davranışlar, çoğu zaman ergenlerin pasif davranışlarının pekiştirilmesinden ya da atılganlık becerileri ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenlerle bireyler; değersizlik, suçluluk kendine veya diğer insanlara kızgınlık ve güçsüzlük duyguları yaşayabilirler(Jakubowski ve Lange, 1978). Furnham (1979), atılganlığın tamamen kültürel özelliklerle alakalı olduğunu savunmuş; özellikle doğu kültüründe, kadınların tam bir itaat etme ve boyun eğme zorunluluğu taşıdığını ileri sürmüştür. Bireyciliği ve yarışmayı teşvik eden kültürlerde yetişen bireyler, itaat etmeyi onaylayan kültürlerde yetişen bireylerden daha atılgan olmaktadır. Kültürel özelliklerin bireylerin davranış biçimleri etkilemesi dolayısıyla, Türkiye'de atılganlık düzeyinin kadın ve erkek cinsiyetinde nasıl farklılaştığının açıklığa kavuşturulması açısından bu çalışma oldukça önemlidir. Okul öncesi düzeyden yetişkinliğe kadar bireylerin atılganlık düzeylerini ölçen birçok çalışma vardır. Bu araştırmalarda çeşitli değişkenler kullanılmasına rağmen en sıklıkla kullanılan değişken cinsiyet değişkenidir. Ancak tüm bu çalışmalarda tutarlı bir sonuç gözükmemektedir. Bazı çalışmalarda erkekler lehine(Arı, 1989; Bayraktutan, 2006; Deniz, 1997) sonuç varken, bazı çalışmalarda ise kadınlar lehine(Bayraktar, 2007; Demirbilek, 2013; Ercan, 2010; Karadaş, 2014; Menteş, 2007; Zengin, 2008) sonuçlar çıkmaktadır. Ayrıca çok sayıda çalışmada da bu değişken açısından istatistiksel anlamlı sonuçlara rastlanmamıştır (Akıncı, 2006; Bal, 2006; Efe, 2007; Kılınç, 2011; Yatağan, 2005). Ancak atılganlıkla cinsiyet değişkeninin birlikte ele alındığı sınırlı çalışmalardan biri olan Maccoby ve Jacklin'in (1974) meta-analiz çalışmasında çok düşük düzeyde de olsa atılganlık düzeyi açısından erkekler lehine bir fark bulmuşlardır. Cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen farklı sonuçları tek bir çalışma ile inceleyerek genel bir sonuca ulaşıp netleştirme açısından ve Türkiye'de atılganlık üzerine yapılmış meta analiz çalışmasına rastlanılmamış olması açısından alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

[1] Arş. Gör. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, *cemal.karadas@inonu.edu.tr*
[2] Yrd. Doç. Dr. *ali.kis@inonu.edu.tr, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi*

Bu meta-analiz çalışmasının amacı Türkiye'de yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki araştırmalarda atılganlık düzeyinin cinsiyete ilişkin bulgularını incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz, var olan gerçekliği ortaya çıkarabilmek adına aynı konuda farklı yer ve zamanlarda yapılmış çok sayıda çalışmanın bulgularını birleştirerek, örneklem sayısını artırmak yoluyla niceliksel olarak en doğruya ulaşabilmektir (Cumming, 2012; Dinçer, 2014; Ellis, 2012; Petticrew ve Roberts, 2006).

Literatür Tarama ve Çalışmaları Kodlama

Meta-analize dahil edilme olasılığı olan çalışmaların belirlenebilmesi için YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden tarama yapılmıştır. 1989-2015 yılları arasını kapsayan tarama sonucunda 101 çalışmadan, kriterlere uyan 6008'i kadın ve 6502'si erkek toplam 12510 kişinin katıldığı 41 çalışmanın verileri kullanılmış ve bu meta-analize dahil edilmiştir. Çalışmaların %78,05'i (f= 32) yüksek lisans tezi ve %21,95'i (f=9) doktora tezinden oluşmaktadır. Standardize ortalamalar farkını hesaplamak ve olası moderatörlere ulaşabilmek için; örneklem büyüklüğü (erkek, kadın), etki büyüklüğünü hesaplamak için nicel veri (r, *t, F* istatistiği ve X^2), p değerleri, ya da ortalama ve standart sapma değerleri, her bir çalışmadan elde edilmiştir.

Meta-analitik Prosedür ve Yayın Yanlılığı

Etki büyüklüğü hesaplamaları Comprehensive Meta-Analysis (Version 2.0) yazılımı (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2005) kullanılarak yapıldı. Hesaplamalar sabit ve rastgele etkiler modelinde yapıldı. Etki büyüklüklerinin heterojenliği Q ve I^2 istatistiği kullanılarak değerlendirildi. Yayın yanlılığını test etmek için Huni grafiği, Orwin Güvenli N Sayısı, Egger testi kullanıldı.

Bulgular

Meta-analize dahil edilen çalışmalara ait yayın yanlılığı için yapılan çalışmaların ilki Orwin Güvenli N Sayısıdır ve bu çalışmada 156 olarak hesaplanmıştır. Çıkan rakam dâhil edilen çalışma sayısının neredeyse 4 katıdır. Hâlbuki dâhil edilen 41 çalışma Türkiye'de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış tüm çalışmalardan dâhil edilme kriterine göre ulaşılabilmiş çalışmaların tamamıdır. Bunların dışında 156 çalışmaya daha ulaşılabilme olasılığının olmaması nedeniyle, ulaşılan sonuç, bu meta-analizde yayın yanlılığı olmadığının bir göstergesidir. Diğer bir yayın yanlılığı testi olan Egger testi sonucunun da (p=0,20) anlamlı olmaması, Huni Grafiğinde'de 41 çalışmanın simetrik bir şekilde üst bölgede dağılıyor olması yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir.

9 çalışmada istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ($p<.05$) bulunurken, 32 çalışmada anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. 41 çalışmanın güven aralığı -2,29 ile 2,38 arasında değişmektedir. Atılganlığın standardize ortalamalar farkı .004 [-0.09; 0.10] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre atılganlık kadınlar lehinedir. Etki büyüklüğü sınıflandırmaları açısından ise çok düşük düzeyde bir standardize ortalamalar farkını göstermektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin; sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri ES = 0.048, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı 0,01 ve üst sınırı 0,08 olarak hesaplanırken; rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri ES = 0.004, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı -0,09 ve üst sınırı 0,10

olarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar doğrultusunda meta-analize dâhil edilen 41 çalışmadaki veriler hem sabit etkiler modeline göre hem de rastgele etkiler modeline göre kadınlar lehine atılganlık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Etki büyüklüğü değeri her iki modelde de 0 – 0,20 arasında olduğu için Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre önemsiz düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Analizler sonucunda hem sabit hem rastgele etkiler modelinde kadınlar lehine önemsize yakın düşük düzeyde etki büyüklüğü olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, yayın yanlılığının belirlenmesi amacıyla yapılan test ve yöntemlerde, araştırmaya dâhil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada hesaplanan sabit etki modelinde kadınlar lehine ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Yapılan homojenlik testleri (Q ve I^2), çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik bulunduğunu tespit ettiğinden, rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğüne bakılmıştır. Ortalama etki büyüklüğünün kadınlar lehine ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde cinsiyete göre atılganlık düzeyleri incelendiğinde, kadınların atılganlık düzeyleri ile erkeklerin atılganlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmadan farklı olarak, Maccoby ve Jacklin'in (1974), Hall'ün (1984) ve Feingold'un (1994) çalışmalarında çok düşük düzeyde de olsa atılganlık düzeyi açısından erkekler lehine bir fark bulmuşlardır. Bu çalışmada sadece atılganlık düzeyinin cinsiyete ilişkin verileri üzerinden ve Türkiye'de yapılan tezlerle sınırlı tutulmuştur. Yapılacak olan diğer çalışmalarda aynı konu kapsamında farklı değişkenler üzerinden ya da aynı konu kapsamında sadece tezlerle sınırlı tutmayıp diğer bilimsel çalışmalar da katılarak meta- analiz çalışması yapılabilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından Türkiye'de yapılacak bilimsel çalışmalarda cinsiyet değişkeni ile atılganlık düzeyinin birlikte araştırılması yerine atılganlığın başka değişkenlerle çalışılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akıncı, A. D. (2006*). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin atılganlık puanları ile algılanan ana-baba tutumları ve annelerin sürekli kaygı puanları arasındaki ilişkinin ve cinsiyete göre atılganlık puanlarının farklılaşmasının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Arı, R. (1989). *Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin, ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bayraktar, G. (2007*). Güreşçilerin psikolojik ihtiyaçları ile atılganlık düzeylerinin bireysel başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Bayraktutan, E. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin atılganlık düzeyine etkisi (ticaret meslek lisesine deneysel bir uygulama).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., ve Rothstein, H. (2005). *Comprehensive Meta-Analysis* Version 2. Englewood, NJ: Biostat.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 nd. edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Cüceloglu, D. (1993). İnsan ve Davranışı(4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Demirbilek, M. (2013). *Tek ebeveynli olan ve olmayan ergenlerin atılganlık düzeyleri ile benlik saygılarının incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Deniz, M. E. (1997). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve kültürel farklara dayalı atılganlıkları üzerinde bir atılganlık eğitimi denemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.

Efe, M. (2007). *14- 16 yaş grubu bireylerde spor çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes* (5th ed.). Cambridge-UK: Cambridge University Press.

Ercan, Ç., ‘‘*Ergenlerin spor yaşantıları ile psikolojik sorunları arasındaki İlişki’’* Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2003.

Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: a meta-analysis.*Psychological Bulletin, 116*(3), 429.

Furnham, A.(1979). Assertiveness in three cultures: multimensionality and cultural differences. *Journal of Clinical Psychology.*35 : 522-527.

Hall, J. A. (1984). *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Jakubowski, P. ve Lange, A. (1978). *Responsible assertive behaviour*. U.S.A: Resarch Press.

Karadaş, C. (2014). *Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin atılganlık ve yalnızlık düzeyleri ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi (Muş ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kılınç, H. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik tasarımlarının atılganlık düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Menteş, A. (2007). *Lise öğrencilerinin atılganlık düzeyine sporun etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd.

Smith, Manuel J. (1998). *Hayır dediğimde kendimi suçlu hissediyorum*. (Çev. Gülden GÜVENÇ), Ankara: HYB Yayıncılık.

Yatağan, T. (2005). *Atılganlık eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyine etkisi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zengin, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatılma çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ERGENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞLARININ ALGILANAN ANNE BABA TUTUMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ*

İsa ÖZKAN[1]
Tuğba SARI[2]

Problem Durumu

Yaşamın çoğu alanında iyi oluşun gelişmesine yardımcı olan psikolojik bir güç ve neşe kaynağı olan mutluluk, insan hayatı için oldukça önemli bir yere sahiptir. Mutluluk konusu, psikolojide, "öznel iyi oluş" kavramıyla ifade edilir (Hybron, 2000). Deiner (1984), öznel iyi oluşu, bireyin yaşamını değerlendirmesi ve yaşamı ile ilgili hüküm bildirmesi ve bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşan doyumun öznel hâli ve olumlu ruh sağlığı olarak tanımlamaktadır. Ergenlik çocukluktan çıkılıp erişkinlik dönemine adım atılan bir geçişler dönemidir. Bu dönemde ergende biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal değişimler yaşanır (Steinberg, 2007)). Dönemin özelliği olarak yaşanan bu değişimler, ergende bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Ergenlik döneminde yaşanan bu olumlu ve olumsuz geçişlerin sorunsuz atlatılabilmesi, ergenlerin öznel iyi oluşları açısından önem arz etmektedir. Ergenlik döneminde ergenler, ailelerinden psikolojik açıdan bağımsızlaşarak özerk gelişimlerini sürdürürlerken, aynı zamanda anne ve babalarıyla bağlantılı olmayı da sürdürmektedirler (Erken, 2010). Ergenlerin özerkliklerinin ve sosyalleşmelerinin desteklenmesi için ebeveynlerin benimsedikleri ana-babalık tutumları çocukluk döneminde olduğu gibi ergenlik döneminde de önem arz etmektedir (Damarlı, 2006)).

Özelikle Batı literatürü incelendiği zaman ergen öznel iyi oluşu üzerinde anne baba tutumlarının önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Örneğin Rask, Kurki ve Paavlianien (2003) çalışmalarında aile içerisinde açık iletişimin ve karşılıklı duygusal yakınlığın olması, ergenin kendisini aileden yalıtılmış hissetmemesi ve etkileşimde güvenin olması durumunda, ergen öznel iyi oluşunun arttığını bulmuşlardır. Her bireyin kesin isteği, sağlıklı ve mutlu bir yaşam geçirmektir. Aile içerisindeki bireylerin mutlu olmaları, hem aile sistemi hem de toplum için önemlidir (2003). Bu nedenle ergenlerin öznel iyi oluşunu etkileyen anne baba tutumlarını bilmek önem arz etmektedir. Batı literatürü incelendiği zaman bu konuda çalışmalar mevcut iken ülkemizdeki literatürde ergenlerin anne babaları ile olan ilişkileri ve öznel iyi oluşları üzerine sınırlı sayıda araştırma (Eryılmaz; 2010, 2011) olduğu görülmektedir. Ancak direk olarak ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ergenlerin öznel iyi oluşlarının anne baba tutumları açısından farklılaşıp

---

* Bu çalışma ilk yazarın Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde ikinci yazar danışmanlığında yaptığı tezden üretilmiştir.

[1] Öğretim Görevlisi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü, e-posta: isaozkan@karabuk.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D, e-posta: sari-tugba75@gmail.com

farklılaşmadığını incelemektir.

Yöntem

Araştırmada iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim derecesini belirleyen ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Karabük ilinde eğitim gören ve rastlantısal olarak seçilen üç farklı ortaöğretim kurumuna devam eden 659 öğrenci oluşturmaktadır (Safranbolu Anadolu Lisesi, Safranbolu Fatih Anadolu Lisesi ve Atatürk Anadolu Lisesi). Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların % 53.3'ü kız % 46.7'si erkektir. Çalışmada algılanan anne baba tutumlarını ölçek için kullanılan Anne Baba Tutum Ölçeği Lamborn ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz (2000) tarafından yapılmıştır. Ölçek puanlarına uygulanan faktör analizi sonucu kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerklik olmak üzere üç faktör ortaya çıkmıştır. Çalışmada Öznel iyi oluş değişkenini ölçmek için Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır.. Ölçek 15 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin dört maddesi aile ilişkilerinde doyum, dört maddesi önemli diğerleri ile ilişkilerde doyum, üç maddesi yaşam doyumu, dört maddesi de olumlu duygularla ilgili maddelerden oluşmaktadır. Verilerin analizinde, normallik testi sonucunda, normal dağılmayan değişkenlerde Bonferroni düzeltmeli Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişki Korelasyon Analizi ile incelenmiş olup, anlamlılık seviyesi 0,05 olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Ergenlerin öznel iyi oluşlarının algıladıkları anne-baba tutumları açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskall-Wallis testi analizi yapılmıştır. Algılanan anne baba tutumları ile öznel iyi oluş ölçeği aile ile ilişkilerde doyum alt boyut puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<.05$). Aile ile ilişkilerde doyum alt boyut puanı demokratik anne ve babaya sahip ergenlerde, ihmalkâr ve otoriter anne babaya sahip ergenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir (X=14,7). Aynı zamanda hoşgörülü anne babaya sahip ergenlerin aile ile ilişkilerde doyum alt boyut puanı (=15,1), ihmalkâr ve otoriter anne babaya sahip ergenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Algılanan anne baba tutumları ile öznel iyi oluş ölçeği önemli kişilerle ilişkilerde doyum alt boyut puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<.05$). Önemli kişilerle ilişkilerde doyum alt boyut puanı demokratik anne ve babaya sahip bireylerde ihmalkâr ve otoriter anne babaya sahip bireylere göre anlamlı derecede daha yüksektir (X=14,1). Aynı zamanda hoşgörülü anne babaya sahip bireylerin önemli kişilerle ilişkilerde doyum puanı ihmalkâr ve otoriter anne-babaya sahip bireylere göre anlamlı derecede daha yüksektir (X=14,4).

Algılanan anne baba tutumları ile yaşam doyum alt boyut puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<.05$). Yaşam doyum alt boyut puanı demokratik anne ve babaya sahip bireylerde ihmalkâr ve otoriter anne babaya sahip bireylere göre anlamlı derecede daha yüksektir (X=8,7). Aynı zamanda hoşgörülü anne babaya sahip bireylerin yaşam doyum puanı ihmalkâr ve otoriter anne babaya sahip bireylere göre anlamlı derecede daha yüksektir (X=9,3).

Algılanan anne baba tutumları ile olumlu duygular puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<.05$). Olumlu duygular puanı demokratik anne ve babaya sahip bireylerde ihmalkâr ve otoriter anne babaya sahip bireylere göre anlamlı derecede daha yüksektir (X=13,3). Aynı zamanda hoşgörülü anne babaya sahip bireylerin olumlu duygular puanı

ihmalkâr ve otoriter anne babaya sahip bireylere göre anlamlı derecede daha yüksektir (X=13,1).

Algılanan anne baba tutumları ile öznel iyi oluş toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir (p<.05). Öznel iyi oluş toplam puanı demokratik anne ve babaya sahip bireylerde ihmalkâr ve otoriter anne babaya sahip bireylere göre anlamlı derecede daha yüksektir (X=50,9). Aynı zamanda hoşgörülü anne babaya sahip bireylerin öznel iyi oluş toplam puanı ihmalkâr ve otoriter anne babaya sahip bireylere göre anlamlı derecede daha yüksektir (X=51,9).

Sonuç ve Öneriler

Anne-baba tutumu açısından, ergenlerin öznel iyi oluşları incelendiğinde demokratik ve hoşgörülü anne baba tutumuna sahip öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin otoriter ve ihmalkâr anne baba tutumuna sahip öğrencilerin düzeylerinden daha yüksek olduğunun bulunması alan uygulayıcıları açısından önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında bazı öneriler getirilebilir. İlk olarak alanda psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunan uygulayıcılar bu araştırma bulgularından yararlanabilirler.

Kaynakça

Haybron, D. (2000).Two Philosophical Problems in the Study of Happiness. *The Journal of Happiness Studies*, *1(2):* 207–225.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95 (3),* 542-575.

Eken, A. (2010). Ergenlerin anne-babaya bağlanma biçimleri ile öznel iyi oluş durumlarının sosyal yetkinlik beklentileriyle ilişkileri. *Uzmanlık Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Eryılmaz A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 975-989.

Eryılmaz A. (2010). Aile yapısı ergeni mutlu eder mi? *Aile ve Toplum Dergisi*, *22*, 21-30.

Eryılmaz A. (2011). Ergenlerin öznel iyi oluşlarıyla aile ortamları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi, 24*, 93-102.

Damarlı, Ö. (2006). Ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma stilleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkiler. *Uzmanlık Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Paavilainen, E., & Laippala, P. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *17 (2),* 129-138.

Steinberg, L. (2007). Ergenlik. Ankara: İmge Kitabevi, 2007; 21.

Yılmaz, A. (2000). Anne Baba Tutum Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *7(3):* 160-172.

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE SEÇİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Arif ÖZER[1]
Dilek AVCI[2]

Problem Durumu

2014 Mart sonu itibariyle Türkiye'de toplam 184 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (YÖK, 2014). Bunların 104 tanesi devlet, 80 tanesi vakıflar tarafından kurulmuştur. Yüzde olarak bakıldığında ise devlet kurumlarının %57 vakıf kurumlarının ise %43 paya sahip olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2014). Özellikle vakıf üniversitelerinin sayısındaki büyüme, başarılı öğrencilerin kendi kurumlarını tercih etmeleri konusunda üniversiteler arası rekabeti artırmıştır.

Nüfusun artış hızındaki yavaşlamaya paralel olarak 2025'ten itibaren lisans eğitiminde arz-talep dengesinin değişecek olması, gelecek yıllarda üniversitelerin öğrenci kayıt etme sorunlarını büyütecek, gelecekte kurulması olası özel ve yabancı üniversitelerle bu rekabeti daha da şiddetlendirecektir (Kavak, 2010).

Üniversitelerin sayısındaki artışa paralel olarak, son yıllarda PDR programlarının sayısında da hızlı bir artış olduğu görülmektedir. 2014-2015 Yüksek Öğretim verileri incelendiğinde, PDR programı açan devlet üniversitesi sayısı 51, vakıf üniversitesi sayısı 21, özel üniversite sayısı (Balkan, Azerbaycan, Manas) 3'tür. Buna göre, toplam 75 üniversitede 165 PDR programı bulunmaktadır. Bu programların birinci sınıflarına 2014 itibariyle 6.830 öğrenci kaydolmuş; öğrenime devam eden toplam öğrenci sayısı 20.610'a ulaşmıştır (yök.gov.tr).

PDR mezunlarının başlıca istihdam alanlarından birini Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) oluşturmaktadır (Yesilyaprak, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2014 verileri incelendiğinde, 2014 yılı itibarıyla MEB'de rehber öğretmen ihtiyacı 13.347'dir. Alan dışı atamalarla birlikte yakın bir gelecekte rehber öğretmen açığının kapatılacağı düşünülmektedir (meb.gov.tr). Ayrıca LYS giriş sınavlarında PDR programlarındaki başarı sırası düşerken (örneğin; Hacettepe 2010 yılı için 7.200 iken, 2015 yılı için 14.400), öğretmen atamaları için yapılan KPSS'da rehber öğretmen atanma puanları yükselmektedir (Örneğin; 2010 yılı için ilk atama sonucu oluşan minimum puan 12.96 iken, 2015 yılında bu rakamın 77.00 civarında olması beklenmektedir) (osym.gov.tr). Buna karşın, 2025 yılından itibaren yükseköğretimde arz talep dengesinin (öğrenci ve üniversite sayıları) değişeceği öngörülmektedir (Kavak, 2010).

MEB'de rehber öğretmen ihtiyacına yönelik talebin azalması, LYS ve KPSS sınavlarında başarı sıralamasındaki değişimler, akreditasyona yönelik hazırlıklar, PDR programlarının sayısında ve öğrenci kontenjanlarındaki artışlar ve buna karşın yükseköğrenimde öngörülen öğrenci sayılarındaki azalma nedenleriyle öğrenci kaydının yapılamaması sonucunda, önümüzdeki yıllarda PDR lisans programları arasındaki rekabeti daha da artıracaktır. Ayrıca vakıf üniversitelerinin sayısının artması ve bu üniversitelerin günümüzün değişen rekabet araç ve yöntemlerini kullanarak başarılı öğrencileri kendi bünyelerinde toplama çabaları, devlet ve vakıf üniversiteleri arasında bir başka

[1] Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi Kariyer Gelişimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, arifozer@hacettepe.edu.tr
[2] Uzm. Psk. Dan. dilekavci@hacettepe.edu.tr

yarışı beraberinde getirecektir. Önümüzdeki yıllarda ön görülen bu tabloya karşın, PDR tercih sebepleri ile ilgili doğrudan yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, üniversite adaylarının psikolojik danışma ve rehberlik lisans programını seçmelerini etkileyen faktörleri belirlemek ve adayların farklı üniversiteleri seçmelerinde bu faktörlerin etki düzeylerini karşılaştırmaktır.

Yöntem

Araştırma verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Güz Döneminde toplanmıştır. Tarama modeline dayalı yapılan bu araştırmada verilerin analizinde çapraz tablo optimal scaling ve log linear analiz kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarını Boğaziçi Üniversitesi (n= 60), Hacettepe Üniversitesi (n= 49), Ankara Üniversitesi (n= 61) ve Başkent Üniversitesi (n= 54) PDR programlarına 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında kayıt olan toplam 214 lisans birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 157'si kız (%85,3), 27'si erkektir (%14,7).

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan PDR Tercih Sebepleri Anketi kullanılarak toplanmıştır. Anket iki bölümden oluşmuş; ilk bölümünde öğrencilerin ve anne-babalarının demografik özelliklerinin yanı sıra, öğrencilerin okudukları lise türü, lise alan, lise statüsü, LYS, TM-3 başarı sırası bilgileri, PDR tercih ve üniversite tercih sıraları, tanıtım faaliyetlerine katılıp katılmama maddeleri yer almıştır. İkinci bölümde, öğrencilerin PDR'yi tercih etmelerinde kim ya da kimlerin (ailem, akrabalarım, arkadaşlarım vb.); ne ya da nelerin (iş bulma/ atanma olasılığının yüksek olması, psikoloji bilimine ilgi duymam, okul psikolojik danışmanını (okul rehber öğretmenini) örnek almam vb…) etkili olduğu ve bu etkileri önemlerine göre sıralamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere, kaydoldukları üniversiteyi tercih etmelerinde hangi faktörlerin (üniversitenin saygınlığının yüksek olması, üniversitenin PDR alanında isim yapmış bir üniversite olması, üniversitenin olduğu şehrin cazip bir şehir olması vb.) etkili olduğu sorulmuştur.

Bulgular

1. TR1, TR2, TR4 ve TRB bölgelerinde PDR kazanan öğrencilerin %70'i Boğaziçi Üniversitesini; TR8'dekilerin % 52'si Hacettepe Üniversitesini; TR6, TR7, TR9 ve TRA bölgelerindekilerin %50'si Ankara Üniversitesini ve TRA, TR5'dekilerin %50'si Başkent Üniversitesi'ni tercih etmişlerdir. Bu üniversiteleri TRA ve TR9'da toplam 6 öğrenci tercih etmiş; hiçbiri Boğaziçi'ni tercih etmezken; birer kişi Hacettepe ve Başkenti seçmişlerdir.
2. PDR'yi tercih eden öğrencilerin yaklaşık % 77'sinin anneleri ev hanımıdır. Bu oran dört üniversite için de benzerdir. Babaları ise işçi, memur, emekli ve öğretmen ağırlıklıdır. 214 öğrenciden babası doktor, avukat olan bir, mühendis olan dört öğrenci bulunmaktadır.
3. Annelerin % 43'ü ilkokul mezunudur. Toplam 35 üniversite mezunu annenin 14'ü Başkent Üniversitesindedir. Babaları ise çoğunlukla lise ve sonrası düzeyde eğitimliler (%55). Bu oran dört üniversite için de benzerdir.
4. Başkent Üniversitesindekilerin aile aylık gelirleri ortalama 5.000 TL civarındadır. Bu rakam devlet üniversite olanların yaklaşık iki katı kadardır (Boğaziçi 2.750 TL; Ankara 1.850 TL).
5. Son bir yılda sinema, tiyatro vb. sosyal etkinliklere ailelerinin hiç katılmadığını belirten öğrencilerin sayısı 77 (%36), 5'ten az diyenlerin sayısı 145'tir (%67).

6. PDR programını Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları tercih etmektedirler (167). Sosyal Bilimler Lisesinden üç öğrencinin kaydolduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Anadolu Lisesi mezunları Boğaziçi ve Ankara Üniversitesini, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının ise ağırlıklı olarak Hacettepe Üniversitesini tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğu lisede eşit ağırlık alnından mezun olmuşlardır.
7. TM3 puan türünde Boğaziçi Üniversitesini seçenlerin başarı sırası 958 ile 5.572; Hacettepe'yi seçenlerin sırası 5.919 ile 11.301; Ankara'yı seçenlerin sırası 11.400 ile 19.855; Başkenti tercih edenlerin sırası ise 70.000 ile 326.000 arasındadır. Her üniversitede sadece 1-2 öğrencinin bu aralığın dışında tercih yaptıkları gözlenmektedir.
8. Hacettepe ve Ankara Üniversitesindekilerin PDR'yi I. tercih ettikleri görülmektedir. II. sırada tercih edenlerin sayısı Boğaziçi Üniversitesinde 26, Ankara'da 28'dir. Hacettepe'de ise bu sayı sadece 7'dir.
9. PDR'yi tercih etmeden önce üniversite tanıtım günlerine katılanların sayısı 33'tür (%15). Tanıtım günlerine katılanların yaklaşık yarısı Boğaziçi Üniversitesindendir (15).
10. Öğrenciler PDR'yi birinci sırada kendi istedikleri için seçmektedirler. Aile, akrabalar, arkadaşlar, sınıf öğretmenleri rehberlik servisi, branş öğretmenleri ve medyanın etkisi % 20 civarındadır.
11. Öğrenciler PDR'yi iş bulma/atanma olasılıklarının fazla, kişiliklerine uygun oldukları ve psikoloji bilimine ilgi duydukları seçmektedirler Rehber öğretmeni örnek alma, eğitimin kolay olduğunu düşünme, mesleğin saygınlığı, çalışma koşullarının rahatlığı, cinsiyete uygun bulma ve puanın bu bölüme yetmesi gibi faktörlerin etkisi % 30 civarındadır. Atanmaya Hacettepe ve Ankara Üniversitesindekiler en çok, Boğaziçi'ndekiler en az önem vermektedir. Boğaziçililer birinci sırada psikolojiye ilgi duymalarını tercih nedeni olarak ileri sürerken Hacettepe ve Ankaralı öğrenciler için bu neden ikinci sıradadır.
12. PDR'yi seçmede üniversite adının saygın oluşuna Başkentliler en az önem vermektedir. Üniversitenin bulunduğu il, ailenin yaşadığı şehirde üniversite okuma isteği, öğretim üyelerinin niteliği, yan/çift dal imkânı üniversitede seçmede daha az önemli faktörlerken; dil olanağının ve üniversite olanaklarının fazla oluşu Boğaziçi'ndekiler için, üniversitenin tercih kılavuzundaki başarı sırası ve akademik kariyerin devlet üniversitesindeki öğrenciler için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Boğaziçi'ni tercih edenler aynı üniversitede bir başka bölümde okumayı da isterlerken (n= 21); Hacettepe'dekiler bunu neredeyse hiç istememektedir (n= 1). Diğer bir deyişle Boğaziçi'ndekiler üniversiteyi, Hacettepe'dekiler PDR programını seçmektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak PDR lisans birinci sınıf öğrencilerinin PDR tercih sebepleri, demografik değişkenler, eğitim olanak ve koşulları ile eğitim sonrası iş ve kariyer olanaklarının etkili olduğu görülmektedir. Anne- baba eğitim düzeyi demografik özellikleri devlet üniversiteleri arasında benzerlik gösterirken ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyi Başkent üniversitesinde farklılık göstermektedir. PDR bölümünü tercih eden öğrencilerin lise türünde Anadolu ve Anadolu öğretmen liselerinin ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Üniversite seçiminde TM3 başarı sıralamasının önemli olduğu görülmekle birlikte yapılan tercihlerde Boğaziçi ve Ankara Üniversitesi öğrencilerinin PDR bölümünü ikinci sırada Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin ise ilk sırada tercih ettikleri tespit

edilmiştir. Bu durum Hacettepe Üniversitesi birinci sınıf PDR öğrencilerinin nokta atışla üniversite ve bölüm seçerek tercihte bulunduklarını göstermektedir. Öğrencilerin PDR'yi iş bulma olanakları açısından öncelikli olarak değerlendirdikleri bir diğer sonuç olmakla birlikte Boğaziçi üniversitesi ile Hacettepe ve Ankara Üniversitesi öğrencileri arasında bu durum değişmektedir. Hacettepe ve Ankara Üniversitesi öğrencileri için istihdam, Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri için kariyer olanakları ön plana çıkmaktadır. Tüm bu sonuçların üniversitelerin PDR bölümlerindeki öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin yordanmasında ve buna bağlı olarak PDR bölümünde kalite ve akreditasyonun sağlanmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bir başka önemli nokta ise istihdam olanaklarının tercih sebeplerinde ön plana çıkmasıdır. Ancak diğer taraftan istihdam olanaklarının azalması ile ileriki yıllarda PDR bölümü içerisinde lisansüstü düzeyde farklı alanlarda (okul danışmanlığı, kariyer danışmanlığı vb.) uzmanlaşmanın öneminin artacağını göstermektedir.

Kaynakça

Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin gündemi için politika önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 6(4), 1-17.

Kavak, Y. (2010). 2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış. Yayın No. TUSIAD-T/2010/11/506.

Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(1), 193-213.

YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu).17 Mart 2014 tarihi itibariyle Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan Yükseköğretim Temel Göstergeleri. Bu çalışmada aksi belirtilmedikçe www.yok.gov.tr sayfasında yer alan bu göstergeler kullanılmıştır.(erişim, 07.09.2015).

http://www.meb.gov.tr/

http://www.yok.gov.tr/

EVLİ BİREYLERİN İRRASYONEL DÜŞÜNCELERİ VE İLİŞKİ BİÇİMLERİNİN EVLİLİK UYUMUNA ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Berrin EMRAN ÖZBULAK[1]
Nergüz BULUT SERİN[2]

Problem Durumu

Evlilik iki insanın yaşam yolculuğunda birlikte hareket etmek için verilen önemli bir karar ve adımdır. İnsan, zor günlerinde iyi günlerinde de her zaman bir destek, paylaşımda bulunacağı bir eş aramaktadır. Bu arayış yaşamın temel ihtiyacıdır. Kadın ve erkeğin ihtiyaçları, psikolojik-sosyal yapıları, inançların, değerlerin nasıl yaşanacağı ve biçimleneceği ile ilişkilidir. Bu ihtiyaçlar ve durumlar, kadın ve erkek için de geçerlidir. Bu bağlamda mutlu olmak adına kurulan evlilikler zaman zaman mutsuzluk ve hayal kırıklıklarıyla sonlanmaktadır. Bu sonların veya başlangıçların devamlılığını aslında bir anlamda evliliğin ve aile ilişkilerinin gidişinin belirleyicisi olan en önemli değişkenlerden birisi evlilik uyumudur (Fışıloğlu, 1992). Etkileşim içinde olabilen, evlilik-aileyi ilgilendiren konularda fikir birliği yapabilen ve etkili-yapıcı olarak problem çözebilen çiftlerin evliliği uyumlu bir evlilik olarak açıklanabilir.

Evlilik uyumu, bireysel, sosyal olmak üzere birçok unsurdan oluşmakta ve etkilenmektedir. Bu unsurlar, ilişkiye yönelik algılar, kadına ve erkeğe yönelik bakış açıları, bağlılık, inanç sistemi, eğitim düzeyi, aile yapıları, bireysel özellikler, genetik aktarım gibi birçok unsurlardır. Örneğin, Kışlak'ın yapmış olduğu çalışmasında (1995) eşleriyle uyumsuz olanların uyumlulara, depresiflerin de depresif olmayanlara göre olumsuz davranışlarına karşı, daha fazla yükleme yaptıklarını ve daha çok dıştan denetimli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda depresyon düzeyi düştükçe evlilik uyumunun arttığı gözlenmiştir. Bu noktada önemli unsurlardan birisi de olan bağlanma biçimi, çocuğun erken dönemdeki duygusal gelişimin temelini oluşturan ve yeni doğmuş çocuğu çevresel tehlikelerden korumaya yönelik biyolojik-sosyal bir süreç olarak tanımlanabilir. Buna göre bağlanma stilleri de bağlanma ilişkisi içinde gelişen, yaşamın erken döneminde belirlenen, bireyin diğer insanlarla ilişki kurma örüntüsüdür. Bağlanma kuramcılarına göre bağlanma stili güvenli ya da güvensiz olarak belirlendikten sonra yaşam boyunca süreklilik gösterir ve yaşamı etkiler (Bowlby, 1988). Örneğin incelenen çalışmalarda kaygılı ve kaygısız bağlanma stiline sahip olan evlilerin güvenli bağlanma stiline sahip evlilere göre evlilik uyumunun düşük olduğunu göstermektedir (Powers, Pietromonaco, Gunlicks & Sayer, 2006; Lele, 2008; Wellisch, 2010). Erken dönem yaşantıları bireyin bilişsel süreçlerini etkilemektedir. Bilişsel süreçler içinde yer alan otomatik düşünceler, ani, kontrolsüz şemalarımızın ve ara inançlarımızın bir uzantısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu düşünceler duygu, düşünce ve davranışlarımıza yön vermektedir. Bu düşünceler zaman zaman çarpıtılmış, işlevsel olmayan düşünceler olabilir. Yaşamımıza olumsuz yansıyabilir. İlişkilerimizi etkileyebilir. Bu noktada bu araştırma evlilik uyumunu bu değişkenler içinde ele almaktır.

[1] Psk. Dan. Dr.MEB, berrin.emran@gmail.com
[2] Prof. Dr. nerguzserin@gmail.com

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, evli bireylerin olumsuz otomatik düşünceleri, ilişki biçimlerinin evlilik uyumlarına etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bir diğer amacı da olumsuz otomatik düşünceler, ilişki biçimlerinin ve evlilik uyumlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın evreni, 2014 yılı İzmir il merkezindeki evli bireylerdir. Araştırmanın örneklemi, tesadüfî olarak seçilmiş olmak üzere toplam 250 evli bireylerdir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişten ya da şu anda halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan durum, olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar 2006).

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini, İzmir'de merkez ilçelerde (Konak, Karabağlar, Buca) çalışan evli öğretmenler oluşturmaktadır. Bu ilçelerde çalışan evli öğretmenler random yoluyla seçilmiştir. Toplam 250 evli öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği (OODÖ) ve İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA) ile elde edilmiştir. İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA), Griffin ve Bartholomew (1994) tarafından geliştirilmiştir.

- *Kişisel Bilgi Formu (KBF):* Kişisel bilgi formu öğrenim durumu, evlilik süresi, ilk evlilik olup-olmama durumu, çocuk sayısı, problem çözme biçimi, eşinizle vakit geçirme gibi olmak üzere 6 maddeden oluşmaktadır.
- *Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği (OODÖ):* Ölçeğin ilk hali olan ve Hollon, Kendall (1980) tarafından geliştirilmiş olan 30 maddelik Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeğinin (Automatic Thoughts Questionnaire ATO-30) çeviri ve geçerlik-güvenirlik çalışması Hisli (1990); Aydın ve Aydın (1990) tarafından yapılmıştır. ATO-30 ölçeğine 10 olumlu cümlenin eklenmesiyle geliştirilmiş olan Otomatik Düşünceler Ölçeğinin geçerlik, güvenirlik çalışması Bozkurt (1998) tarafından yapılmıştır. Otomatik düşünceler ölçeği (ODÖ-G), olumsuz otomatik düşünceler ölçeği (ODÖ-30)'a 10 tane olumlu cümlenin eklenmesiyle elde edilmiştir. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçeğin her bir maddesinde bireylerin aklından geçebilecek bir düşünce betimlenmektedir. Ölçeği alan kişilerde bu düşüncenin son bir hafta içerisinde akıllardan ne sıklıkta geçtiğinin sorulduğu 40 maddeden oluşmuştur; 1- Hiç bir zaman, 2- Bazen, 3- Oldukça sık, 4- Sık sık ve 5- Her zaman seçeneklerinden kendilerine uygun olanı daire içine almaları istenmiştir. Ölçek, deneklerin işaretledikleri seçeneklerin sayısal değerleri toplanarak puanlanmaktadır. Ölçekte 30 olumsuz ifade ve 10 olumlu ifade bulunmaktadır.
- *İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA):* Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Sümer ve Güngör (1999b) tarafından yapılmıştır. İlişki Ölçekleri Anketi 17 maddeden oluşmaktadır ve dört bağlanma stilini (güvenli, kayıtsız, korkulu, saplantılı) ölçmeyi amaçlamaktadır.

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde gruplar arasında farkın olup olmadığını belirlemek için ikili değişkenler için "t" testi, ikiden fazla değişkenler için ise "F" testi uygulanmıştır. Değişkenler arasında belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için

"scheffe" anlamlılık testi" uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, ölçeklerden elde edilen betimsel veriler, SPSS 16 programı ile analiz edilmiştir. yüzdelik dağılımlar, gruplar arasındaki karşılaştırmalarda ortalama, standart sapma, çok yönlü varyans analizi ve regresyon uygulanmıştır. Değişkenlerin birbirinden etkilenme dereceleri, Pearson Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. Önem Düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgularına genel olarak bakıldığında, Bağlanma stillerine ilişkin güvenli bağlanma üzerinde cinsiyetler, evlilik yılı ve çocuk sahip olma-olmama durumları arasında farklılığa rastlanmıştır (*t=2,06, f=3,97,t=1,97 p<0.05).* Bağlanma stillerine ilişkin kayıtsız bağlanma ve evlilik uyumları üzerinde sosyo-ekonomik düzeyleri arasında farklılığa rastlanmıştır *(t=1,67, p<0.05).* Evlilik uyumu ile güvenli bağlanma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken (r=011, *p<0.05),* korkulu ve saplantılı bağlanma alt ölçeklerinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=0,23, *p<0.05).* Evlilik uyumu ile olumsuz otomatik düşünceler arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişi bulunmuştur (r=0,21, *p<0.05).* Bağlanma stillerine ilişkin güvenli bağlanma, evlilik uyumu ve otomatik düşünceler üzerinde evlenme biçimi arasında farklılığa rastlanmıştır *(F=1,51, p<0.05).*

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında, bağlanma stillerine ilişkin güvenli bağlanma üzerinde cinsiyetler, evlilik yılı ve çocuk sahip olma-olmama, kayıtsız bağlanma ve evlilik uyumları üzerinde sosyo-ekonomik düzeyleri arasında farklılığa rastlanmıştır. Evlilik uyumu ile güvenli bağlanma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken, korkulu ve saplantılı bağlanma alt ölçeklerinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Evlilik uyumu ile olumsuz otomatik düşünceler arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişi bulunmuştur. Bağlanma stillerine ilişkin güvenli bağlanma, evlilik uyumu ve otomatik düşünceler üzerinde evlenme biçimi arasında farklılığa rastlanmıştır. Mutlu ve sağlıklı bir toplumun temelini oluşturan ailedir. Bu bağlamda bu anlamda büyük bir önem kazanmaktadır.

YENİ DOĞAN YOĞUN BAKIMI PERSONELİNİN İKİNCİL TRAVMA DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fuat TANHAN[1]
Gamze MUKBA[2]
Sibel OCAK[3]
Murat MUKBA[4]

Problem Durumu

Psikolojik travma, iyi olma durumunu tehdit eden şok edici, korkutucu deneyimler sonrası bireyin sinir sisteminin etkilenmesi, olayla ilgili düşünce, duygu, davranış ve beden duyumlarının anıları hatalı birleştirmesi ve duygusal düzensizliğe neden olması biçiminde tanımlanabilmektedir (Gabrielli, Gill, Sanford Koester ve Borntrager, 2014; Rosen, 2014). Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) ise, travmatik olguyu kabuslar, tekrar tekrar aklına gelme yoluyla yeniden deneyimleme ve kaygı veren düşüncelerden, anılardan, yerlerden, travma olgusuyla bağlantılı herhangi bir şeyden kaçınma, içsel korkuyu geliştiren bir kaygı bozukluğu anlamına da gelebilmektedir (Collie, Stanford, Backos, San Francisco, Maichiodi, Louisville, Spiegel ve Stanford, 2006; Webb, 2004, s.284). Yapılan araştırmalar göstermiştir ki; travmatize olmuş danışanlar ile onlara profesyonel destek sunan terapistler, çocuk bakım evindeki çalışanlar, hemşireler vb. bireyler arasında duygusal etkileşim meydana gelmektedir (Figley, 1995, 1999; akt: Boscarino, Figley ve Adams, 2004). Travmatik olaylar sonrası, olaya doğrudan maruz kalan bireylere ek olarak travma mağdurlarının yakın çevresi, olayın hemen ardından yardım sunan profesyoneller, gönüllüler, sağlık personeli, psikolojik destek sunan ruh sağlığı çalışanları, eğitimciler, sosyal hizmet çalışanları ve olayları medyadan takip eden bireyler, travmaya dolaylı olarak maruz kalırlar ve ikincil/dolaylı travma kavramı öne çıkar (Diaconescu, 2015; Yılmaz, 2007). Travma mağdurlarında; titreme, susuzluk, yorgunluk, bayılma gibi fiziksel sıkıntılar ile kabuslar, aşırı uyarılmışlık gibi bilişsel sıkıntılar, korku, suçluluk, gerginlik gibi duygusal sıkıntılar ve içe çekilme, dinlenme yetersizliği gibi davranışsal sıkıntılar görülebilmektedir (Wright, 2003, s.223). Fiziksel, duygusal ve davranışsal TSSB tepkileri, ikincil travma mağdurları için de söz konusu olabilmektedir. Bu durum, ikincil travma mağdurlarının genel sağlık durumlarının etkilenebileceği anlamına gelebilir. İkincil travmaya maruz kalan bireylerin bulundukları ortam, TSBB'nin sürekli hale gelip gelmeyeceğini belirleyebilmekte ve bu durum ikincil travma mağdurlarına yönelik "sosyal destek" kavramını öne çıkarmaktadır (Sungur, 1999). Güvenlik ve tehlike arasında sağlıklı bir ayrımın yapılması, destekleyici bir çevre oluşturulması ve "sosyal ağların" sağlanması bireyin psikolojik dengesini kurmasına yardımcı olabilir (Sungur, 1999; Webb, 2004). Görüldüğü gibi stresle başa çıkma durumları ikincil travma yaşayan bireylerin bu durumun üstesinden gelmelerinde etkili olabilmektedir. Yeni doğan yoğun bakımı servisinde çalışan sağlık personelinin yeni doğan bebeklerle ilgilendikleri göz önüne alındığında bebeklerle ilgilenirken genel sağlık durumlarının iyi düzeyde olmaları önem taşımaktadır. Yeni doğan yoğun

[1] Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Ünv. Eğitim Fakültesi, fuad65@gmail.com
[2] Uzman, Yüzüncü Yıl Ünv. Eğitim Fak. gamzemukba@yyu.edu.tr
[3] Yüzüncü Yıl Ünv. Psikolojik Danışma, Rehberlik, Araştırma ve Uygulama Merkezi
[4] Dr. mykba@yandex.ru

bakımı personelinin ikincil travma düzeylerinin bilinmesi ve genel sağlık durumları ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, genel sağlık durumlarına yönelik gelecekte farklı araştırmalara ve iyi hissettiren stresle başa çıkma tarzlarının araştırılmasına yardımcı olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, yeni doğan yoğun bakım personelinin ikincil travma düzeyleri, genel sağlık durumları ve stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, Van'daki bir devlet hastanesi ile özel bir hastanede yeni doğan yoğun bakımı servisinde çalışan 41 kadın (% 68.3) ve 19 erkek (% 31.17) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Travma Sonrası Stres Belirtileri Ölçeği (TSSBÖ): Travma Sonrası Stres Belirtileri Ölçeği, Post trauma Stress Disorder Checklist (PCL) (Weathers ve ark., 1994), Impact of Events (Horowitz ve ark., 1979) ve Dissociative Experiences Survey'den (Carlson ve Putnam, 1986) maddeler alınarak Şahin, Batıgün ve Yılmaz (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; tekrarlayan düşünceler, fizyolojik uyarılma ve zihinsel kaçınma olarak üç alt boyuttan ve 36 maddeden oluşmaktadır (Şahin, Batıgün ve Yılmaz 2009).

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ): Stresle başa çıkma ölçeği, Folkman ve Lazarus tarafından geliştirilmiş olup Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (Ülev, 2014). Ölçek, güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama alt boyutlarından ve 30 maddeden oluşmuştur (Şahin ve Durak, 1995; akt: Ülev, 2014).

Genel Sağlık Anketi-12 (GSA-12): David Goldberg (1972), tarafından geliştirilen Genel Sağlık Anketi-12, Türkçe'ye Kılıç (1992; akt: Güven, 2008) tarafından uyarlanmıştır.

Verilerin Analizi:

Verilerin dağılım yapısı Kolmogorv Smirnov testi ile sınanmış ve normal dağılım göstermediği görülmüştür. Yeni doğan yoğun bakımı personelinin TSSB, Genel Sağlık Durumları ve Stresle Başa Çıkma Durumları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman's Rho Testi'nden yararlanılmıştır.

Bulgular

Veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden biri olan "Spearman's Rho Korelasyon Testi"nden yararlanılmıştır. Toplam GSA-12 puanları ile SBTÖ'nün alt boyutu olan "Güvenli Yaklaşım" arasındaki ilişki $r= -0.459$ ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yine toplam GSA-12 puanları ile toplam TSSBÖ puanları arasında $r=0.312$, toplam GSA-12 ile TSSBÖ'nün "fizyolojik uyarılma" alt boyutu arasında $r=0.424$ düzeyinde anlamlı ilişki ($p<0.05$) elde edilmiştir. Toplam SBTÖ puanları ile toplam TSSBÖ puanları arasında $r=0.292$ düzeyinde anlamlı ilişki, yine Toplam SBTÖ puanları ile TSSBÖ alt boyutlarından olan "tekrarlayan düşünce" puanları arasında 0.386 düzeyinde anlamlı ilişki, "zihinsel kaçınma" arasında $r=0.283$ düzeyinde anlamlı ilişki ($p<0.05$) elde edilmiştir. Toplam TSSBÖ puanları ile SBTÖ'nün alt boyutlarından olan "çaresiz yaklaşım" arasında $r=0.422$ düzeyinde anlamlı ilişki ($p<0.05$) bulunmuştur. SBTÖ'nün alt ölçeklerinden olan "çaresiz yaklaşım" puanları ile TSSBÖ alt ölçeklerinden "tekrarlayan düşünce"

puanları arasında r= 0.453 düzeyinde anlamlı, "fizyolojik uyarılma" alt ölçeği puanları arasında r=0.358 düzeyinde anlamlı, "zihinsel kaçınma" alt ölçeği puanları arasında r=0.376 düzeyinde anlamlı ilişki ($p<0.05$) bulunmuştur. Toplam TSSBÖ puanları ile TSSBÖ alt ölçeklerinden "tekrarlayan düşünceler" puanları arasında r=0.801 düzeyinde anlamlı, "fizyolojik uyarılma" arasında r=0.863 düzeyinde anlamlı ve "zihinsel kaçınma" alt ölçeği arasında r=0.911 düzeyinde anlamlı ilişki ($p<0.05$) elde edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen veriler doğrultusunda GSA-12 toplam puanları ile SBTÖ'nün alt boyutlarından olan "güvenli yaklaşım" arasında ters yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durum bireylerin genel sağlık durumları düştükçe, bireyin stresle başa çıkma tarzlarından "güvenli yaklaşım" algılarının düşebileceği anlamına gelebilir. Toplam GSA-12 puanları ve toplam TSSÖ puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu elde edilmiştir. Bu durum, bireylerin sağlık durumlarını kötü algılamalarıyla birlikte TSSB düzeylerinin de artabileceği biçiminde yorumlanabilir. Toplam SBTÖ puanları ile Toplam TSSBÖ puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, bireyin travma düzeyi arttıkça, ona yönelik başa çıkma tarzları düzeyinin artış gösterebileceği yorumu yapılabilir. Bu durum Toplam SBTÖ puanları ile TSSBÖ'nün alt ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki çıktığı sonucuna bakılarak da söylenilebilir. Sonuçlar doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur. Yeni doğan yoğun bakımı personelinin genel sağlık durumu ile TSSB düzeyleri arasındaki ilişki göz önüne alındığında, yoğun bakım personelinin genel sağlık durumları belirli aralıklarla kontrol edilebilir ve genel olarak nasıl daha sağlıklı hissedebileceklerine yönelik araştırmalar yapılabilir. Bireylerin SBTÖ puanları ile Toplam TSSBÖ puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki çıktığı göz önüne alındığında; bu durum, psikolojik sağlamlık, travma sonrası büyüme durumlarını düşündürebilir. Bu bağlamda, sağlık personeline yönelik ikincil travma düzeyleri, travma sonrası büyüme ve psikolojik sağlamlılık gibi konulara yönelik gelecek araştırmalara yer verilebilir.

Kaynakça

Boscarino, A., J., Figley, C., R. & Adams, R., E. (2004). Compassion fatigue following the september 11 terrorist attacks: A study of secondary trauma among New York City Social Workers. *Int J Emerg Ment Health*, 6 (2), 57-66.

Collie, K., Stanford, CA., Backos, A., San Francisco, CA., Maichiodi, C., Louisville, KY., Spiegel, D., Stanford, CA. (2006). Art Therapy for combat-related PTSD: recommendations for research and practice. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23 (4), 157-164.

Diaconescu, M. (2015). Burnout, secondary trauma and compassion fatigue in social work. *Revista de Asistenţ\ Social*, anul XIV, 3, 57-63.

Gabrielli, J.,Gill, M., Sanford Koester, L. & Borntrager, C. (2014). Pyschological Perspectives on ‘acute on chronic’ trauma in children: Implications of the 2010 Earthquke in Haiti. *Children & Society*, 28, 438-450.

Güven, S., G., İ. (2008). *Fen ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örüntüleri ve Psikolojik Belirti Türleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.

Rosen, S. (2014). Cults: a natural disaster-looking at cult involvement through a trauma lens. *International Journal of CulticStudies*, 5, 12-27.

Sungur, M., Z. (1999). İkincil travma ve sosyal destek. *Klinik Psikiyatri*, 2, 105-108.

Şahin, N.H.,Batıgün, A.D., Yılmaz, B. (2009). Debriefing with teachers after the Marmara earthquake: an evaluation study. *Disasters-The Journal of Disaster Studies, Policy and Management, 33* (4), 747-761.

Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçl ifarkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi.* (YayınlanmamışYüksekLisansTezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Webb, N., B. (2004) *Mass Trauma and Violence*. New York- London: The Guilford Press.

Wright, N. (2003). *Crisis & Trauma Counseling*. USA: Regal.

Yılmaz, B. (2007). Yardım çalışanlarında travmatik stres. *Klinik Psikiyatri*, 10, 137-147.

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ KARİYER ÇAPALARININ İNCELENMESİ

Cem Ali GİZİR[1]
Sıdıka GİZİR[2]

Problem Durumu

Bireylerin kariyer gelişimlerinin incelenmesi, kariyer kavramının içsel ve dışsal kariyer olarak isimlendirilen iki temel boyutuna vurgu yapmayı gerektirmektedir. Dışsal kariyer boyutunda odak noktası, bireylerin işinde elde ettiği ilerlemeler ve örgütteki pozisyonu gibi kariyerlerindeki gözlemlenebilir başarılardır (Riordan ve Louw-Potgieter, 2011; Sav, 2008). İçsel kariyer ise bireylerin kariyerlerine ilişkin algıları ve beklentileri olarak tanımlanmakta ve bireylerin kariyer gelişimleri sürecinde davranışlarına ve hareketlerine yön vermektedir (Coetzee ve Scheruder, 2009; Riordan ve Louw-Potgieter, 2011; Schein, 1978). Kariyer gelişimlerine yönelik olarak yapılan boylamsal çalışmalar incelendiğinde, çalışanların dışsal kariyerlerinde dramatik değişimler yaşasalar bile, içsel kariyerlerini bir arada tutan güçlü bir benlik algıları olduğu varsayımının temel alındığı görülmektedir (Schein, 1978). Bireylerin kariyerlerinin ilk yılları, çalışan ile çalışılan örgüt arasında karşılıklı bir keşif dönemi olarak ele alınmakta ve bu süreçte birey, işinde edindiği çeşitli başarılar ve deneyimler aracılığıyla kendisine yönelik bilgi edinerek mesleki bir benlik algısı yani kariyer çapaları geliştirmektedir (Schein, 1978; Ünal ve Gizir, 2014). Bu algı ve değerler, bireyin hangi işi yapacağı/sürdüreceği, özel yaşamındaki ve iş yaşamındaki dengeyi nasıl kuracağı konusundaki kararlarında zorlayıcı bir güç olarak işlev görmesinden dolayı "kariyer çapaları" olarak isimlendirilmektedir (Feldman ve Bolino, 1996). Schein (1978), bireyin işini yaparken edindiği deneyimlere dayalı olarak kendisine yönelik bilgisinin arttığını ve aynı zamanda buna bağlı olarak üç bileşenden oluşan mesleki benlik algısı temelinde kariyer çapalarının geliştiğini belirtmektedir. Bu bileşenlerden bir tanesi, bireyin işindeki çeşitli durumlarda edindiği başarıları dikkate alarak öznel yetenek ve becerilerine yönelik geliştirdiği kişisel algısıdır. İkincisi ise bireyin iş ortamında kendini değerlendirmesini sağlayacak olanaklar ve örgütteki diğer çalışanlardan gelen geribildirimlere dayalı olarak öznel gereksinim ve güdülerine yönelik geliştirdikleri algıdır. Kariyer çapalarını oluşturan son bileşen ise, bireyin öznel değer ve normları ile çalıştığı örgüt ve yaptığı işin değer ve normlarının kesiştiği durumlara dayalı olarak kendi değer ve tutumlarına yönelik geliştirdiği algıdır.

Bireylerin kariyerlerine ilişkin algıları ve beklentileri olarak tanımlanan ve kariyer gelişimleri sürecinde davranışlarına ve hareketlerine yön vermesi nedeniyle önemle üzerinde durulan kariyer çapaları üzerine oluşan alanyazın incelendiğinde, çeşitli meslek üyeleri üzerine birçok çalışma yapılmış olmasına karşın okul psikolojik danışmanlarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. 21. yüzyıl başlarından itibaren dünya genelinde yaşanan sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, meslek üyelerinin kendilerini yeniden tanımlamalarını gerektirmiş ve bu

[1] Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı, *cagizir@gmail.com*
[2] Yrd. Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sgizir@gmail.com

süreçte değişen iş koşulları ile rol ve işlevlerine yönelik köklü bir sorgulama ve yeniden yapılanma sürecine girmişlerdir. Bu kapsamda, bu çalışma ile Mersin İli'nde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının baskın kariyer çapalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, Mersin İli'nde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının kariyer çapalarının, cinsiyet, medeni durum ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yöntem

Tarama modelinde yapılan bu çalışmanın örneklemini Mersin ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 123 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Örneklemin 69'u (% 56.1) kadın ve 54'ü (% 43.9) erkek olup, yaş uzamı 23 ile 50 arasında değişmekte olup, ortalaması 33.90 (SS=6.47) olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada kariyer çapaları, Schein (1978; 1996) tarafından kuramsal olarak belirlenen sekiz kategoride ele alınmış ve veri toplama aracı olarak Ünal ve Gizir (2014) tarafından geliştirilen "Kariyer Çapaları Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının baskın kariyer çapalarını belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmış, ayrıca, araştırma verileri t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Okul Psikolojik Danışmanlarının Baskın Kariyer Çapaları

Okul psikolojik danışmanlarının baskın kariyer çapalarının belirlenmesi için öncelikle 9 kariyer çapasını ifade eden her bir boyutun aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Boyutların aritmetik ortalamalarını hesaplamak için ilk olarak her bir boyuta ilişkin madde toplam puanları elde edilmiş ve bu puanların aritmetik ortalamaları bulunmuştur. Elde edilen aritmetik ortalamalar, ilgili boyutun madde sayısına bölünerek her bir boyut için alt ölçek aritmetik ortalamaları ($\bar{X}_{\text{alt-ölçek}}$) hesaplanmıştır. Buna göre, okul psikolojik danışmanlarının en yüksek değere sahip kariyer çapalarının sırasıyla *hizmet ve kendini adama* ($\overline{X}$ = 4.36), *özerklik-bağımsızlık* ($\overline{X}$ = 4.35), *hayat tarzı* ($\overline{X}$ = 4.30) ve *teknik fonksiyonel yetkinlik* ($\overline{X}$ = 4.26) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları, okul psikolojik danışmanlarının kariyer çapalarının cinsiyet, medeni durum ve hizmet yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında okul psikolojik danışmanlarının mesleklerini, başkalarının yararını temel alarak topluma ve örgütlerine hizmet edebilecekleri ve kendilerini adayabilecekleri, mesleki uygulamalarında özerk ve bağımsız olabilecekleri bir kariyere önem verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, okul psikolojik danışmanları için kişisel yaşamları ile iş yaşantıları arasında denge sağlamanın önemli olduğu ve kendi uzmanlık alanlarında devamlı gelişmeyi önemsedikleri ileri sürülebilir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın temelinde tartışılarak, uygulamalara ve gelecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Kaynakça

Coetzee, M. ve Schreuder, D. (2009). Psychological career resources as predictors of working adults' career anchors: An exploratory study. *SA Journal of Industrial Psychology/ SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde, 35*(1), 11.

Feldman, D. C. ve Bolino, M. C. (1996). Careers within careers: Reconceptualizing the nature of career anchors and their consequences. *Human Resource Management Review, 6*(2), 89–112.

Riordan, S. ve Louw-Potgieter, J. (2011). Career success of women academics in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 41(2), 157-172.

Sav, D. (2008). *Bireysel kariyer planlamada etkili olan faktörler ve üniversitelerin etkisi üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi. http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden 15.06.2015 tarihinde edinilmiştir.

Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs.* Addison-Wesyel Publishing Company: USA

Schein, E. H. (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive, 1*, 80–88.

Ünal, B. ve Gizir, S. (2014). Öğretim elemanlarının baskın kariyer çapalarının incelenmesi: Mersin Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(5), 1743-1765.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MADDE KULLANMA EĞİLİMLERİNİN ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE RİSKLİ DAVRANIŞLARLA İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ*

Gökcan SEVER[1]
Erhan TUNÇ[2]

Problem Durumu

Yaşam dönemleri içerisinde ergenlik, bireyin benliğine dönük duygularının en çok değiştiği; bununla birlikte, sağlıklı bir kişilik gelişimi için kendini kabul edebilmenin önem kazandığı ve bu karmaşa içinde sosyal desteğe yoğun olarak ihtiyaç duyulan bir dönemdir (Erdem ve Akman, 1995). Bundan dolayı, ergenlik psikolojisinde sosyal desteğin önemli bir boyutu oluşturduğu ifade edilebilir. Sosyal destek yoksunluğu bireylerin madde kullanma ve riskli davranışlar sergilemesine yol açabilir. Bunun için ailelerin ergenlik döneminde bulunan çocuklarına iyi bir ortam sağlamaları ve destekleyici olup, ergen birey veya bireylere yalnız olmadıklarını hissettirmeleri, ergenlik döneminde bulunan bireylerin bu gelişim süreçlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamalarına olanak sağlamaları gerekir. Ailesi tarafından doğru yönlendirilmemiş, yanlış öğretilere sahip ya da ihmal edilmiş bireyler kötü alışkanlıkları, küfürbazlıkları, saldırganlıkları, kavgacılıkları, huysuzlukları vb. nedenlerle gruba dâhil edilmeyebilmekte ve gruplardan dışlanabilmektedir (Başaran, 1974). Bu durumu yaşayan bireyler insanlarla yakınlık kurmada zorlanabilmekte, yalnız kalabilmekte ve sonrasında sigara, alkol ve internet bağımlılığı gibi kötü alışkanlıklara maruz kalabilmektedirler.

Yukarıda yapılan açıklamalara bakıldığında; Madde kullanımı, ülkemizin ve dünya ülkelerinin sorunu haline gelmiş durumda ve her geçen gün de şiddetini daha da artırmaktadır. Bu nedenle madde kullanma ve madde kullanmayı etkileyen faktörlerin farklı açılardan araştırılması, bilimsel çalışmalar sonucunda önleyici tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bu araştırmada lise öğrencilerinin madde kullanma eğilimlerinin algılanan sosyal destek ve riskli davranışlar ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte; lise öğrencilerinin madde kullanma eğilimleri, algılanan sosyal destek ve riskli davranışlar düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin madde kullanma eğilimlerinin, algılanan sosyal destek düzeyleriyle, riskli davranışlar arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, lise türü, sınıf düzeyi, SED, ikamet edilen yer, spor/sanat etkinliklerine katılıp katılmama, algıladıkları anne-baba tutumu) göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek ve elde edilen sonuçları konuyla ilgili kuramsal yaklaşımlarla desteklemektir.

---

* Bu çalışma yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

1 Psk. Dan. MEB, gsever25@gmail.com
2 Yrd. Doç. Dr. , Gaziantep Üniversitesi, Eğitim F. Eğitim Bil. Böl. Rehb. ve Psik. Dan. ABD, erhantunc@gantep.edu.tr

Yöntem

Araştırma, betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın evreni, Gaziantep İli, Şehitkamil ve Şahinbey İlçelerinde farklı lise türlerinde öğrenime devam etmekte olan lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Gaziantep İli, Şehitkamil ve Şahinbey İlçelerinde farklı lise türlerinde öğrenime devam etmekte olan 433 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplamak amacıyla Gençtanırım-Kuru (2010) tarafından geliştirilen "Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ)", Yıldırım (2004) tarafından geliştirilen "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)", Mac Andrew (1986) tarafından geliştirilen, Ceyhun ve arkadaşları (2001) tarafından uyarlanan "Madde Kullanma Eğilimi Ölçeği (MKEÖ)" ile araştırmacı tarafından demografik bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak kullanılan ölçekler ve demografik bilgi formu aracılığı ile elde edilen veriler kodlanarak elektronik ortama aktarılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin normalliği test edilmiş, Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi, korelasyon ve regresyon teknikleri kullanılarak analiz edilmesine karar verilmiştir. Araştırmanın hipotezlerini sınama ve alt problemlerine cevap bulma sürecinde gerçekleştirilecek istatistiksel işlemler için SPSS 16.0 (Statistical Packet for The Social Science 16.0) programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

MKEÖ'nin toplamından elde edilen puanlar ile algılanan sosyal destek düzeyi ölçeğinin toplamından ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca MKEÖ'nin toplamından elde edilen puanlarla RDÖ'nin toplamından ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında negatif yönlü ilişki olduğu; algılanan sosyal destek düzeyi ölçeğinin toplamından ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar ile RDÖ'nin toplamından ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

ASDÖ'nin alt ölçeklerinden olan arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyine ait puanlar ile RDÖ'nin alkol kullanma, sigara kullanma ve beslenme alışkanlığı alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Lise öğrencilerinin riskli davranışlarının açıklanmasında algılanan sosyal destek ve madde kullanma eğilimi düzeylerinin anlamlı birer yordayıcı olup olmadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; lise öğrencilerinin riskli davranışlar düzeyleriyle; algılanan sosyal destek ve madde kullanma eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($R=.458$, $R^2=.210$) görülmektedir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; algılanan sosyal destek ve madde kullanma eğilimi düzeylerinin riskli davranışlar düzeyinin açıklanmasında anlamlı düzeyde yordayıcı oldukları görülmektedir. Algılanan sosyal destek ve madde kullanma eğilimi düzeylerinin birlikte, riskli davranışlar puanlarına ait toplam varyansın %21'ni açıklamaktadır ($p<.05$).

Sonuç ve Öneriler

Verilerinin analizi sonucunda, MKEÖ'nin toplamından elde edilen puanlar ile ASDÖ'nin toplamından ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkilere rastlan-

mıştır. Ayrıca MKEÖ'nin toplamından elde edilen puanlarla RDÖ'nin toplamından ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında negatif yönlü ilişki olduğu; ASDÖ'nin toplamından ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar ile RDÖ'nin toplamından ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ancak ASDÖ'nin alt ölçeklerinden olan arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyine ait puanlar ile RDÖ'nin alkol kullanma, sigara kullanma ve beslenme alışkanlığı alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin RDÖ'nin toplamından ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, yaş, lise türü, sınıf düzeyi, spor/sanat etkinliklerine katılıp katılmama ve algıladıkları anne-baba tutumları değişkenleri açısından anlamlı derecede farklılaştığı, sosyoekonomik durum ve uzun süre ikamet ettikleri yer değişkenleri açısından ise anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür.

ASDÖ'nin toplamından ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların; cinsiyet, yaş, lise türü ve algılanan anne-baba tutumları değişkenleri açısından anlamlı derecede farklılaştığı, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, uzun süre ikamet ettikleri yer ve spor/sanat etkinliklerine katılıp katılmama değişkenleri açısından ise anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür.

MKEÖ'nin; cinsiyet, yaş, spor/sanat etkinliklerine katılıp katılmama ve algılanan anne-baba tutumları açısından anlamlı düzeylerde farklılaştığı; lise türü, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum ve uzun süre ikamet ettikleri yer açısından anlamlı düzeylerde farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Diğer önleme çalışmalarında olduğu gibi, madde önleme ile ilgili olanların da aileler, akranlar, okullar ve toplumun etkileşimine odaklaşan yapıda olması gerekmektedir. Madde kullanımını önleme ile ilgili çalışmalarda bilgilendirmenin yanı sıra, 'Hayır deme' becerileri de yer almalıdır. Sporun, sigara ve madde kullanımını önlemede çok önemli olduğu dikkate alınarak okullarda spor çalışmalarının artırılması yoluna gidilebilir.

Madde kullanımı ile ilgili önleme çalışmaları disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Okuldaki idareciler, çeşitli branşlardan öğretmenler Okul Rehber öğretmeni ile koordineli çalışmalı, ayrıca okul dışında da sosyal hizmet uzmanları, psikologlar, çocuk gelişim uzmanları, tıp doktorları, emniyet birimlerinin ilgili elemanları, sivil toplum örgütleri ve gönüllü kuruluşlar, medya kuruluşları konuya eşgüdümlü bir çalışmayla yaklaşmalıdırlar. Bu disiplinler arası yaklaşım sorunun çözümüne yardımcı olacaktır.

Kaynakça

Başaran, İ. E. (1974).Eğitim Psikolojisi (4. Baskı). Ankara: Gül Yayınları.

Ceyhun, B., Oğuztürk, O. ve Ceyhun, A.G.(2001). MKEÖ'nin geçerlik ve güvenilirliği. Klinik Psikiyatri, 4: 87-93.

Erdem, M.ve Akman, Y. (1995). Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Gençtanırım-Kuru, D.(2010). Ergenlerde Riskli Davranışların Yordanması. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Kaynakça

Başer, Z.(2006). Aileden Algılanan Sosyal Destek ile Kendini Kabul Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, , Erzurum.

Çeçen, A.R.(2008). Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Ana baba Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi; 6(3):415-43

Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2014). Riskli Davranışlar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi;25(1):125-138.

Gündoğdu M. ve Ark.(2005). Lise Öğrencilerinde Risk Alma Davranışı. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi;21:151-160.

Karakaş, Ö.(2006). Ergenlerde Tütün, Alkol ve Madde Kullanımı ile İlişkili Psikolojik Faktörler. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Karatay, G.(2004). Sosyoekonomik Düzeyi Farklı İki Lisede Madde Kullanma Durumu ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara.

Mengi, S.(2011). Lise 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkla İlişkisi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi.Sakarya.

Ögel,K.,Taner,S. ve Eke,C.(2006). Onuncu Sınıf Öğrencileri Arasında Tütün, Alkol ve Madde Kullanım Yaygınlığı. Bağımlılık Dergisi; 7(1):18-23.

Özer, A., Gençtanırım, D.ve Ergene, T.(2011). Türk Lise Öğrencilerinde Okul Terkinin Yordanması:Aracı ve Etkileşim Değişkenleri İle Bir Model Testi.Eğitim ve Bilim ,36;161.

Toker, T.(2008). Madde Kullananlarda Çocukluk Çağı örselenme yaşantılarının, madde kullanma eğilimi, benlik saygısı ve başa çıkma tutumları ile ilişkisi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

Tunç, E. ve Bakırcı, M.(2015). Ergenlerde Risk Alma Davranışları İle Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. 24.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,16-17-18 Nisan 2015, Niğde.

Tunç, E. ve Sezen, M.F.(2015). Ortaokul Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Desteğin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. 24.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,16-17-18 Nisan 2015, Niğde.

Tunç, E.(2011). Okulu Terk Etmiş Lise Öğrencilerinin Benlik Algıları Rehberlik Gereksinimlerinin Karşılanma Düzeyleri. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,Erzurum.

Yıldırım, İ.(1997). Sigara,Alkol ve Uyuşturucu Kullanan Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi;13:147-155.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KONTROL ODAKLARININ MÜKEMMELİYETCİLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Berrin EMRAN ÖZBULAK[1]
Nergüz BULUT SERİN[2]

Problem Durumu

Eğitim toplumun uyum sağlayıcı kurumlarından birisidir. Toplumun bireyleri arasında oluşan eğitsel ilişkileri bir arada tutar ve düzenler. Bu bağlamda okullar eğitsel ilişkileri sağlamada önemli bir yere sahiptir. Okul işleyişinin düzenlenmesinde etkili olan öğretmenler, becerileri ile doğru orantılıdır. Bu durumda okul içinde ve sınıf içi etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanmasında öğretmenin tutumu, becerilerini kullanabilmesi, davranışları çok önemlidir. Başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, idarecilerin etkililiği önemli bir unsur iken bu okullarda çalışan öğretmenlerin de farklı özelliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlerin sahip oldukları birtakım özelliklerle öğrencilerin performans ve başarısı arasında bazı ilişkiler bulunmuştur. Sonuç olarak etkili öğretmen, bütün öğrencilerin yüksek seviyede öğrenmesini sağlayan öğretmendir (Can, 2011, s.129). Bu açıdan öğretmenin sahip oldukları kişilik özellikleriyle vizyon sahibi oldukları görülmüştür. Bu bağlamda önemli unsurlar olarak kontrol odağı ve mükemmeliyetçilik düzeyini sayabiliriz. Kontrol odağı, bireylerin ödül üzerindeki kontrolleriyle ilgili kişisel yüklemeleriyle ilgili bilgi vermektedir (Rotter, 1966).Yani problemin kaynağını nerede algıladığı ile ilgilidir. kişi olayların pozitif ya da negatif sonuçlarını kendi kontrolündeki davranışlarının sonuçları olarak algılıyorsa iç kontrol odaklı olarak; olayların pozitif ve negatif sonuçlarını kontrolü dışındaki olayların sonucu olarak algılıyorsa dıĢ kontrol odaklı olarak tanımlanmıştır(Lefcourt, 1976, 29). Ġç kontrol odaklı kişiler dış kontrol odaklı kişilere göre başarı odaklı ve hep daha iyisini elde etme peşindedirler (Neill, 2006). İç kontrol odaklı bireyler çevresindeki olayları ve kendini kontrol ettiğine inanmaktadırlar. Kişinin mükemmeliyetçiliğini kontrol odağı inancı etkileyebilir. Yaşamı kontrol edebileceğine inanan ve yüksek düzeyde iç kontrol odağı gösteren bireyler kendinden emin olma durumundadır. Dış kontrol odağı yüksek olanlar ise genellikle iç görüsü zayıf dış kaynaklı bireylerdir. Bu bağlamda neslin temelini oluşturan öğretmenlerin bu yönüyle ele alınması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin kontrol odaklarının mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi ile karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bir diğer amacı da kontrol odağı ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın evreni, 2014 yılı İzmir il merkezindeki sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi, tesadüfî olarak seçilmiş olmak üzere toplam 150 sınıf öğretmenidir.

Yöntem

[1] Psk. Dan. Dr.MEB, berrin.emran@gmail.com
[2] Prof. Dr. nerguzserin@gmail.com

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişten ya da şu anda halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan durum, olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar 2006).

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini, İzmir'de merkez ilçelerde (Konak, Karabağlar, Buca) çalışan sınıf öğretmenleridir. Bu ilçelerde çalışan sınıf öğretmenleri random yoluyla seçilmiştir. Toplam 150 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ve Kontrol Odağı Ölçekleri kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Kişisel bilgi formu meslekte çalışma yılı, cinsiyet, evli olup-olmama durumu, çocuk sahibi olup-olmama durumu, lisansüstü eğitim alıp-almama durumu gibi olmak üzere 5 maddeden oluşmaktadır.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OODÖ): Sınıf öğretmenlerin mükemmeliyetçiliklerini belirlemek amacı ile Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliGtirilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) kullanılmıGtır. Mükemmeliyetçiliği farklı üç alt boyutta; (1) Kendi Odaklı Mükemmeliyetçilik, (2) BaGkaları Odaklı Mükemmeliyetçilik ve (3) Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik olarak ele almıGlardır (Hewitt ve Flett, 1991b).

Kontrol Odağı Ölçeği: Sınıf öğretmenlerinin kontrol odağı inançlarını ölçmek amacıyla "Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ)" (Dağ, 2001) uygulanmıştır. Ölçek, 47 maddeden oluşan 5 aralıklı Likert tipi bir ölçektir. Puan aralığı 47-235 arasında değişmektedir. Puanların yükselmesi dış kontrol odağının olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .92, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur (Dağ, 2001). Ölçeğin yapı geçerliğine bir gösterge olarak faktör yapısı incelenmiş ve temel bileşenler tekniğiyle varimaks döndürmesi uygulanarak 5 faktör çözümlemesi elde edilmiştir (Dağ, 2001). Bu beş faktörün adları, madde sayıları ve iç tutarlık katsayıları şöyledir: 1. faktör: "genel iç kontrol inancı" (12 madde, %12.62; α= .87), 2. faktör: "şansa inanma" (11 madde, %8.56; α= .79), 3. faktör: "çabalamanın anlamsızlığı" (10 madde, %7.7; α= .76), 4. faktör: "kadercilik" (3 madde, %6.03; α= .74), 5. faktör: "adil olmayan dünya inancı" (5 madde, %5.2; α= .61) (Dağ, 2001).

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde gruplar arasında farkın olup olmadığını belirlemek için ikili değişkenler için "t" testi, ikiden fazla değişkenler için ise "F" testi uygulanmıştır. Değişkenler arasında belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için "scheffe" anlamlılık testi" uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, ölçeklerden elde edilen betimsel veriler, SPSS 16 programı ile analiz edilmiştir. yüzdelik dağılımlar, gruplar arasındaki karşılaştırmalarda ortalama, standart sapma, çok yönlü varyans analizi ve regresyon uygulanmıştır. Değişkenlerin birbirinden etkilenme dereceleri, Pearson Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. Önem Düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik algılarının ortalamanın üzerinde ve kendi odaklı mükemmeliyetçiliklerinin diğer mükemmeliyetçilik boyutlarından ve iç kontrol odaklılıklarının diğer kontrol odaklılık boyutlarından yüksek olduğu anlaşılmıştır. Kadınların

kendi odaklı mükemmeliyetçilik algılarının, erkeklerden; sosyal odaklı mükemmeliyetçilik algılarının, müdür yardımcılarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilikleri ile kontrol odaklığı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ve en yüksek ilişkinin kendi odaklı mükemmeliyetçilik ile iç kontrol odaklılık arasında olduğu anlaşılmıştır.

OKUL TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ'NİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI VE PSİKOMETRİK NİTELİKLERİ

Zekeriya ÇAM[1]
Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ[2]

Problem Durumu

İlk olarak 1970'li yıllarda ortaya atılan tükenmişlik kavramına ilişkin çalışmalar Freudenberger tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda tükenmişlik kavramı ilk zamanlar enerjinin, gücün ve kaynakların aşırı zorlanmasına bağlı olarak bireylerin başarısız olmaları, yorulmaları ve bu durumun sonucu olarak tükenmeleri olarak tanımlanmıştır (Frudenberger, 1974). Bu dönemde ve daha sonra yapılan kavramsal tanım ve kavramın uygulanması daha çok işyerine dönük olarak gerçekleşmiştir. Bu bağlamda Maslach ve Jackson (1985) tükenmişliği bir çeşit işyeri stresi olarak ele alıp açıklamaya çalışmışlar ve tükenmişliği çalışanlarda çeşitli biçimlerde gözlenen duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada artış, kişisel başarıda ise bir düşüş olarak ifade etmişlerdir. Ancak alanyazındaki birçok araştırmacı ise tükenmişlik kavramını daha çok bir çeşit strese benzetmişlerdir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Hobfoll ve Shirom, 2000; Cooper, Dewe ve O'Driscoll, 2000; Schaufeli ve Enzman, 1998).

İşyeri için kavramsallaştırılan tükenmişlik olgusu son zamanlarda okul ve öğrenci tükenmişliği bağlamında da ele alınıp açıklanmaya çalışılan bir durum olarak dikkat çekmektedir (Aypay, 2011, 2012; Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Parker ve Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Stoeber, Childs, Hayward, ve Feast, 2011). Özellikle okul tükenmişliği alanında çalışmaları olan Salmela-Aro, okul tükenmişliğini işyerindeki tükenmişliğe benzetmektedir. Araştırmacılara göre tıpkı iş tükenmişliğinde olduğu gibi okullar da öğrencilerin mesleklerini icra ettikleri işyerleri gibi düşünülmelidir. Bu bağlamda akademik başarı gösterme baskısı altında olan öğrencilerin bu baskılar karşısında tükendikleri ifade edilmektedir (Parker ve Salmela-Aro, 2011). Bununla beraber okul tükenmişliğinin belirlenmesine dönük olarak alanyazında çeşitli ölçme araçları mevcuttur. Bu ölçme araçlarından biri de Okul Tükenmişlik Envanteri'dir. Okul Tükenmişlik Envanteri (OTE), Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilmiş ve tükenmişliğin kuramsal yapısı ile de uyumlu üç alt boyut ve dokuz maddeden oluşmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde okul tükenmişliğini belirlemek amacıyla geliştirilen Okul Tükenmişlik Envanteri'ni Türkçe'ye uyarlamak ve psikometrik özelliklerini belirlemektir.

Yöntem

[1] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, zekeriyacam@gmail.com
[2] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, s.ogulmus@gmail.com

OTE başlangıçta araştırmacı tarafından özgün dilden (İngilizce) Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri formu ve İngilizce form eğitim bilimleri alanında doktora eğitimi alan üç yabancı dil uzmanına yollanmış ve düzeltmeler alınmıştır. Yabancı dil uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda çeviriler gözden geçirilmiş ve Eğitim Psikolojisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora derecesine sahip ve doktora eğitimi alan yedi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen son öneriler ile ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin son halinde uzmanlardan gelen önerilere bağlı olarak ölçeğin puanlanması 1-5 puanlama biçimine dönüştürülmüştür.

Son hali verilen ölçek formu Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerindeki Anadolu liselerine devam eden katılımcılara uygulanmıştır. Ölçek formunu eksik dolduran katılımcılar ve uç değer (outliers) kategorisinde yer alan katılımcılar veri setinden çıkartılmış ve 322 katılımcı üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların yapıldığı 322 katılımcının yaş ortalaması (X=16,28, S_x=1,04)'dir. Katılımcıların 189'u (%58,7) kız ve 133'ü (%41,3) erkektir. Ayrıca 104 (%32,3) katılımcı 9. Sınıfa, 91 (%28,3) katılımcı 10. sınıfa, 92 (%28, 6) katılımcı 11.sınıfa ve 35 (%10,9) katılımcı ise 12. sınıfa devam etmektedir.

Katılımcılardan toplanan verilere LISREL programı ile doğrulayıcı faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiş ve SPSS paket programı ile ölçeğin iç tutarlılık katsayısı belirlenmiştir.

Bulgular

322 katılımcıdan elde edilen veriler ile DFA işlemi gerçekleştirilmiştir. DFA işleminde öncelikle ölçeğin özgün formundaki üç boyutlu yapı test edilmiştir. Bu üç boyutlu yapı için hesaplanan uyum indekslerinde X^2/Sd=5,73 ve RMSEA=.121 hariç diğer uyum indekslerinin (GFI=.91; AGFI=.84; CFI=.96; NFI=.95; NNFI=.94; IFI=.96) iyi sonuçlar sunduğu görülmüştür. ölçek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve alfa katsayısının tükenme boyutu için .70, duyarsızlaşma boyutu için .81 ve yetersizlik boyutu için .62 olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Okul Tükenmişlik Envanteri'nin psikometrik niteliklerinin belirlenmesine dönük olarak gerçekleştirilen bu araştırmada uyarlaması yapılan ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve buna dayalı olarak lise öğrencilerinde okul tükenmişliğini belirlemede uygun bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Buna ek olarak uyarlama çalışması gerçekleştirilen ölçme aracının farklı değişkenler ile ilişkilerinin incelenmesi okul tükenmişliği kavramının farklı boyutlarda ele alınmasına katkı sunabilir.

Kaynakça

Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 511-527.

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 773-787.

Cooper, C. L., Dewe, P. J. ve O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Çam, Z., Deniz, K. Z. ve Kurnaz, A. (2014). School burnout: Testing a structural equation model based on perceived social support, perfectionism, and stress variables. *Education and Science, 39*(173), 310-325.

Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlaması geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 40*(1), 134-147.

Freudenberger, N. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30,* 159-165.

Hobfoll, S. E. ve Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organization behavior* (2nd ed., pp. 57–81). New York: Dekker.

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles, 12*(7/8), pp. 837-851.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology, 52*, 397-422.

Parker, P. D. ve Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparision of major developmental models. *Learning and Individual Differences, 21*, 244-248.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. ve Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*, 48–57.

Schaufeli, W. ve Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor&Francis.

Stoeber, J., Childs, J. H. Hayward, J. A. ve Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology, 31*(4), 513-528.

ERGENLERİN ANNE BABA VE ÖĞRETMENLERİNDEN ALGILADIKLARI DUYGUSAL İSTİSMARIN ÖZ YETERLİKLERİ İLE İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Hayriye KOÇMARLAR[1]
Müge AKBAĞ[2]

Problem Durumu

Duygusal istismar, etkileri ve sonuçları itibariyle gözlenmesi, incelenmesi ve irdelenmesi en güç olan istismar türüdür. Duygusal istismar, çocuk ve gençlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması, kendilerini olumsuz etkileyen tutum ve davranışlara maruz kalması ya da gereksinim duydukları ilgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılarak toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik hasara uğratılmaları durumudur (Polat, 1997). Çocuğun duygusal, sosyal ve kişilik gelişimini engelleyen, onu duygusal boyutta etkileyen her türlü davranış, duygusal istismar olarak ele alınmaktadır (Becer, 2004). Ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar şiddetli ret, gizli ret, gerçek dışı beklentiler, aşağılama şeklinde sınıflandırılabilir (Vardar, 1994). Çocuğun bu gibi davranışlara maruz kalması benliğinde örseleyici etkiler meydana getirebilmektedir (Hergüner, 2011). Duygusal istismara maruz kalan ergenlerde kendilerini olumsuz olarak algılama, bağımlı bir kişilik geliştirme, huzursuz, gergin ve kaygılı olma, aileden uzaklaşma, uyumsuzca ve saldırgan tepkiler gösterme, içe dönme, değersizlik duyguları geliştirme gibi belirtiler gözlenmektedir (Kulaksızoğlu, 2014).

Aile sosyalleşmedeki en önemli faktör olmakla birlikte diğer önemli bir faktör de okuldur. Ortaokuldan itibaren gençlerle öğretmenler arasında etkin bir iletişim oluşmaktadır (Yörükoğlu, 1989). Bireylerin benlik duygusu, diğerleriyle kurdukları ilişkiler aracılığıyla şekillendiği için, bu yaşantı ve etkileşim biçimlerine özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Özellikle anne baba ve öğretmenlerin çocuk ve ergenlerle kurdukları etkileşimin niteliğinin, onların benlik saygısı ve öz yeterlik duygularının gelişiminde önemli olduğu belirtilmektedir (Demir, 2010). Çocukların öz yeterlik algılarının, ağırlıklı olarak öğretmenlerin onların performanslarını değerlendirmelerine ve öğrenme etkinliklerinde öz denetim becerilerini geliştirmede onlara yardımcı olmalarına bağlı olarak şekillendiği de bildirilmektedir (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa ve Bandura, 2001). Öz yeterlik algısı, bireyin istenilen sonuca ulaşmak için gereken eylemleri yapabilme yeteneğine olan inançları ile ilgilidir (Ünal Keskin ve Orgun, 2006). Öz yeterlik, hem sebep hem de sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Stres düzeyinin ve olumsuz duygu durumların azaltılması öz yeterliği olumlu olarak etkilemektedir (Sakız, 2013). Bu açıdan, ergenlerin anne babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ve ergenin yaşadığı olumsuz duyguların öz yeterliği etkileyen bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, yapılan araştırmalarda duygusal istismarın benlik kavramı (Taşdelen; 1995; Uzun, 2002), benlik saygısı (Kırımsoy, 2003; Becer, 2004; Yıldız Arabacı, 2007), sosyal beceri (Tosuntaş Karakuş, 2006), depresyon (Siyez, 2003), kaygı (Öztep, 2010), öfke (Ulu, 2011),

[1] Psikolojik Danışman, İçerenköy Hasan Leyli Ortaokulu, e-mail: hayriyekocmarlar@gmail.com.
[2] Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, e-mail: makbag@marmara.edu.tr

uyum düzeyleri (Yalçın, 2007), akademik başarı (Azizoğlu, 2009) ile ilişkisi üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu araştırmada diğer çalışmalardan farklı olarak ergenlerin algıladıkları duygusal, sosyal ve akademik öz yeterlik ele alınmıştır. Ayrıca, duygusal istismar ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği görülmüştür (Alantar, 1989; İşmen, 1993; Savi, 1999; Kılınç, 1999; Eryiğit, 2004; Şimşek, 2010; Türk, 2013). Dolayısıyla; bu araştırmada ergenlik döneminin ilk yıllarında bulunan ortaokul öğrencileri üzerinde çalışılması amaçlanmıştır. Aynı zamanda araştırmalar ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Kars, 1994; Karaca, 2001; Arıcıoğlu, 2003). Hem anne babadan hem de öğretmenden algılanan duygusal istismarın birlikte ele alınarak incelendiği araştırmalar da sınırlı sayıdadır. Duygusal istismarın benlik kavramı ve benlik saygısı ile ilişkisini ele alan birçok çalışma olmasına rağmen duygusal, sosyal ve akademik öz yeterlik ile ilişkisini ele alan araştırmalara yeterince yer verilmediği de dikkati çekmektedir. Bu nedenle, benlik kavramının önemli bir yönünü teşkil eden öz yeterlik bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak; bu araştırmada ergenlerin anne babaları ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın algılanan sosyal, duygusal ve akademik öz yeterliği ne oranda yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ergenlerin anne babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın sosyal, duygusal ve akademik öz yeterliklerini yordama gücünün incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma, ergenlerin anne babaları ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile sosyal, duygusal ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki ortaokulların 6., 7. ve 8. sınıfında öğrenim görmekte olan 187'si (%57.9) kız, 136'sı (%42.1) erkek olmak üzere 323 ergenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği" (Vardar, 1994), "Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği" (Çakar,1994) ve "Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği"(Telef ve Karaca, 2011) kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında değişkenler arası ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile test edilmiş, ardından ergenlerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliklerini yordamada ne oranda katkısı olduğunu belirlemek amacıyla Aşamalı Çoklu Regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar ile akademik, duygusal ve sosyal öz yeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer taraftan; öğretmenlerden algıladıkları duygusal istismar ile akademik ve sosyal öz yeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan aşamalı çoklu regresyon analizleri sonucuna göre, ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar tek başına akademik öz yeterlik puanlarındaki varyansın %13'ünü, sosyal öz yeterlik puanlarındaki varyansın ise %7'sini açıklamaktadır. Anne ve babadan algılanan duygusal istismarın akademik ve sosyal öz yeterliğin yordanmasında anlamlı bir katkıda bulunmadığı tespit

edilmiştir. Ergenlerin babalarından algıladıkları duygusal istismar ise tek başına duygusal öz yeterlik puanlarındaki varyansın %2'sini açıklamıştır. Anne ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın duygusal öz yeterliğin yordanmasında anlamlı bir katkıda bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; öğretmenden algılanan duygusal istismarın artmasına bağlı olarak ergenlerin akademik ve sosyal öz yeterlik düzeylerinde azalma olmaktadır. Bu bulgu, ergenlik dönemindeki bireylerin akademik ve sosyal yeterlikleri üzerinde anne babadan ziyade öğretmenden algılanan duygusal istismarın daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir. Diğer taraftan; babadan algılanan duygusal istismar arttıkça ergenlerin duygusal öz yeterlik puanlarında azalma olmaktadır. Duygusal öz yeterlik üzerinde anne ve öğretmenden ziyade babadan algılanan duygusal istismarın yordayıcılık gücünün anlamlı bulunması ilgi çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara dayanarak; duygusal istismarın ergenlerin öz yeterlik algıları üzerindeki olumsuz sonuçlarına dair farkındalığın arttırılması amacıyla öğretmenlere ve velilere yönelik psiko-eğitim programlarının hazırlanarak yaygın bir şekilde uygulanması önerilebilir. Ayrıca öğrencilere yönelik olarak okul psikolojik danışmanları tarafından istismar ve türleri konusunda farkındalık kazandırma amaçlı bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.

Kaynakça

Becer, E. (2004). *Duygusal istismarın 12-14 yaş ergenlerin benlik saygısına etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik psikolojisi* (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Polat, O. (1997). *Vurursan kırılır.* İstanbul: Analiz Yayınları.

Vardar, B. (1994). *The validity and reliability of psyhological maltreatment inventory for adolescents.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Yörükoğlu, A. (1989). *Gençlik çağı* (6. Baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. & Bandura, A. (2001). Thestructure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assesment, 17* (2), 87-97.

Hergüner, S. (2011). Duygusal istismar ve ihmal. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı el kitabı* içinde (s. 43-54). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Demir, İ. (2010). Benlik, kimlik ve kişilik. H. Ergin ve S. A. Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisi* içinde (s. 183-202). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Özyeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26* (1), 185-209.

Ünal Keskin, G. ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry, 7*, 92-99.

Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 169-187.

Yıldız Arabacı, S. (2007). *İlköğretim ikinci kademesindeki çocuklara yönelik istismarın ve ihmalin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Kırımsoy, E. (2003). *Suç işlemiş ve suç işlememiş ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ve benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tosuntaş Karakuş, F. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Siyez, D. M. (2003). *Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Öztep, İ. C. (2010). *Duygusal istismar algılayan ve algılamayan ergenlerin kaygı düzeyleri ve denetim odaklarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ulu, S. (2011). *Ergenlerden algılanan duygusal istismar ile sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Uzun, Ş. (2002). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile kendilik imgesi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Azizoğlu, M. (2009). *Lise ergenlerinde duygusal istismarın başarıya etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Taşdelen, N. (1995). *Examination of the effects of perceived psychological maltreatment of mothers on adolescent's self concept, emotional and behavioral problems, and academic achievement.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Yalçın, S. (2007). *Ergenlerde algılanan duygusal istismarın uyum düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Arıcıoğlu, A. (2003). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın yordanması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karaca, N. (2001). *Duygusal istismara uğramış ergenlerin bazı kişilik özelliklerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şimşek, S. (2010). *Ergenlerde davranış problemlerinin anne babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

ÇOCUKLARDA OKUL KAYGISI ÜZERİNDE EBEVEYN TUTUMLARININ AÇIKLAYICI ROLÜ

Hakan SARIÇAM[1]
Kamerşah ÇETİNTAŞ[2]

Problem Durumu

Çocukların okula ilişkin problemleri incelendiğinde okul anksiyetesi başka bir ifadeyle okul kaygısı çocukları okuldan uzaklaştıran, okula karşı ilgi ve isteklerini azaltan ve dolayısıyla çocuğun akademik ve sosyal yaşantısını olumsuz etkileyen bir yüksek endişe durumu olarak karşımıza çıkar. Okul kaygısı, çocuk anksiyetesi veya çocukluk çağı anksiyetesinden farklı olarak çocuktaki okul temelli anksiyetedir, yani çocuğun okul ve okul ortamı ile ilgili durumlarda kaygı yaşamasıdır (Ross, 1990). Epidemiyolojik araştırmalar okul anksiyetesinin sıklıkla görülebildiğini, 3-14 yaş aralığındaki çocuk ve gençlerin %18ine kadarını ciddi olarak etkilediğini göstermektedir (Martinez-Monteagudo, Ingles, Trianes & Fernandez, 2011). Okul kaygısının ilişkili olduğu çok sayıda değişken olmakla birlikte çocuğun arkadaş ortamında dışlanması, okulda zorbalık görmesi gibi sebeplere bağlı gelişen sosyal korku temelli okul kaygısı ve akademik beklentileri karşılamada başarısız olması veya kendini başarısız görmesi nedenlerine bağlı olan performans temelli okul kaygısı etmenleri öne çıkmaktadır (Dunn, 1969; Sondergaard, 2012). Özellikle çocuğun okula başladığı ilk yıllarda görülen, evden kopma kaygısı olarak adlandırılan ayrılma anksiyetesi de okul kaygısının bir başka bileşenini oluşturmaktadır (Lyneham, Street, Abbott & Rapee, 2008).

Okul kaygısı ile ilişkili nedenler araştırılırken, okul ve okul ortamından kaynaklı nedenlerin yanında çocuğun okul dışı hayatını geçirdiği, kişiliğinin şekillenmesinde birinci dereceden etkili faktör olan aile de araştırılmalıdır. Bu kapsamda, anne-babaların çocuk yetiştirmedeki temel davranışlarını içine alan, çocuğa karşı takınılan tavır diyebileceğimiz ebeveyn tutumları ile okul kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olacağı öngörülmektedir. Bu noktada, belirli ebeveyn tutumuna maruz kalan çocukların mı daha çok okul kaygısı yaşadığı yoksa çocuğun her hangi bir sebepten dolayı okul kaygısı yaşadığında belirli ebeveyn tutumları mı bu kaygıyı giderme veya azaltma konusunda başarısız olduğu araştırılması gereken konulardır. Daha bütüncül bir bakışla her ikisinin de geçerli olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ebeveyn tutumları ile okul kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek ve hangi ebeveyn tutumlarının okul kaygısını ne yönde ve ne kadar yordadığını araştırmaktır. Araştırmada ebeveyn tutumları olarak, yaygın anne-baba tutumları arasından beşi –demokratik, otoriter, aşırı koruyucu, reddedici ve ihmalkar– alınmıştır. Çalışmada aşağıdaki üç hipotez sınanmıştır.

a) Kız öğrencilerin okul kaygısı erkek öğrencilerden yüksektir.

[1] Yrd.Doç.Dr. Hakan Sarıçam, Dumlupınar Üniv. Eğitim Fak., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, hakan.saricam@dpu.edu.tr
[2] Arş.Gör. Kamerşah Çetintaş, Dumlupınar Üniv. Eğitim Fak., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, kamersah.cetintas@dpu.edu.tr

b) Reddedici, ihmalkâr ve aşırı koruyucu ebeveyn stilleri ile okul kaygısı arasında pozitif ilişki vardır.

c) Demokrat stil ile okul kaygısı arasında negatif ilişki vardır.

Yöntem

Araştırma nicel bir araştırma olup; betimsel tarama tekniği altında ilişkisel tarama modeli kullanarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Siirt Merkez'de bulunan bir ortaokulun, 60'ı kız, 60'ı erkek olmak üzere 120 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi ve onları değerlendiren 12 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Okul Kaygısı Ölçeği-Öğretmen Formu: Lyneham ve diğ. (2008) tarafından geliştirilen Okul Kaygısı Ölçeği-Öğretmen Formu (School Anxiety Scale-Teacher Report), 16 madde ve 2 alt boyuttan (genel kaygı, sosyal kaygı) oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Sarıçam ve Çetintaş (2015) tarafından yapılmıştır.

Anne-baba Tutum Ölçeği: Anne-Baba Tutum Ölçeği, Kuzgun (1972) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Eldeleklioğlu (1996), Kuzgun ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından revizyonu yapılmıştır. Toplam 40 maddelik bir ölçektir.

Ana Babaya Bağlanma Ölçeği: Parker ve diğerleri (1979) tarafından geliştirilen ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Gül Kapçı ve Küçüker (2006) tarafından yapılmıştır.

İşlem

Çalışmaya başlamadan önce hem öğretmenler hem de öğrenciler için uygulama formu hazırlanmıştır. Öğretmen uygulama formunda Okul Kaygısı Ölçeği-Öğretmen Formu ve Kişisel Bilgi Formu (cinsiyet, yaş, kıdem) yer almıştır. Çocuklar için uygulama formunda Anne-baba Tutum Ölçeği ve Ana Babaya Bağlanma Ölçeğinden yararlanarak hazırlanan 5'li dereceli bir anket (Demokrat, Aşırı koruyucu, Reddedici, İhmalkâr/İlgisiz ve Otoriter) ile Kişisel Bilgi Formu (cinsiyet, aile gelir durumu, yaş, kardeş sayısı) yer almaktadır.

Çalışma için uygulamanın yapılacağı okuldaki öğretmenlerle tek tek görüşülmüş ve araştırmanın amacı anlatılarak her bir öğretmenden 5 erkek ve 5 kız öğrenciyi değerlendirmesi istenmiştir. Daha sonra aynı öğrenciler Anne-baba Tutum Anketi doldurmuşlardır. Bu uygulama yaklaşık 35 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin değerlendirilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının standart hatalarına bölündüğünde çıkan sonuç literatürde kabul edilen +1.96 ve -1.96 değerleri (Kalaycı, Ş. (2014) arasında olduğundan ve Kolmogorov Smirnov katsayısının $p<.05$ önem düzeyinde anlamsız olmasından dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada önem düzeyi olarak $p<.05$ alınmıştır.

Bulgular

Cinsiyete ilişkin bulgular

Kız ve erkek öğrencilerin okul kaygısı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için uygulanan bağımsız örneklemler t testi sonucu kız öğrencilerin okul kaygı düzeyleri (hem genel kaygı hem de sosyal kaygı düzeyleri) erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.

Korelasyon analizi

Anne baba tutumları ile okul kaygısı arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmış; anne-baba tutumları ile okul kaygısı arasında $p<.01$ önem düzeyinde pozitif ve negatif ilişkiler bulunmuştur.

Regresyon analizi

Anne baba tutumlarının okul kaygısını hangi oranda açıkladığını tespit etmek için Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır. Aşırı koruyucu anne tutumunun, okul kaygısının anne tutumları arasından en önemli yordayıcısı (pozitif) olduğu; bunu sırasıyla reddedici (pozitif), demokrat (negatif), ihmalkâr (pozitif), otoriter (pozitif) tutumun izlediği tespit edilmiştir. Demokrat baba tutumunun, okul kaygısının baba tutumları arasından en önemli yordayıcısı (negatif) olduğu; bunu sırasıyla aşırı koruyucu (pozitif), reddedici (pozitif), ihmalkâr (pozitif), otoriter (pozitif) tutumun izlediği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak kız öğrencilerin daha fazla okul kaygısı yaşadığı bunun nedeninin bölgesel kültürel farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulguyla araştırmanın ilk hipotezinin doğrulandığı görülmektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre anne-baba tutumları ile okul kaygısı arasında pozitif (aşırı koruyucu, reddedici, ihmalkâr/ilgisiz, otoriter) ve negatif (demokrat) ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgu ile araştırmanın ikinci hipotezi sağlanmıştır. Son olarak anne baba tutumlarının okul kaygısını etkilediği tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile anne babaların demokrat tutumu arttıkça okul kaygısı azalmakta, aşırı koruyucu, reddedici, ihmalkar/ilgisiz ve otoriter tutumu arttıkça okul kaygısı da artmaktadır. Bu bulguya dayanarak araştırmanın üçüncü hipotezi de doğrulanmıştır.

Araştırmada belli başlı sınırlılıklar vardır. Öncelikle öğrenciler okul kaygısı için öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Başka çalışmalarda kendini değerlendirmeye yönelik Okul Kaygısı Ölçeği-Ergen Formu (Sarıçam & Sakız, 2014) kullanılabilir. Ayrıca anne-baba tutumlarını değerlendirecek geçerliliği ve güvenirliği yapılmış çok boyutlu ölçekler kullanılabilir. Araştırmada diğer bir sınırlılık ise çalışma grubunun Türkiye'nin doğu bölgesinden küçük bir alanda gerçekleştirilmesidir. Farklı araştırmalarda çalışma grubu olarak farklı il ve okullardan öğrenci ve öğretmenler alınabilir.

Kaynakça

Dunn, J.A. (1969). *The Investigation of Children's School Anxiety: A Theory, Procedure, and Results.* Presented in Symposium at Western Psychological Association Meeting. Vancouver, British Colombia.

Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gül Kapçı, E., & Küçüker, S. (2006). Ana Babaya Bağlanma Ölçeği: Türk üniversite öğrencilerinde psikometri özelliklerinin değerlendirilmesi. Türk Psikiyatri Dergisi, 17(4), 286-295.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.

Kuzgun, Y. (1972). *Ana baba tutumlarının kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Ana baba tutumları ölçeği (Ergenler ve yetişkinler için). Y. Kuzgun, ve F. Bacanlı (Ed.), *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programları dizisi: 1,* PDR'de kullanılan ölçekler (s. 53-70). Ankara: Nobel Yayınları.

Lyneham, H. h., Street, A. K., Abbott, M. J., & Rapee, R. M. (2008). Psychometric properties of the school anxiety scale—Teacher report (SAS-TR). *Journal Of Anxiety Disorders*, *22*(2), 292-300. doi:10.1016/j.janxdis.2007.02.001

Martínez-Monteagudo, M.C., Inglés, C.J., Trianes, M.V., & García-Fernández, J.M. (2011). Profiles of school anxiety: Differences in social climate and peer violence. *Electronic Journal Of Research In educational Psychology*, *9*(3), 1023-1042

Parker G, Tupling H, Brown LB ve ark. (1979) A parental bonding instrument. *Br J Med Psychol*, *52*, 1-10.

Ross, D. B., & Lake County Coll., G. I. (1990). *Controlling School Anxiety: A Practical Guide for Counselors and Teachers*.

Sarıçam, H., & Çetintaş, K. (2015). Okul Kaygısı Ölçeği-Öğretmen Formunu Türkçeye uyarlama: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Cumhuriyet Education, 4*(1), Baskıda.

Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Okul Kaygısı Ölçeğinin Ergen formunun psikometrik özellikleri. 18. Ulusal Psikoloji Kongresi, 9-12 Nisan, Bursa.

Sondergaard, D. M. (2012). Bullying and Social Exclusion Anxiety in Schools. *British Journal Of Sociology Of Education*, *33*(3), 355-372.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA KRİZE MÜDAHALE VAKA ANALİZİ

Asuman BOLKAN[1]

Problem Durumu

Çocukluk dönemlerinde okul yaşantıları sırasında kazanılan tutum ve davranışlar, tüm yaşantı boyunca yeralan öğrenme eğilimlerinin belirleyicilerinden olacaktır. Formal eğitimin ilk dönemi olan iIkokul yıllarındaki yardım ve teşvik, öğrencilerde öğrenmeye yönelik bir güdülenme ve istendik bir tutumun oluşmasında da yardımcı olur. KKTC' de ki Genel Orta Öğretim ve Mesleki Teknik Öğretim okullarına bağlı tüm okullarda 1995 yılından sonra daha yaygın ve kapsamlı olarak rehberlik hizmetleri sürdürülmektedir. Buna karşın ilköğretim okullarında rehberlik hizmetleri uygulamaları çeşitli nedenlerden dolayı henüz başlatılamamıştır. İlköğretim dönemi, çocuğun öğretmenini model alma ve ondan etkilenme açısından kritik bir öneme sahip olduğu gerçeği yadsınamaz. "Neden ilköğretim yıllarında rehberliğe gereksinim vardır" sorusuna verilebilecek en iyi yanıtlardan biri, ‘’Çocuğun okula başladığı 6-7 yaşlarından, ilköğretim diploması aldığı 14-15 yaşlarına kadar olan gelişim dönemini kapsayan temel eğitim süreci rehberlik hizmetleri açısından çok iyi değerlendirilmesi gereken bir dönemdir". Kuzgun'a (1997: 5) göre rehberlik: "Bireye kendini anlaması, çevresindeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştiren bir kişi olarak gelişebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir" derken erken yaşlarda okullarda uygulanacak rehberlik hizmetlerinin önemi vurgulanmaktadır. İlköğretim sistemi, genel olarak "öğretmen merkezli" bir uygulamaya dayanmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, diğer öğretim kademelerine göre daha yakın ve yoğundur. Çünkü "sınıf öğretmenliği" esastır. Yani öğretmen, aynı öğrencilerle yıllarca bir aradadır. Kuşkusuz bu durum, ilköğretim düzeyindeki rehberlik hizmetlerinde "öğretmen"e en önemli görev ve sorumluluklar yüklenmesinin gerekçesini oluşturur.

İlköğretim çağındaki öğrencilerin sosyal-kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarının tesbiti ve giderilmesi konularında sınıf öğretmenlerinin rehberlikleri yanı sıra genel sağlık durumu, bağımlılık, davranış bozuklukları, özel eğitim ile akademik başarı ve yönlendirme hususlarında alanlarında yeterli ve yetkin okul rehberlerinin bir an önce atanmasının gerekliliği yapılan pilot uygulama sonuçları ile de durum tesbiti yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin halen uygulanır olmaması okullarda yaşanan kriz odaklı pek çok olgunun temel kaynağı olmuştur. İlköğretimde Psikolojik danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin gereksinimi ve sağlıyacağı katkının Durum Çalışması (vaka analizi) analizidir.

[1] Dr., Girne Amerikan Ünv. Eğitim Fakültesi, PDR Bölüm, KKTC. P.P. Bireysel Eş ve Aile Psikoterapist, Psikodramatist, emekli PDR denetmeni,E-mail: asucan2013@gmail.com .mobil.0090-533-8612501

Yöntem

Bu çalışma Olgubilim (phenomelogy) ve Durum Çalışması araştırma türüdür. Çalışma grubu 2014-2015 öğretim yılında bir X ilkokuldaki 9.cu sınıf X şubesinin 30 öğrencisi, velileri, öğretmenleri ve okul idaresi ile bakanlık denetmenlerini içermektedir. Örnek olay çalışması olarak yapılan çalışma da doküman analizi ile birliktev gözlem ve görüşmelerin yanı sıra aile danışmanlığı, çatışma çözme ve uzlaşım becerileri eğitimi, psikodrama grup terapisi, oyun terapisi ile resim tekniği araç ve yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmamızdaki veriler nitel araştırma Durum Çalışma veri analizi ile analiz edilip yorumlanmıştır (Mcmillan, 2004).

Bulgular

Araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgulara göre: çeşitli öğrencilerde ruh sağlığı bozukluğu, sağlıksız öğrenci davranışları, olumsuz ana-baba tutum ve davranışları, öğretmen- idareci, öğrenci, veli işbirliği ve sağlıklı okul iklim ortamı olmadığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Üç buçuk-dörtyaşlarında dış çevre ile kurduğu ilişki de toplumsallaşmaya başlayan çocuğun, bu erken dönemden kaynaklanan bazı davranış örüntülerini, yetişkinlik dönemlerine kadar götürdüğü psikologların çoğu tarafından da kabul edilmektedir. Aslında ideal olan, rehberlik hizmetlerinin formal eğitim yıllarından önce etkin bir şekilde başlamasıdır. Ancak yaygın ve sistemli bir biçimde rehberlik çalışmalarını erken başlatmak, içinde bulunduğumuz koşullarda olanaksız görülmekte, hiç olmazsa ikinci çocukluk döneminde yani ilkokul yıllarında rehberlik ça1ışmalarının başlatılması gerekmektedir (Yeşilyaprak, 2007).

Sonuç olarak KKTC'de bir ilköğretim ilkokulunda ilk kez yapılan bir pilot uygulama ile kullanılan terapötik araçlar ve yöntemler sonucunda okul idaresi ve öğretmenler bu alanda farkındalık kazanırken mesleki sorumluluk ve bilincinde mesleğine güven içinde motive olmuş, öğrencimiz sağlıklı bir ruha kavuşurken sınıf arkadaşları da sağlıklı bir okul iklimi ortamında eğitim ve öğretimini sürdürebilmiştir. Genellikle öğretmen ana babaya göre bu dönemde çocukla daha uzun ve daha yoğun bir ilişkide olduğundan temel eğitimde olumlu öğretmen tutumları sonucu çocuğun okula, okumaya, eğitime yaşam boyu güdülenmesi bu dönemdeki yaşantıları sonucu gerçekleşmesine olanak sağlanarak öğrenci veli memnuniyeti oluşturulmuştur. Elde edilen tüm bu kazançların yanısıra sosyal devlet olma bilinci ve sorumluluğu çerçevesinde bakanlığın ilk kez başlattığı bu uygulama ile çocuğun öz yönetim, öz denetim, problem çözme ve karar verme konularında gelişmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca eğitimsel süreçlere daha fazla katılmaya teşvik ederek çocuğun kendisi hakkında olumlu kavramlar ve tutumlar geliştirmesine, kendini kabul düzeyini artırmasına, gelişim görevlerini yerine getirme konusunda cesaretlendirilerek insan davranışının doğasını anlamalarına ve insan ilişkilerinde olgunlaşmalarına yardımcı olmaya çalışılmıştır mümkündür (Dinkmeyer, 1973; Özgüven, 1999; Yeşilyaprak, 2007).

Yukarda elde edilen bu kazançların okullarda görevlendirilen psikolojik danışma ve rehberlik alanında yetişmiş olan rehber öğretmen (psikolojik danışman) ler, okuldaki tüm öğretmen ve yöneticilere müşavirlik hizmeti sunarak ve okulun bağlı bulunduğu Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden destek alarak bu hizmetlerin en etkin şekilde yürütülmesini sağlayabilecektir. Bu hizmetler bir "takım çalışması"dır. Ancak tüm ilgililerin ortak bir anlayışı geliştirerek, iş birliği yaparak

çalışması ile eğitim ortamları, öğrencilerin gelişim ve uyumlarına uygun hale getirilebilir. Bu konuda en önemli sorumluluk ise okul yöneticisine aittir (Dinkmeyer, 1973; Özgüven, 1999; Yeşilyaprak, 2007).

İlköğretimde verilecek rehberlik hizmetleri aracılığı ile Birbirinden farklı gelişim aşamalarında bireylerin kendilerini ve çevrelerini doğru değerlendirmeleri halinde, beklentileri karşılayacak davranışları geliştirmeleri kolaylaşacaktır (Havighurst, 1972; Hill, 1973).

Bu dönemin özellikle birinci kademesinde çocuğun gelişim özellikleri dikkate alındığında, sunulan rehberlik hizmetlerinin daha çok fiziksel faaliyete ve oyuna dayanması gereklidir. Çünkü oyun, çocuk için doğal ve spontane olarak kendini ifade edebileceği bir ortam ve uygun bir iletişim aracıdır (Aydın, 1990; Akman, 1992).

İlköğretimde yaşanan çeşitli sorunların PDR ve/veya okul psikoloğu, özel eğitim öğretmenleri aracılığı ile sağlıklı ortamların sağlanabilmesi için hiç olmazsa ilk etapta 500 kişiye 1 tane psikolo//psikolojik danışman ve özel eğitim öğretmenlerinin atanabilmesi için gerekli mali kaynak ve yasal düzenlemelerin ivedilikle yapılması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim rehberlik hizmetleri, krize müdahale, vaka analizi

Kaynakça

Akman, Y. (1994) "Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servislerinde Verilen Konsültasyon Hizmetlerinin Yeri ve Önemi" 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı, Cilt 3, s. 984-993, Adana: Çukurova Üniversitesi.

Aydın, G. (1990) "Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik danışmanın Önemi" Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, I, Sayı 1: 39-44.

Dinkmeyer, D. (1970) "Elementary School Guidance and the Classroom Teacher" Elementary School Guidance: Conceptual Beginnings and Initial Approachers. APGA, Washington D. C.

Dinkmeyer, D. (1973) Readings in Guidance in the Elementary Schools. New York: Mc Graw-Hill.

Kuzgun, Y. (1992) "İlköğretimde Rehberlik" H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 8, ss. 39-42.

Mcmillan, , J. H (2004). Educational research: fundamentals for the consumer (4. Baskı). Baston: Allyn and Bacon

Özgüven, İ. E. (1999) Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik, PDREM Yayınları, Ankara: Sistem Ofset.

Yeşilyaprak, B. (1995) "Meslekî Gelişim Sürecinin Başlangıcı Olarak Okulöncesi Eğitim" 10. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2007). İlköğretimde Gelişimsel Rehberlik, İstanbul, Morpa Yayınları