

Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtmaları ile Kişiler Arası İlişkileri ve Fonksiyonel Olmayan Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Selin Yiğitbaş

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık dalında Yüksek Lisans Tezi olarak
sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eylül 2016
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Mustafa Tümer
L.E.Ö.A Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Canan Perkan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkan Vekili

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Yrd. Doç. Dr. Sertan Kağan
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ

2. Doç. Dr. Sibel Dinçyürek

3. Yrd. Doç. Dr. Sertan Kağan

ABSTRACT

In this research, it was aimed to measure out the relationship between cognitive distortion points, dysfunctional attitudes and interpersonal relations points of the students who are attending three different faculties (Faculty of Education, Faculty of Communication and Faculty of Health Sciences) in Eastern Mediterranean University.

Sample of this research constituted by total of 735 volunteer participant including of 317 female, 418 male student studying on three different faculty of Eastern Mediterranean University. Research data, gathered with ID Form, Irrational Beliefs Scale (IBS), Dysfunctional Attitude Scale (DAS) and Cognitive Distortion About Relations Scale (CDARS) data gathering tools, acquired data analyzed with Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0.

In result of Multiple Linear Regression Analyz that performed to having a purpose of designate of the regression strength of university students to calculate total of IBS marks, DAS and CDARS subscale marks, it's seen that Perfectionist Attitude and Requirement of Recognition are significant regression on irrational beliefs.

Relation between marks of cognitive distortion with dysfunctional attitude and interpersonal relation marks of university students examined with Pearson Moments Multiplying Correlation Factor. As a result of this research; there is a significant relation between total of IBS marks, DAS subscale (Perfectionist Attitude, Requirement of Recognition, Independent/Autonomous Attitude) and CDARS subscale (Avoiding Proximity, Unrealistic Relationship Expectation, Mind Reading). One-way analysis of variance (ANOVA) have been implemented to

according to university students total of IBS marks, DAS and CDARS subscales different from socio-demographic variables. According to ANOVA results; there is a significant difference between socio-demographic variables with (gender, faculty, fraction contentment level, class, cumulative grade point average (CGPA), mother education level, mother education level, family economic income level) total of IBS marks, DAS subscale (Perfectionist Attitude, Requiement of Recognition, Independent/Autonomous Attitude) and CDARS subscale (Avoiding Proximity, Unrealistic Relationship Expectation, Mind Reading).

Key Words: Irrational Beliefs, Cognitive Distortion, Dysfunctional Attitude, Interpersonal Relationships.

ÖZ

Bu araştırmada, Doğu Akdeniz Üniversitesi'nin üç farklı fakültesinde (Eğitim Fakültesi, İletişim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi) öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma puanları ile fonksiyonel olmayan tutum ve kişiler arası ilişki puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın örneklemini Doğu Akdeniz Üniversite'nin üç farklı fakültesinde okuyan 317 kadın, 418 erkek üniversite öğrencisi olmak üzere toplamda 735 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AOİÖ), Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği (FOTÖ) ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (İBÇÖ) veri toplama araçları ile toplanmış olup, elde edilen veriler Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (SPSS) 20.0 ile analiz edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanlarının, FOTÖ ve İBÇÖ alt ölçek puanlarını yordama gücünü belirlemek amaçlı yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonucunda, Mükemmelci Tutum ve Onaylanma İhtiyacı alt ölçeklerinin akılcı olmayan inançlar üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görölmüştür.

Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma puanları ile fonksiyonel olmayan tutum ve kişiler arası ilişkiler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; AOİÖ toplam puanları, FOTÖ alt ölçekleri (Mükemmelci Tutum, Onaylanma İhtiyacı, Bağımsız/Otonom Tutum) ile İBÇÖ alt ölçekleri (Yakınlıktan Kaçınma, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi, Zihin Okuma) arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları, FOTÖ ve İBÇÖ alt ölçek puanlarının sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterip

göstermediğine yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonuçlarına göre; sosyo-demografik değişkenler ile (cinsiyet, fakülte, bölüm memnuniyet düzeyi, sınıf, genel ortalama (CGPA), anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile ekonomik gelir düzeyi) AOİÖ toplam puanları, FOTÖ alt ölçekleri (Mükemmелci Tutum, Onaylanma İhtiyacı, Bağımsız/Otonom Tutum) ve İBÇÖ alt ölçekleri (Yakınlıktan Kaçınma, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi, Zihin Okuma) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Akılcı Olmayan İnançlar, Bilişsel Çarpıtmalar, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar, Kişiler Arası İlişkiler.

‘Kendim değilim ama olmayı çok isterim’ (Sartre, J. P).

Kabuğumu kırıp, içimdeki ışığı aymamı sağlayanlara...

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZ.....	v
TABLolar.....	xix
ŞEKİLLER	xxvii
KISALTMALAR	xxviii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	9
1.2.1 Problemler	9
1.2.2 Alt Problemler	9
1.3 Araştırmanın Önemi	17
1.4 Sayıtlar	19
1.5 Sınırlılıklar	19
1.6 Tanımlar	19
2 KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	21
2.1 Bilişsel Çarpıtmalar	21
2.2 Bilişsel – Davranışçı Yaklaşımlar.....	22
2.2.1 Beck’in Bilişsel Terapisi	23
2.2.1.1 Şemalar	28
2.2.1.2 Otomatik Düşünceler	29
2.2.1.3 Ara İnançlar	31

2.2.1.4 Temel İnançlar	32
2.2.1.5 Bilişsel Çarpıtmalar	34
2.2.1.6 Terapinin Amaçları.....	38
2.2.1.7 Terapinin Doğası ve Terapi Süreci.....	39
2.2.1.8 Danışan ve Danışmanın Rollerini.....	40
2.2.1.9 Değerlendirme	41
2.2.1.10 Terapötik Teknikler	42
2.2.1.11 Beck'in Bilişsel Terapi'sinin Psikopatoloji Üzerindeki Etkisi.....	43
2.2.2 Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapisi	45
2.2.2.1 Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Kuramı.....	46
2.2.2.2 İnsan Doğası	47
2.2.2.3 Ellis'in ABC Modeli	51
2.2.2.4 İkincil Sorunlar (Semptomlar).....	54
2.2.2.5 Terapinin Amaçları.....	55
2.2.2.6 Terapinin Doğası ve Terapi Süreci.....	56
2.2.2.7 Danışan ve Danışman Rollerini.....	56
2.2.2.8 Değerlendirme	57
2.2.2.9 Terapötik Teknikler	58
2.2.2.10 Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin Psikopatoloji Üzerindeki Etkisi.....	59
2.2.3 ADDT ile BDT Arasındaki Farklılıklar	61
2.3 İlgili Araştırmalar	62

2.3.1 Bilişsel Çarpıtmalar İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	62
2.3.2 Bilişsel Çarpıtmalar İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	75
2.4 Fonksiyonel Olmayan Tutumlar	86
2.4.1 Fonksiyonel Olmayan Tutumlar İle ilgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	88
2.4.2 Fonksiyonel Olmayan Tutumlar İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	96
2.5 Kişiler Arası İlişkiler	99
2.5.1 Kişiler Arası İlişkiler İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	111
2.5.2 Kişiler Arası İlişkiler İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	117
3 YÖNTEM.....	118
3.1 Araştırma Modeli	118
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	118
3.3 Veri Toplama Araçları	118
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	119
3.3.2 Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AOİÖ).....	119
3.3.3 Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği (FOTÖ).....	121
3.3.4 İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (İBÇÖ).....	122
3.4 Verilerin Toplanma Süreci.....	124
3.5 Verilerin İstatistiksel Analizi	125
3.6 Verilerin Analiz Süreci	125
4 BULGULAR	130

4.1 Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma, Kişiler Arası İlişki Ve Fonksiyonel Olmayan Tutum Düzeylerine İlişkin Bulguların Analizi.....	131
4.2 Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının, FOTÖ ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulguların Analizi	132
4.3 Üniversite Öğrencilerindeki Bilişsel Çarpıtmalar İle Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ve Kişiler Arası İlişkileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulguların Analizi.....	134
4.4 Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Analizi.....	136
4.4.1 AOİÖ toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	137
4.4.2 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	137
4.4.3 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	138
4.4.4 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	139
4.4.5 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	140
4.4.6 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	141
4.4.7 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	142

4.4.8 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	143
4.4.9 AOİÖ toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	145
4.4.10 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	145
4.4.11 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	146
4.4.12 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	147
4.4.13 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	147
4.4.14 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguları.....	148
4.4.15 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	149
4.4.16 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	149
4.4.17 AOİÖ toplam puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	151
4.4.18 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	152

4.4.19 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	153
4.4.20 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	154
4.4.21 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	155
4.4.22 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	156
4.4.23 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	157
4.4.24 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	158
4.4.25 AOİÖ toplam puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	160
4.4.26 Mükemmелci tutum alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	161
4.4.27 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	162
4.4.28 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	163
4.4.29 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	164

4.4.30 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	165
4.4.31 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	166
4.4.32 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	168
4.4.33 AOİÖ toplam puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	170
4.4.34 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	171
4.4.35 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanları, sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	171
4.4.36 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	172
4.4.37 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	174
4.4.38 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	174
4.4.39 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	175
4.4.40 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	176

4.4.41 AOİÖ toplam puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	179
4.4.42 Mükemmelci tutum alt leği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	179
4.4.43 Onaylanma İhtiyacı alt leği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	181
4.4.44 Bağımsız/Otonom Tutum alt leği puanlarının genel ortamala (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	182
4.4.45 Değişken Tutum alt leği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	183
4.4.46 Yakınlıktan Kaçınma alt leği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	184
4.4.47 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt leği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	185
4.4.48 Zihin Okuma alt leği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	186
4.4.49 AOİÖ toplam puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	189
4.4.50 Mükemmelci tutum alt leği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	190
4.4.51 Onaylanma İhtiyacı alt leği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	191

4.4.52 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	192
4.4.53 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	193
4.4.54 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	193
4.4.55 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular .	194
4.4.56 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	195
4.4.57 AOİÖ toplam puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	197
4.4.58 Mükemmелci tutum alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	198
4.4.59 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	199
4.4.60 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	200
4.4.61 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	201
4.4.62 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	201

4.4.63 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguları	202
4.4.64 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	203
4.4.65 AOİÖ toplam puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	206
4.4.66 Mükemmenci tutum alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	207
4.4.67 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	208
4.4.68 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular .	209
4.4.69 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	210
4.4.70 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	211
4.4.71 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular	212
4.4.72 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular.....	213
5 TARTIŞMA VE YORUMLAR	214

5.1 Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutum ve Kişiler Arası İlişkilerin, Bilişsel Çarpıtmaları Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:	214
5.2 Üniversite Öğrencilerindeki Bilişsel Çarpıtmalar ile Fonksiyonel Olmayan Tutum ve Kişiler Arası İlişkileri Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı bir İlişki Olduğuna Dair Bulguların Tartışma ve Yorumu:	217
5.3 Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:	221
6 SONUÇ VE ÖNERİLER	247
6.1 Sonuçlar	247
6.2 Öneriler	248
KAYNAKÇA	252
EKLER.....	288
Ek-1.....	289

TABLÖLAR

Tablo 1: Temel İnanç Kategorileri.....	33
Tablo 2: Öğrencilerin AOİÖ toplam puanları, FOTÖ alt ölçek (mükemmelci tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız/otonom tutum, değişken tutum) puanları ve İBÇÖ alt ölçek (yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi, zihin okuma) puanlarının Betimsel İstatistiksel Değerleri	131
Tablo 3: Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'nin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	132
Tablo 4: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları ile FOTÖ ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları	134
Tablo 5: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları	136
Tablo 6: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	137
Tablo 7: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	138
Tablo 8: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	139
Tablo 9: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	140
Tablo 10: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	141

Tablo 11: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	141
Tablo 12: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	142
Tablo 13: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	143
Tablo 14: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları	144
Tablo 15: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	145
Tablo 16: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	146
Tablo 17: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	146
Tablo 18: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	147
Tablo 19: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	148
Tablo 20: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	148
Tablo 21: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	149
Tablo 22: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	150

Tablo 23: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları	150
Tablo 24: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	151
Tablo 25: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmелci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	152
Tablo 26: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	153
Tablo 27: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	154
Tablo 28: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	155
Tablo 29: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	156
Tablo 30: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	157
Tablo 31: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	158
Tablo 32: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyetine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	159
Tablo 33: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	160

Tablo 34: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmелci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	161
Tablo 35: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	162
Tablo 36: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	163
Tablo 37: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	165
Tablo 38: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	165
Tablo 39: <i>Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	167
Tablo 40: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	168
Tablo 41: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları	168
Tablo 42: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	170
Tablo 43: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmелci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	171
Tablo 44: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	171

Tablo 45: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Sınıfı Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	172
Tablo 46: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Sınıfı Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	174
Tablo 47: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Sınıfı Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	174
Tablo 48: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfı Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	175
Tablo 49: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Sınıfı Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	176
Tablo 50: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Genel Ortalama (CGPA) Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	177
Tablo 51: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	179
Tablo 52: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	180
Tablo 53: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	181
Tablo 54: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	182
Tablo 55: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	184
Tablo 56: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	184

Tablo 57: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	186
Tablo 58: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	186
Tablo 59: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	187
Tablo 60: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	189
Tablo 61: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	190
Tablo 62: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	191
Tablo 63: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	192
Tablo 64: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	193
Tablo 65: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	194
Tablo 66: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	194
Tablo 67: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	195

Tablo 68: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	196
Tablo 69: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	197
Tablo 70: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	198
Tablo 71: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	199
Tablo 72: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	200
Tablo 73: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	201
Tablo 74: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	202
Tablo 75: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ...	202
Tablo 76: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	203
Tablo 77: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeylerine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	204
Tablo 78: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	206

Tablo 79: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmелci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	207
Tablo 80: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	208
Tablo 81: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	209
Tablo 82: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	210
Tablo 83: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	212
Tablo 84: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	212
Tablo 85: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	213

ŞEKİLLER

Şekil 1: Duygu, Düşünce ve Davranış Döngüsü.....	25
Şekil 2: Bilişsel Çarpıtmaların Temel Yapılanması.....	28
Şekil 3: Bilişsel Terapi Modeli	34
Şekil 4: ABC Modeli.....	52
Şekil 5: Kişiler arası Döngüsü	111

KISALTMALAR

ADDT	Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi
AOİÖ	Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği
Bağımsız Tutum	Bağımsız/Otonom Tutum
BDT	Bilişsel Davranışçı Terapi
CGPA	Genel Ortalama
DAÜ	Doğu Akdeniz Üniversitesi
FOTÖ	Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği
Gerç. Olm. İliş. Bek.	Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi
İBÇÖ	İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar
K.K.T.C	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
KPSS	Kamu Personel Seçme Sınavı
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
Mük. Tutum	Mükemmелci Tutum
Onay. İhtiyacı	Onaylanma İhtiyacı
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
Yakınlıktan Kaç.	Yakınlıktan Kaçınma

Bölüm 1

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

İnsanı diğer canlılardan ayıran nitelik, düşünebilme ve düşündüklerini duygu ve davranışlarıyla ifade edebilme yetisidir. Bireylerin sahip oldukları bilişsel yapıların mantıklı olması durumunda; düşüncelerinin, duygu ve davranışlarına yansımalarıyla birlikte kişinin hayatının tüm alanlarına olumlu yönde etki sağlayabilir. İrrasyonel düşünceler ise; olumsuz duygu ve yaşantılar yaratacağından dolayı, kişinin tüm tercih ve hayata bakış açısı bundan olumsuz etkilenebilmektedir.

Biliş; İngilizce'si 'cognition' olan, Latince'de ise bilme fiiline denk gelen 'cognoscere' kelimesinden türemiştir. Biliş; kişinin düşünmesi, akıl yürütmesi, anlaması, anlamlandırması, hatırlaması ve problem çözme süreçlerini ifade eder (Güzel, 2011). Aynı zamanda biliş, biliş akışını sağlayan sembolik, sözel veya imgesel parçaları kapsayabilir (Türkçapar, 2015, s.82).

Gibb (2002) bilişsel yapının; kişilik özelliklerinde etkili olmakla birlikte ruhsal açıdan da bireylere katkı sağladığını belirtmiştir. Garber & Flynn (2001), olumsuz bilişsel yapıların, ergenlik öncesi geliştiği ve yetişkinlik için değişmez olduğu gözlenmektedir. Bu sebeple çocukluk bilişsel yapılarının gelişimine katkı sağlayan süreçler, kritik önem taşıdığını belirtmiştir. Beck (1976), çocukluk olumsuz yaşam süreçleri ve olumsuz bilişsel yapılanma, yetişkinlikteki otomatik düşünce, şema ve bilişsel çarpıtmaların temelini oluşturacağını altını çizmiştir.

Yapılan araştırmalarda (Karakaya ve ark. 2007; Erginsoy, 2010; G ller, 2010;  nal, 2014) otomatik düşünce, ara inanç ve temel inançlar, bilişsel yapıyı tanımlamak ve anlamakta kolaylık sağlamaktadır.   e   e geçmiş daireler olarak gösterilen tabloda; dışta otomatik düşünceler, ortada ara inanç ve en üçte temel inançların bulunacağı şekilde konumlanmıştır.

Temel inançlar; kişinin çocukluğundan itibaren hayatında önemli yere sahip kişilerle etkileşime girmesi sonucu oluşan, kendisine, çevresine ve genel olarak dünyaya yönelik katı yargılardır Aşırı genellenmiş ve değişime dirençli olan temel inançlar, otomatik düşünceler ve ara inançların ortaya çıkmasını sağlayan temel yapı olarak düşünülmektedir (Beck, 2001).

Temel inançlar daha önce farkına varılmamış, sorgulanmamış düşünceleri içermekle birlikte bireyin en temel düşüncelerini barındırır. Temel inançlar kavramının yanı sıra ‘şema kavramı’ da eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak Beck, şemaların bilişsel yapılar olduğunu ve bu yapıların temel inançlardan oluştuğunu açıklamıştır (Beck, 1976; Beck, 2001).  nan ların birçoğu tema olarak benzerlik göstermesine rağmen, insanların tanımlamaları açısından farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında temel inançları Beck;  aresizlik, Sevilmem ve Değersizlik Temel  nan ları olarak üç grupta toplamıştır (Türkçapar, 2015, s.232).

Ara inançlar, zihninin derinliklerinde bulunmakla birlikte otomatik düşüncelerin oluşmasına sebep olur. Genellikle de bireyin kendisine, çevresine ve dünyaya yönelik fikirlerini oluştururlar. Söze dökülmemiş olmasının yanı sıra ara inançlar; çoğu zaman kişinin fark etmeden yapmakta olduğu kurallar ve varsayımlardan oluşmaktadır. Ancak birey, ara inançları ‘olması gerekenler’ olarak algılamaktadır ( rnek; eğer başarılı olmazsam, sevilmem) (Weissman & Beck, 1978; Beck, 2001; Dozois & Beck, 2008).

Otomatik düşünceler ise; bireyin o an içinde bulunduğu durumu, bilgi işleme sürecinde oluşan bazı bilişsel hatalar veya yanlışlıklarla birlikte olumsuz duygularında eşlik edebildiği zihne otomatik olarak yansıyan düşüncelerdir (Beck, 1976; Beck, 2001; Türküm, 2003). Otomatik düşünceler, refleksif olmakla birlikte yalnızca düşünce değil imgesel – imaj veya sembolik olarak da bireyin zihninde belirebilmektedir (Beck, 1976; Beck, 2001)

Temel inançlar, ara inançlar ve otomatik düşüncelerin yanı sıra Beck, depresyonu bilişsel olarak kavramsallaştırmış ve üç alanda belirtileri toplamıştır. Bunlar, olumsuz bilişsel üçlü, şemalar ve bilişsel hatalardır. Olumsuz bilişsel üçlü; kişinin kendisi, çevresi ve geleceği hakkındaki olumsuz düşüncelerini kapsamaktadır (Beck, 1967; Beck, 1976; Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979; Beck, 2002).

Şemalar, bireyin problem ile karşı karşıya olduğu veya dış dünya ile iletişim anındayken bilgilerin yorumlanması sırasında kullandığı bilişsel yapılardır (Beck, 2001). Kişi şemalarıyla, öğrenmeleri yoluyla kazandığı tecrübelerini kendisine göre anlamlı bir şekilde yorumlar. Böylece kişi benzer bir durumla karşı karşıya kaldığı takdirde, durumu tekrar analiz etmek yerine daha önce kategorize ettiği bilgilerinden yola çıkarak bilişsel yapılarına, yani şemalarına başvurur. Kişi uyarıcılar sayesinde bilişsel şemalarını aktif hale getirir ve olaya anlam katmaya çalışır (Padesky, 1994; Gökdağ, 2014'te belirtildiği gibi).

Bilişsel çarpıtma ise; çocuklukta temeli atılan şemalar yoluyla, bireyin kendisi ve çevresini algılamak olay ve durumları zamanında işlevsel olarak gelişmemiş olan şemalarına uydurabilmek adına çarpık olarak algılaması durumudur (Beck, 1967; Beck, 2001; Corey, 2008). Kişinin bilgiyi, hatalı olarak işlemesinin sonucunda meydana gelen duruma uygun olmayan, duygusal açıdan kişiye de sıkıntı yaratabilecek olumsuz otomatik düşüncelerdir (Türkçapar, 2015, s.88).

Bu sürecin gelişimi, ergenlikle birlikte başlayıp devam eder ve bilişsel gelişim, çarpıtmaların gelişimi için de etkili olmaktadır. Her ne kadar bilişsel açıdan gelişim olsa da, duygusal problemler ve yaşanabilecek sorunlar, bilişsel gelişime ket vurabilir. Bilişsel gelişimde tıkanıklık yaşayan bireylerde, yapıcı düşünme, kişilerarası ilişki kurma ve sürdürmede sorun, problem çözme gibi durumlarda bilişsel çarpıtmaların etkili olduğu görülmektedir (Beck, 2001).

Bilişsel çarpıtmalar; bilgi işlemenin yanlış ya da etkisiz çalışması sonucu ortaya çıkan, kişilerin inançlarının ya da çocuklukta oluşmuş olan veya daha sonra gelişen şemalar yoluyla ortaya çıkan yapılardır (Beck, 2001). Yeni gelen bilginin bilimsel açıdan işlenmesi için şemaya uydurulma aşamasında çarpıtmalar yaşanır. Bu çarpık değerlendirmeler; otomatik düşünceler ya da imgeler olarak bilinç düzeyine gelir (Kılınç, 2005). İşlevsiz inançlar bireyin düşünce yapısını şekillendirmekle birlikte bilişsel hatalara da yol açar. Kısacası bilişsel hatalar, bilginin hatalı kodlanması sonucu duruma uymayan ve duygusal sıkıntılara yol açan otomatik düşüncelere sebep olur (Gönen, 2014'te belirtildiği gibi).

Günlük yaşam içerisinde bireylerin duygu durumlarındaki değişiklik olarak tanımlanabilen; öfke, kaygı ve çöküntü gibi duygular, bireylere göre bu duyguların bağlı olduğu olaylar değil, kişilerin bu gibi olaylar karşısında yaptığı yorum ve duruma kattığı anlamlarla ilişkili bir süreçtir. Kişi yaşadığı ruhsal bir durumu veya herhangi bir problemi yeterince anlamak için kendisine sorun yaşatan durumun bilişsel içeriğine ya da kendi düşüncelerine odaklanmalıdır. Kişinin anlam kalıplarının gerçekçi olması ve yorumlarının akılcı olması, bireyin anlamlı bir yaşam sürmesine yardımcı olacaktır (Beck, 2001).

Bilişsel hatalar olarak da adlandırılan bilişsel çarpıtmalar; literatürde farklı sayılarda ve farklı isimlerde adlandırılmaktadır. Bazı araştırmacılar bilişsel

çarpıtmaların 11 başlıktan oluştuğunu belirtirken (Erginsoy, 2010; Türkçapar, 2013, s. 183-185; Türkçapar, 2015, s.88;) , bazı araştırmacılar ise bilişsel çarpıtmaların 12 başlıktan oluştuğunu belirtmiştir (Turan, 2010; Köroğlu, 2011, s. 54-55; Gönen, 2014;).

Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım'a (ADDT) göre ise; insanın ruh sağlığını etkileyen kötü çevre koşulları değildir. Ellis'e göre birey, duygusal ve düşünsel açıdan akılcı olmayan bir şekilde davranarak kendisini olumsuz bir durum içerisine sokmaktadır. Bireylerin kendi yaşadıkları, öğrendikleri, çevre koşulları, başkalarının yaşattıkları doğrultusunda, davranışlarının temelini oluştuğunu belirtmiştir (Yurtal, 1999; Can, 2009'da belirtildiği gibi). Akılcı olmayan düşüncelerin meydana geldiğini ve bunun sonucu olarak yanlış algılama ve çıkarsamaların meydana geldiğini söylemektedir (Akın, 2009).

ADDT, bireylerin akılcı ya da mantıklı olabilme kapasitelerine sahip olmalarının yanı sıra, mantıkdışı ve hatalı düşünebilme potansiyeline sahip oldukları üzerine bir varsayımda bulunur. Bireylerin hoşnutsuzluk, mutluluk gibi olumlu ilişkiler geliştirebildiği gibi hoşnutsuzluk ve düşmanlık gibi olumsuz ilişkilere de yatkınlıkları söz konusudur (Corey, 2008). ADDT'ye göre akılcı olmayan inançlar çocukluk çağlarında kazanılır ancak bireyler kendiliğinden de kazanabilir. Duygusal rahatsızlıkların temelini oluşturan da, bu kazanılmış olan mantıkdışı inançlardır. Bu inançlar, bireyler tarafından olumlu olduğu ve işlev gördüğü düşünüldüğü için kullanılmaya ve desteklenmeye devam eder (Corey, 2008; Akın, 2009).

Akılcı olmayan inançlar ADDT'ye göre; duygusal problemlerin temelini oluşturmaktadır. Kişinin amaç ve hedefine ulaşmasını engelleyen asıl durum; akıldışı düşünce, algı ve inançlarıdır. Akılcı olmayan inançlar, çoğunlukla hatalı varsayımları

barındırmakla birlikte aşırı genellenmiş, katı ve mantıksız inançlardır (Szentagotai & Kallay, 2006; Akın, 2009'da belirtildiği gibi).

Bireyin hayatının erken dönemlerinde gelişmeye başlayan temel inanç ve tutumlar, belirli zaman geçtikten sonra kişinin yaşadığı olaylar ve travmalar sonrasında pekişerek kalıcılığını korur hale gelmektedir. Bireyin bu katı ve olumsuz tutumları zamanla ara inanç haline dönüşmekte ve bu ara inançlar kişinin anlık duygu durumuna yansımaktadır. Yanlış inançların ortaya çıkması ve kişinin ruh halindeki değişimlerin uzun süreli olması sonucu, bireyde psikolojik rahatsızlıklara neden olmaktadır (Beck ve diğerleri, 1979).

Araştırmacılara göre (Doğan, 1995; Yurtal, 1999; Türküm, 2003; Çivitçi, 2006; Akın, 2009; Can, 2009; Göller, 2010; Önem, 2010) 11 akılcı olmayan inanç bulunmaktadır. Kimi araştırmacılar ise (Akın, 2009; Can, 2009; Erginsoy, 2010; Tarhan, 2014) Ellis'in akılcı olmayan inançları dört grupta topladığını ifade etmişlerdir. Türküm (1999) ise, yaptığı çalışmada 11 akılcı olmayan inancın, Ellis tarafından gözden geçirilerek üç ana başlık altında ele aldığını belirtmiştir.

Beck'e göre; kişinin erken çocukluk döneminden itibaren yakın çevresi ile etkileşiminden kazanmış olduğu, yaşamı boyunca gelişmekte olan, kalıcı hale gelmiş kurallar ve beklentilerden oluşan fonksiyonel olmayan tutumlar, tetikleyici bir durum karşısında depresyona yol açabilmektedir (Beck ve diğerleri, 1979).

Fonksiyonel olmayan tutumlar, erken çocukluk döneminde başlamakla birlikte, bireyin tüm hayatı boyunca gelişen ve değişmez hal alan, ayrıca bireyin yaşamında kalıcılığını koruyan özelliktedir. 'Başarılı olursam ailem beni sever', 'kurallara uyarsam öğretmenim beni takdir eder', 'odamı temiz tutarsam annem bana kızmaz' tarzı fonksiyonel olmayan tutumlar, örnek olarak verilebilir. Fonksiyonel olmayan tutumlar gerçekçi olmamakla birlikte, oldukça katı ve fazlasıyla

genellenmiştir; kişinin gerçek potansiyelini ortaya koymasını engeller, aşırı duygulara neden olur ve günlük deneyimlerle değişime açık değildirler (Beck ve diğerleri, 1979). Bununla birlikte fonksiyonel (işlevsel) olmayan tutumlar, depresif duygu-durumuna yol açabilir (Gökdağ, 2014).

Ellis'in felsefi bir bakış açısıyla ele aldığı Akılcı Duygusal Davranışçı Kuramı'na göre kişi, çocukluk yıllarından itibaren kendisi, çevresi ve dünyası hakkında bir bilinç geliştirmiş olup, buna yönelik duygusal ve davranışsal açıdan tutumlar sergilemektedir (Akın, 2009). Kişinin akılcı düşünce ve duygularının olması fonksiyonel tutumlar geliştirmesine ve kendini gerçekleştirme yolunda yardımcı olurken, akılcı olmayan düşünce ve duyguların olması ise fonksiyonel olmayan tutumlara ve kişinin kendisini tedirgin edici duyguların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Weinrach, 2006; Corey, 2008).

Bireyin çevreye adapte olabilmesi adına gerekli olan öğelerden biri de iletişimdir. Kişilerarası ilişki, iletişim aracılığıyla sağlanabilir. Alıcı ve aktaranın güdü, algı, tutum ve eğilimlerini kapsayan karmaşık bir süreçtir (Yılmaz, 2007'de belirtildiği gibi). İletişim; en az iki kişi arasında geçen, en az bir kaynak ve alıcının bulunduğu ve asıl hedefin davranış değişikliği olduğu bir süreçtir. (Cüceloğlu 1994; Dökmen, 1994; İnceoğlu, 2010) İletişim süreci içerisinde; karşılıklı olarak verilen mesajı alma, anlama – anlamlandırma ve geri dönüt verme süreci bulunmaktadır. Bu süreci etkili bir şekilde kurabilmek için bazı becerilere sahip olmak gerekmektedir. Ve bu beceriler kültürler arası ve eğitimler arası farklılık gösterebilir. (Şirin ve Izgar, 2013'te belirtildiği gibi).

İletişim becerilerinde, birey kodu okuma ve kodlama açısından etkili olduğu takdirde sağlıklı kişilerarası iletişim kurması kaçınılmaz olacaktır. Ancak, sahip olduğu bilişsel çarpıtmalardan (hatalar) dolayı kişinin algı, kodlama ve kod okuma

süreci etkileneceği için kişilerarası iletişimini etkin bir şekilde kullanamayacak ve bu süreçten yararlanamayacaktır. İletişim becerileri karmaşık davranış örüntülerinden etkilenebilir (Şirin ve Izgar, 2013). Bilişsel çarpıtmalar; yeni gelen bilginin şemaya işlenmesi veya uydurulması sürecinde davranışları son derece etkilediği için, kişilerarası iletişim beceri düzeylerini de etkileyeceği düşünülmektedir (Leung & Poon, 2001; Nas, Brugman & Koops, 2005).

Kişilerarası ilişki kurma stilleri sosyal hayatın olmazsa olmazlarından kabul edilmekle birlikte bireylerin ilişki kurma stillerine dikkat etmediği ya da iletişim kurulacak bireye odaklanmış olunması gerektiği belirtilmektedir. Sosyal hayatın en önemli faktörü kabul edilen kişilerarası iletişim stilleri, bu nedenle ilişkinin başlaması – bitmesi, devam etmesi, bozulması, çatışmanın çözülmesi, problemle başa çıkma gibi durumlarda bir araç görevi görmektedir (Spitzberg & Cupach, 2011).

Kişilerarası ilişkinin kurulup devamlılığının sağlanabilmesi için kişinin kullanması gereken ilişki kurma stilleri bir bütün olarak ele alınmaktadır. Empatik yaklaşım, etkili dinleme ve etkili tepkide bulunma, odaklanma, sözlü sözsüz iletişime dikkat gibi etmenlerin kişilerarası ilişki sürecinin başlangıcı ve devamlılığında önemli yeri bulunmaktadır (Yılmaz, 2007). Kısacası birey, karşısındaki bireyin mesajlarını alırken, mesajın içeriğine, karşısındaki bireyin dış görünüşüne, beden diline, kendi düşüncelerine, geçmiş yaşantılarına ve değerleri doğrultusunda yorumlar, gerektiği zaman ise ilişkinin devamlılığı hakkında karar alır. Bunun sonucunda karşı tarafa vereceği tepki ve geri dönüt aslında bireyin kendi iç dünyasında ve çevresiyle olan etkileşimleri sonucu harmanladığı bir yapıdan ibarettir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerindeki bilişsel çarpıtmalar ile kişiler arası ilişkiler ve fonksiyonel olmayan tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca, bilişsel çarpıtmalar ile kişiler arası ilişkiler ve fonksiyonel olmayan tutumlar puanlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılıklarına bakılması araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

1.2.1 Problemler

- Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan üç farklı fakülte öğrencilerinin bilişsel çarpıtma, kişiler arası ilişki ve fonksiyonel olmayan tutum düzeyleri nedir?
- Fonksiyonel olmayan tutum ve kişiler arası ilişki puanları, bilişsel çarpıtmalar puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
- Bilişsel çarpıtma puanları ile fonksiyonel olmayan tutum puanları ve kişiler arası ilişki puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Bilişsel çarpıtma puanları, fonksiyonel olmayan tutumlar ve kişiler arası ilişki puanları bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

1.2.2 Alt Problemler

- AOİÖ toplam puanları ile mükemmelci tutum alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- AOİÖ toplam puanları ile onaylanma ihtiyacı alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- AOİÖ toplam puanları ile bağımsız/otonom tutum alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- AOİÖ toplam puanları ile değişken tutum alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- AOİÖ toplam puanları ile yakınlıktan kaçınma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- AOİÖ toplam puanları ile gerçekçi olmayan ilişki beklentisi alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- AOİÖ toplam puanları ile zihin okuma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Mükemmelci tutum alt ölçeği ile yakınlıktan kaçınma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Mükemmelci tutum alt ölçeği ile gerçekçi olmayan ilişki beklentisi alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Mükemmelci tutum alt ölçeği ile zihin okuma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Onaylanma ihtiyacı alt ölçeği ile yakınlıktan kaçınma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Onaylanma ihtiyacı alt ölçeği ile gerçekçi olmayan ilişki beklentisi alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Onaylanma ihtiyacı alt ölçeği ile zihin okuma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Bağımsız/otonom tutum alt ölçeği ile yakınlıktan kaçınma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Bağımsız/otonom tutum alt ölçeği ile gerçekçi olmayan ilişki beklentisi alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Bağımsız/otonom tutum alt ölçeği ile zihin okuma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Değişken tutum ile yakınlıktan kaçınma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Değişken tutum ile gerçekçi olmayan ilişki beklentisi alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Değişken tutum ile zihin okuma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- AOİÖ toplam puanları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- AOİÖ toplam puanları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- AOİÖ toplam puanları, fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- AOİÖ toplam puanları, bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- AOİÖ toplam puanları, sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- AOİÖ toplam puanları, genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- AOİÖ toplam puanları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- AOİÖ toplam puanları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- AOİÖ toplam puanları, aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Mükemmелci tutum alt ölçeği puanları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

- Mükemmelci tutum alt ölçeği puanları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Mükemmelci tutum alt ölçeği puanları, fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Mükemmelci tutum alt ölçeği puanları, bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Mükemmelci tutum alt ölçeği puanları, sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Mükemmelci tutum alt ölçeği puanları, genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Mükemmelci tutum alt ölçeği puanları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Mükemmelci tutum alt ölçeği puanları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Mükemmelci tutum alt ölçeği puanları, aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanları, fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanları, bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

- Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanları, sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanları, genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanları, aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanları, fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanları, bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanları, sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanları, genel ortamala (CGPA) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

- Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanları, aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Değişken Tutum alt ölçeği puanları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Değişken Tutum alt ölçeği puanları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Değişken Tutum alt ölçeği puanları, fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Değişken Tutum alt ölçeği puanları, bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Değişken Tutum alt ölçeği puanları, sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Değişken Tutum alt ölçeği puanları, genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Değişken Tutum alt ölçeği puanları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Değişken Tutum alt ölçeği puanları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Değişken Tutum alt ölçeği puanları, aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

- Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanları, yaşı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanları, fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanları, bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanları, sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanları, genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanları, aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanları, yaşı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanları, fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanları, bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

- Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanları, sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanları, genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanları, aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Zihin Okuma alt ölçeği puanları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Zihin Okuma alt ölçeği puanları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Zihin Okuma alt ölçeği puanları, fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Zihin Okuma alt ölçeği puanları, bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Zihin Okuma alt ölçeği puanları, sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Zihin Okuma alt ölçeği puanları, genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Zihin Okuma alt ölçeği puanları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

- Zihin Okuma alt ölçeği puanları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Zihin Okuma alt ölçeği puanları, aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Mantıksız inançlar; bireyin rasyonel düşünmesi ya da akıl yürütmesi sonucu değil, mantıksız ya da çıkarımsal değerlendirmeler sonucu gelişen, (Ör.“Birey, kendisini mükemmel, yetkin, yeterli ve değerli hissederse kendisini gerçekleştirmiş olacaktır.”) aynı zamanda duygusal ve davranışsal yönden sorunlara yol açan inançlarıdır (Wong, 2008). Bireyin sahip olduğu temel inançlarıyla ilişkili gelişen başa çıkma stratejileri, kimi zaman kişinin uyanık ve tetikte olmasını sağlar nitelikte olup, bu yönde tutumlar geliştirmesine ön ayak olmaktadır. Aynı zamanda çocukluktan itibaren gelişmekte ve yaşam boyu gelişimini devam ettiren şemalar, pozitif ilişkisel içerikli olduğu zaman bireyin psikolojik sağlığını olumlu yönde etkileyebileceği gibi kişiler arası ilişkilerinde tatmin edici bağlantılar kurmasında yardımcı rol oynar. Negatif ilişkisel şemalar ise; bireyin olumsuz psikolojik ruh sağlığının alt yapısını oluşturmaktadır (Frey, Beesley & Miller, 2006).

Erken çocukluk döneminden itibaren aile içerisinde oluşmaya başlayan ve gelişmeye devam eden bireyin bilişsel yapıları; bireyin yaşantılarını rasyonel/irrasyonel olarak değerlendirmesine yol açmaktadır. İnançları ve şemaları aracılığıyla bireyin olumlu veya olumsuz değerlendirmelerde bulunması ve buna yönelik fonksiyonel/fonksiyonel olmayan tutumlarla kendini ifade etmesi, ilişkilerinde de o yönde etkiler doğuracağı düşünülmektedir (Sharf, 2011/2014, s.332).

Dolaylı öğrenme kuramına göre bireyler, öğrenme sürecinde dolaylı yollar aracılığıyla öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Kimi zaman gazete, televizyon kimi zaman ise başka bir bireyi dinleyerek – model alarak kazanılan yeni öğrenme süreçleri söz konusu olabilir. Dolaylı öğrenmeler, bireye olumsuz davranışları elemine etmesi konusunda yardımcı olabildiği gibi çarpık inançlar geliştirmesine de yol açabilir (Ör. Reklamlar aracılığıyla ‘zayıf olursam daha çok sevilirim’ inancının geliştirilmesi) (Şahin, 2009).

Bu güne kadar yapılmış olan çalışmalar, bilişsel çalışmaların bireyin hayatında anne-baba ilişkisi, akran ilişkisi, romantik ilişki, sosyal ve akademik alanlarda olumsuz yönde etki bıraktığını kanıtlar niteliktedir. Yapılan araştırmalar, bireylerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde olumsuz etkiler bırakan bilişsel çarpıtmaların, depresyonun gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir (Deal & Williams, 1988; Beck, 1991; Dattilo & Bevilacqua, 2000; Macavei, 2005; Corey, 2008; Luqman & Jahan, 2013; Sharf, 2011/2014;). Bilişsel çarpıtmaların intihar davranışına (Jager-Hyman, Cunningham, Wenzel, Mattei, Brown, & Beck, 2014) ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna yol açmasının (Strohmeier, Rosenfield, DiTomasso, & Ramsay, 2016) yanı sıra anksiyete, mani, paranoid hal ve obsesyonun gelişmesine de neden olabileceği bilinmektedir (Beck, 1976).

Genel olarak önleyici rehberlik hizmetleri, gelecekte istenmeyen olay ve durumları önlemek için şimdiden bazı önlemler almak ya da seçenek sunularak gelecekte istenen olay ve durumları arttırmak için bazı etkinliklerde bulunmak şeklinde tanımlanabilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtmaları ile fonksiyonel olmayan tutum ve kişiler arası ilişki arasındaki ilişkiye yönelik literatürde henüz bir çalışmaya rastlanmamasından dolayı, bu araştırmaya gerek duyulmuştur. Benzer bir çalışmanın

literatürde yer almamasından dolayı, araştırmanın özellikle önleyici rehberlik hizmetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Önleyici rehberlik hizmetlerinin amacı bireylerin duygusal açıdan rahatsızlık yaşadığı sorunların ve tekrarların azaltılmasına yönelik verilen eğitim, bilgilendirme ve müdahaleleri kapsamaktadır. Bu nedenle araştırmanın, hem bireyi, hemde kişiler arası ilişkilerini olumsuz yönde etkileme gücüne sahip olan bilişsel çarpıtmalar ve fonksiyonel olmayan tutumlar hakkında önleyici rehberlik çatısı altında okul rehberlik servisleri, rehberlik araştırma merkezleri ve milli eğitim bakanlıklarının eğitim programları geliştirmelerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

- Her öğrencinin, verilen ölçekleri bireysel olarak kendi görüş ve düşünceleri doğrultusunda cevaplaması istenmiştir. Bu nedenle, katılımcıların duygu ve düşüncelerini yansıtırken içten ve samimi oldukları varsayılmaktadır.
- Kullanılan ölçeklerin, ilgili değişkenleri tam anlamıyla ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırmanın, Eğitim Fakültesi, İletişim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerine uygulanması, diğer fakülte öğrencileri hakkında bilgi sahibi olunmasını engeller niteliktedir.

1.6 Tanımlar

Bilişsel Çarpıtma: Çocukluk yaşantıları yoluyla gelişmeye başlayan ve yaşam boyu gelişimini devam ettiren şemalar aracılığıyla, bireyin olay ve durumları algılama ve yorumlarken, fonksiyonel olmayan şemalarına uydurabilmek için yeni öğrenmelerini de çarpıtarak algılaması durumudur (Beck, 1967; Beck, 2001; Corey, 2008).

Fonksiyonel Olmayan Tutumlar: Yaşam olayları hakkında yapılan olumsuz değerlendirmeler, fonksiyonel olmayan tutumların gelişmesini sağlamaktadır (Dye & Eckhardt, 2000). Ek olarak bireyin kendisini tehlikede hissetmesi veya sıkıntılı bir durum ile karşı karşıya kalması fonksiyonel olmayan inanç ve fonksiyonel olmayan tutumların gelişmesinde etkin rol oynamaktadır (Beck, 1976).

Kişiler Arası İlişkiler: Bireyin duygu, düşünce ve davranışlarından yararlanarak karşısındaki kişi veya kişiler ile karşılıklı etkileşime girmesidir (İmamoğlu, 2008).

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Bilişsel Çarpıtmalar

Beck'e göre psikopatolojinin temelini çocukluk yıllarında kazanılmış olan yanlış algılama, değerlendirme ve düşünme ile birlikte bilişsel çarpıtma ve yanlış düşünce tarzı oluşturmaktadır. Gelişimsel olarak çocuğun çevresine bağımlı olmasından kaynaklı, öğrenmenin gerçekleşme sürecinde yakın çevrenin kazanılan yeni bilgi ve öğrenmeleri pekiştirerek süreklilik kazandırma rolü bulunur (Beck, 1967; Corey, 2008). Erken çocukluk döneminde bilgi işleme sürecinde görülen hatalar şemaları destekler nitelikte olup (Sharf, 2011/2014), bilişsel çarpıtmalarda; bilgiyi işlemenin yanlış veya etkisiz olduğunu gösterir niteliktedir (Kılınç, 2005; Sharf, 2011/2014). İşlenmekte olan yeni bir bilgi, var olan şemaya uydurulmak için sürekli olarak çarpıtılır ve bu çarpık değerlendirmeler sonucunda olumsuz otomatik düşünceler halinde bilince gelmektedir (Türkçapar, 2015).

Bilişsel kurama göre bilgi işleme sürecinde yapılan hatalar; bireyin kendisi, çevresi ve geleceği hakkında geliştirilecek olan olumsuz algılamalarda destekleyici rol oynar (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979). Gerçekliğin test edilemiyor oluşunun yanı sıra, dogmatik, mutlakiyetçi ve sistematik bir yapıya dayanan (Freeman & Dattilo, 1992) bilişsel çarpıtmaların temelinde; yaşanan olay değil, bireyin olaya katmış olduğu yorum yatmaktadır (Ağır, 2007).

İşlevsel olmayan şemaların sürdürülmesinin sebebi; her ne kadar algılama ve yorumlamanın aksine kanıtlar olsa da, elde edilen bilginin şemaya uydurulmak için

çarpıtılıyor olmasıdır (Çörüş, 2001). Bilişsel çarpıtmalar yalnızca tek bir konu üzerine değil, bireyin tüm hayatını etkileyerek yorum ve değerlendirmeleri üzerinde etkililiğini gösterir (Kuyucu, 2007). Değerlendirme süreci sonrası kişinin yapacak olduğu yorumlamayla hatalı varsayım ve yanlış anlaşılmalara da sebep olabilen bilişsel çarpıtmalar ile fonksiyonel olmayan tutumlar ortaya çıkabilmektedir (Ağır, 2007; Türkçapar, 2015). Aynı zamanda davranışsal ve duygusal açıdan sonuçlar da meydana gelebilir (Ağır, 2007; Erok, 2013'te belirtildiği gibi; Türkçapar, 2015).

Yalnızca psikopatolojik bireylerde görülmemekle birlikte, her bireyde de bilişsel çarpıtmalar bulunmaktadır. Sadece bazı bireylerin diğerlerine oranla çarpıtmaları daha sık ve sistematik olarak kullanması, kişinin benlik algısında olumsuz yönde bozulmalara ve ruhsal bozukluklarla beraber kişilik bozukluklarına da yol açabilmektedir (Kılınç, 2005'te belirtildiği gibi; Türkçapar, 2015). Düşünce hataları olarak da adlandırılan bilişsel çarpıtmalar, keyfi çıkarsama, seçici soyutlama (zihinsel filtreleme), aşırı genelleme, büyütme ve küçültme, ikili (ya hep ya hiç) düşünme, kişiselleştirme, felaketleştirme (katastrofikleştirme), zorunluluk (-meli, -malı cümleleri) ifadeleri, duygudan sonuca ulaşma, etiketleme şeklinde 11 başlık altında kategorize edilmiştir (Türkçapar, 2015).

2.2 Bilişsel – Davranışçı Yaklaşımlar

Albert Ellis (1955) ve Aaron Beck (1963) tarafından geliştirilmiş olan Bilişsel Terapi ile psikoterapi dünyasında bilişsel bir devrim olarak nitelendirilen bir değişim başlamıştır. 1980'li yıllarda bu değişim çerçevesinde davranışçı ekol ile bilişsel ekolün birleşmesi ile tek bir çatı altında toplanan Bilişsel Davranışçı Terapi (Türkçapar, 2015), günümüzde hala kullanılmakta olan yaklaşımların eksikliklerini tamamlamak ve ihtiyaca yönelik olmak adına geliştirilmiştir (Güven, 2005'te belirtildiği gibi).

Her iki kuramcı da duygu, düşünce ve davranış üçlüsünü sentezleyerek kuramlarında ele almış (Corey, 2008), duygu ve davranışların aslında dış etmenlerden kaynaklanmadığını, kişinin bu duygulara karşı olan yorumlama şeklinden kaynaklandığını belirtmişlerdir (Beck, 2015). Beck ve Ellis, davranış değişikliğinin olabilmesi için bilişsel yapı değişikliğinin sağlanmasının gerekliliğini vurgulamışlardır (Sharf, 2011/2014). Davranışçı yaklaşımın göz ardı ettiği düşünce, istek, beklenti, talep, duygu, tutku gibi iç deneyimlere önem veren Bilişsel Davranışçı Terapi, duyguların gelişiminde ve etkilenmesinde bilişsel süreçlerin rolünün önemini vurgular (Beck ve diğerleri, 1979).

Her iki kuramcının da yapılandırılmış, yönlendirilmiş ve kısa süreli bir terapi yöntemi tercih ederek bir yol izlemesine rağmen (Kılınç, 2005'te belirtildiği gibi), Beck; Ellis'e kıyasla terapisinde kullanmakta olduğu teknikler bakımından daha yumuşak bir tavır sergilemekte ve danışanının seçeneklerini kendisinin bulmasını istemektedir (Çıvan, 2013'te belirtildiği gibi).

Bilişsel Davranışçı Terapi adı altında farklı modeller gelişmiş olsa da, tüm modellerin hemen hemen temel aldığı 3 ilke yer almaktadır (Dobson & Dozois, 2010):

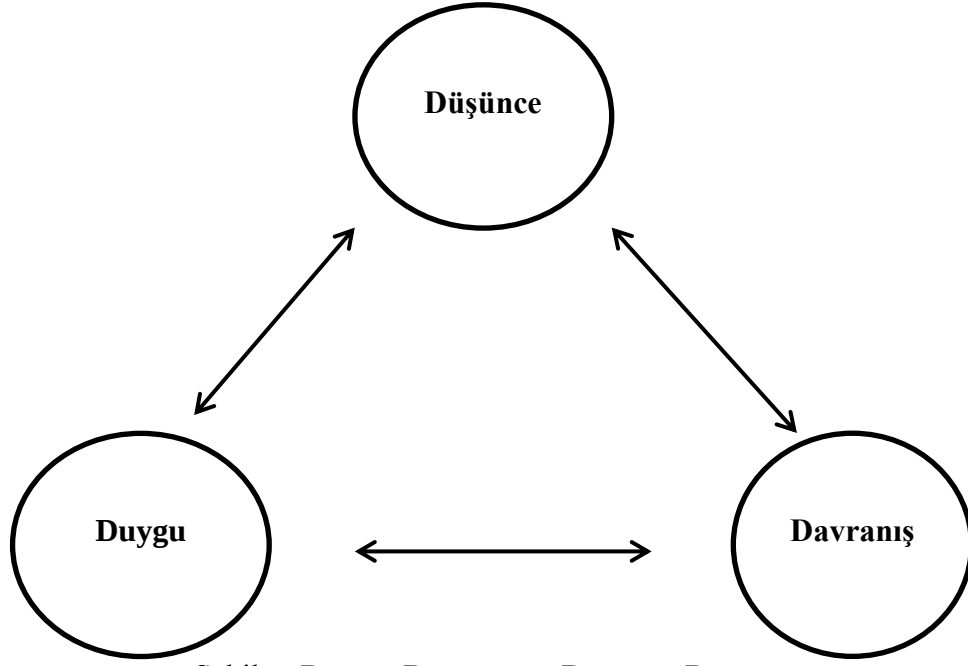
- Davranış oluşumunu sağlayan temel etken, bilişsel süreçlerdir,
- Bilişsel süreçler izlenebilir ve değişiklik yapılabilir,
- İstenilen davranış değişikliği, bilişsel yapılardaki değişimle mümkündür.

2.2.1 Beck'in Bilişsel Terapisi

1958 yılında Philadelphia Psikanaliz Enstitüsü'nden kendi kişisel analizini tamamlayan Aaron Temkin Beck, 1960'lı yıllarda psikanalizin deneysel temellere dayanmaması ve terapilerinde elde ettiği sonuçların psikanalize uyum sağlamaması nedeniyle, deneysel alanda çalışmalar yapmaya başlamıştır (Türkçapar, 2015, s.46).

Beck, 1960'lı yılların başlarında Pensilvanya Üniversitesi'nde depresif bireyler üzerinde yapmış olduğu çalışmalar sonucu Bilişsel Terapi yaklaşımını geliştirmiş ve depresyonlu bireylerin olumsuz bilişsel yanlılıklara sahip olduklarını ve bunun bilişsel bozukluklara yol açabileceğini savunmuştur (Dattilio & Bevilacqua, 2000; Sharf, 2011/2014; Corey, 2008). Ayrıca depresyonun tedavisi için olumsuz düşüncelere odaklanmanın verimli olacağını vurgulamıştır (Beck, 2015).

Bilişsel Terapi'nin felsefi temelleri I. ve II. Yüzyıl stoacılarından Epictetus ve Marcus Aurelius'tan (Duy, 2003'te belirtildiği gibi), Karen Horney, Alfred Adler, George Kelly, Albert Ellis, Richard Lazarus ve Albert Bandura gibi birçok farklı kuramcılara kadar dayanmaktadır (Beck, 2015). Epictetus; 'insanlar şeyler yüzünden değil, şeylerle ilgili düşünceleri yüzünden acı çeker' sözü ile, Marcus Aurelius ise; 'eğer dışsal bir nesne bireyi rahatsız ederse, acıya sebep olan şey nesne değil, o nesneye dair olan kişinin algısıdır. Algılamayı ve davranışlarını değiştirmek kişinin kendi elindedir' sözü ile Bilişsel Terapi'ye katkı sağlamıştır (Beck ve diğerleri, 1979). Bilişsel Terapi'ye göre duygu ve davranışlarımız, düşünce yapılarımızdan etkilenmektedir. Kısacası birey, yaşadığı olaydan değil o olaya karşı nasıl bir anlam yüklediğine bağlı olarak duygu ve tutum sergilemektedir. Her bireyin yükleyeceği anlam ve olaya karşı yapacağı yorum, farklılık göstereceğinden yaşanan olay aynı olsa da, gösterilen tutum veya hissedilecek olan duygu bireysel farklılık gösterecektir. Aşağıdaki şekilde bu üç duygu, düşünce ve davranışların birbirlerini etkileyebilir oluş hali gösterilmektedir.



Şekil 1: Duygu, Düşünce ve Davranış Döngüsü

Beck'in Bilişsel Terapi'si başlıca iki temel ilkeye dayanmaktadır:

- Bilişler, duygu ve davranışları belirlemektedir.
- Davranışlar, düşünce ve duygular üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Wright, Basco & Thase, 2006).

Bilişsel Terapi; temelde 'danışanın kendisini keşfetmesi' bilincini ön planda tutmaktadır. Danışanın farkında olduğu önyargı ve yanlışlarını değiştirmeye yönelik kişinin kendisi, geleceğini ve dünyayı olumlu olarak değerlendirmesinde (Calvert & Palmer, 2003; Szentagotai & Freeman, 2007) ve danışanın fonksiyonel olmayan tutum ve düşüncelerinin değiştirilmesinde yardım sağlayan bilişsel yaklaşımdır (Beck, 2015). Bu yaklaşım; kısa süreli olmasının yanında, her seansın kendi içerisinde yapılandırılmış olmasıyla, şimdiki zaman yönelimli olması (Kılınç, 2005'te belirtildiği gibi; Beck, 2015) ve yönlendirici (Beck ve diğerleri, 1979) danışanın o an'da yaşamakta olduğu probleme odaklanmasıyla bilinmektedir (Kuyucu, 2007).

Bilişsel Terapi’de bireyin her an’ına ve her türlü deneyimine önem verilmektedir; çünkü bu tarzda yaşantılar, danışmanı danışanın bilişsel çarpıtmalarına götüren ipuçları olarak görülmektedir. İnsanlar yalnızca olumlu duygularla donatılmamış, aynı zamanda hissetmek istemedikleri duygular veya hatırlamak istemedikleri düşünceleri de kendilerinde barındırırlar. (Beck ve diğerleri, 1979). ‘Bizi hasta eden bilişlerimizdir’ temel ilkesiyle geliştirilmiş olan Bilişsel Terapi’de, bir düşüncenin değerlendirme aşamasında bilişlerin gerçekçiliği ve rasyonelliğine odaklanılır. Eğer bireyin düşüncesi rasyonel değilse veya rasyonellik seviyesi düşükse, bireyin bu düşünceye ne kadar inandığı sorgulanarak değerlendirilir (Ağır, 2007). Aynı zamanda işlevsel olmayan duygu ve davranışları değiştirmenin en güçlü yolu, işlevsel olmayan düşünceleri daha işlevsel olan düşünceler ile yer değiştirmektir (Corey, 2008).

Beck’in kuramında tüm danışanlar için uygulanabilecek ilkeler bulunmaktadır (Beck, 1995; Beck, 2015):

- Bilişsel Terapi, danışanın yaşamakta olduğu problemlerinin formülasyonu ve her bir danışan için yapılan bilişsel kavramsallaştırmalara dayanmaktadır.
- Danışan ile danışman arasında güçlü bir terapötik ilişki gerektirir.
- İşbirliği ve danışanın aktif katılımı vurgulanır.
- Bilişsel terapi, amaca yönelik ve sorun odaklıdır.
- Şu an’a odaklıdır.
- Eğitime dayalı bir terapi türüdür. Danışanın kendi kendisinin terapisti olması yönünde eğitim verilerek problemin tekrarı önlenmesi sağlanır.
- Kısa süreli olmayı hedefler.
- Yapılandırılmış seanslardan oluşur.

- İşlevsel olmayan düşünce ve inançlarını danışanlara danışman tarafından belirlemeyi, değerlendirmeyi ve değiştirebilmeleri öğretilir.
- Düşünce, duygu ve tutumları değiştirmek için çeşitli bilişsel tekniklere başvurmaktadır.

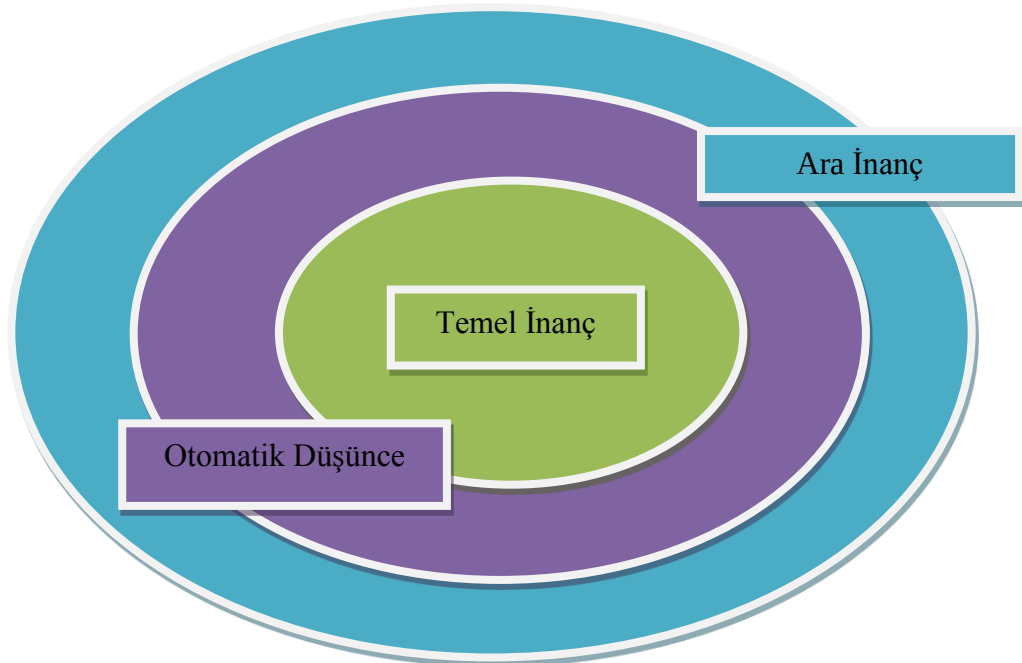
Bu temel ilkeler tüm danışanlar için geçerli olmakla birlikte, yaşanan problemin evresi, gelişimsel ve zihinsel düzey, cinsiyet ve kültürel geçmişe göre bireysel farklılık gösterebilmektedir.

Bir çok terapi yaklaşımının ve kuramın temelini oluşturan varsayımlar olduğu gibi, Bilişsel Terapi'nin de temelini oluşturan varsayımlar bulunmaktadır (Sharf, 2011/2014; Beck ve diğerleri, 1979):

- Algı ile yaşantı, kişinin yargıları ve içe bakışına dayalı bilgileri aracılığıyla gelişen bir süreçtir.
- Bilişler, içsel ve dışsal uyaranların bir bütün halindedir.
- Birey, herhangi bir olaya karşı yapmış olduğu değerlendirmesinde, çoğunlukla bilişlerinde düşünceler / imgeler / sesler ortaya çıkar.
- Ortaya çıkmakta olan bilişler, bireyin kendisine, çevresine ve geleceğine yönelik düşüncelerini yansıtan bir yapıyı oluşturur.
- Bireyin bilişsel yapılarının içeriğindeki herhangi bir değişim, bireyin duygu ve davranışlarındaki değişimleri de belirlemektedir.
- Birey psikoterapi sayesinde sahip olduğu bilişsel çarpıtmalarının farkındalığına varabilir, böylece fonksiyonel olmayan bilişsel yapılarının değişimi adına iyileşme gösterebilir.

Bilişsel Terapi, bireyin biliş yapılarını kavramlaştırırken iki farklı kategoriye ayırmaktadır. Bunlar otomatik düşünceler ve şema olarak adlandırılmaktadır. Bu biliş yapıları, şemanın kendi içerisinde ikiye ayrılarak temel inançlar ve ara inançlar

olarak ikiye ayrılmaktadır. Kimi kuramcılar tarafından üçlü bir şekil oluşturularak en yüzeyde otomatik düşüncelerin, orta kesimde ara inançların, en derinde ise temel inançların yer aldığı model, literatürde ise ‘bilişsel üçlü’ kavramı ile adlandırılmaktadır. Bireyin bilişsel süreçlerini etkileyebildiği gibi algı şeklinde de etkili olabilen bilişsel üçlü, kişinin kendisi, çevresi ve geleceği hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce örüntülerinden oluşmaktadır (Beck, 1976; Beck ve diğerleri, 1979).



Şekil 2: Bilişsel Çarpıtmaların Temel Yapılanması

2.2.1.1 Şemalar

Erken çocuklukta gelişimi başlayan ve yaşam boyu gelişimi devam eden şemalar, bireyin kendisi ve çevresi hakkındaki temel inançların gelişmesine neden olmaktadır. Bireyin ilk sosyal çevresi olan anne-baba ilişkisi ile kazanmış olduğu bazı olumlu temel inançlar (sevilmeye layığım, başarılıyım, yeterliyim) ilerleyen yıllarda bireyin kendisine, ilişkilerine ve yaşantısına paralel olarak olumlu yönde yansıyacaktır. Ancak erken çocukluk döneminde geliştirilmiş olan olumsuz inançlar

(sevilmeye layık değilim, başarısızım, yetersizim) sonucu bireyin ilerleyen yıllarda olumsuz yaşantı, ilişki ve kendilik algısına sebep olabilmektedir (Sharf, 2011/2014, s.333).

Psikolojik açıdan bireyin yerine getirmekte olduğu tüm işlevlerin en temel birimi olarak kabul edilen şemalar, çok önemli olmakla birlikte dolaylı yollardan gözlenebilmektedir (Alford & Beck, 1997, s.282). Şemalar; uyaran, düşünce ve deneyimlerin kaydedildiği içsel yapılar olmakla birlikte bu yapılar sayesinde bireyin yaşam deneyimlerini algılama ve kavramsallaştırma yöntemlerini de geliştirmektedir (Murdock, 2009/2014, s.320).

Erken çocukluk döneminde gelişen ve bireyin kendisi ve dünyası hakkındaki görüşünü yansıtarak kişi tarafından doğru kabul edilen uyumsuz şemalar, değişime açık olmamakla birlikte bireyin yaşamında güçlükler neden olmaktadır. Şemalar aktive olduğunda birey yoğun olumsuz duygusal tepkilerde bulunabilmektedir (Sharf, 2011/2014, s.332).

2.2.1.2 Otomatik Düşünceler

Depresyonlu bireylerle çalıştığı sırada Beck, duygu değişimleri yaşadıklarını ve bunun temelinde olumsuz bilişlerin yattığını belirtmiştir. Bireyin kontrolü dışında zihne gelmesinden dolayı, otomatik düşünceler adını verdiği bu düşünceleri, reflekslere benzetmiş ve anlık olarak ortaya çıkışlarını örtük, seri, kısa süreli ve hızlı olmalarına bağlamıştır (Beck, 1991). Meichenbaum (1977) ise; Beck'in otomatik düşünce kavramına 'içsel diyalog' gibi farklı bir tanım ile yaklaşmıştır. Otomatik düşünceler, tutum ve beklentiler kadar imaj, sembolik kelimeler, davranışlar ve onlara eşlik eden etkileriyle de ilgili olabilirler (Kanfer & Goldstein, 1986, s.348).

Kişinin içinde bulunduğu durum ile ilgili olarak bilgi ve verilerin çarpıtılması sonucu ortaya çıkan otomatik düşünceler, olumsuz duygulara eşlik etmektedir ve

bireyin yönetimi dışında gelişmektedir (Beck, 1995, Beck, J., 2001). Kişinin planlamasına zaman tanımadan, hızlıca ve otomatik olarak ortaya çıkan bu düşünceler, işlevsel olmayan şema ya da varsayımları yansıtmaktadırlar (Kılınç, 2005'te belirtildiği gibi). Otomatik düşünceler, hızlı (Wright, Basco & Thase, 2006), kısa süreli (Beck, 2015) örtük (Beck, 1995), özgül ve özerk olmalarının yanı sıra, bireyin otomatik düşünceleri harekete geçirmek için herhangi bir çaba sarf etmesi gerekmemektedir (Kuyucu, 2007); çünkü refleksif bir yapıya sahiptir (Beck, 1976; Calvert & Palmer, 2003; Szentagotai & Freeman, 2007). Birey tarafından fark edilmeyen (Beck, 2015), bazı duygulara eşlik edebilme gücüne sahip, hızlı, uçuşan, duruma özgü ve sözel ya da imgesel olarak ortaya çıkabilen yapılardır. Objektif kanıtlarla gerçekliğinin çürütülebilme ihtimalinin olmasına rağmen, birey tarafından çarpıtılmış ve koşulsuz kabul edilmiştir (Beck, 2015).

Beck, otomatik düşüncelerin özelliklerini altı madde ile sıralamaktadır (Beck, 1976):

- Açık ve biçimlenmiş
- Spesifik
- Sürekliliği olmayan
- Telgraf ifadeleriyle benzerlik gösteren
- Amaç yönelimli ya da sorun çözmede olduğu gibi mantıksal bir sıralamanın olmadığı
- Refleksif

Yaşanmakta olan durumla ilişkili olarak ortaya çıkan otomatik düşünceler (Köroğlu ve Türkçapar, 2013, s.101), kontrol edilemediği gibi, kimi noktalarda bireysel farklılıklar gösterirken kimi noktalarda da benzerlik göstermektedir. Mantık çerçevesinden geçirilmeyen otomatik düşünceler, doğrudan kabul gören, kişi

tarafından sorgulanmayan düşünce yapılarıdır. Aynı zamanda hedefe yönelik veya amacı bulunmayan bir düşünce sürecini içermektedir. Net ifadelerden oluşmayan otomatik düşünceler, hızlı akış gösteren düşüncelerden oluşmakla birlikte (Beck, 1995) cümlecikler, imgeler, görüntüler (imaj) ve anlamlar şeklinde de kişinin zihninde belirebilmektedir (Beck & Weishaar, 1989).

Senaryo halinde düşünebileceğimiz otomatik düşünceler, kişinin alışkanlık haline getirdiği ve düşüncelerinde yer bularak inandığı bazı kalıpları kapsamaktadır. ‘Asla mutlu olamayacağım’, ‘başaramayacağım’ vb. cümleleri otomatik düşüncelere örnek olarak verilebilir (Kuyucu, 2007). Otomatik düşünceler üç farklı kategoride gruplandırılabilir (Beck, 2015):

- Gerçeklik ve işlevselliğine bağlı olarak karşıt kanıtlarla çürütülebilecek olsalar da, bir şekilde çarpıtılmış düşünceler,
- Bireyin sahip olduğu düşünce her ne kadar doğru olsa da, varmış olduğu sonucun hatalı olması
- Otomatik düşüncenin doğru olmasına rağmen düşüncenin işlevselliğini kaybetmesi

Psikopatolojinin gelişmesinde önemli bir yere sahip olan otomatik düşünceler (Freeman, Pretzer, Fleming & Simon, 1990), yalnızca psikolojik yönden sorun yaşayan bireylerde değil, her insanda görülebilmektedir (Beck, 1995; Wright, Basco & Thanse, 2006). Hem olumlu hem olumsuz olarak ortaya çıkan otomatik düşünceler, psikopatolojisi olan bireylerde sağlıklı olan bireylere kıyasla daha hızlı, katı ve çarpıtılmıştır (Sharf, 2011/2014, 2000).

2.2.1.3 Ara İnançlar

Ara inançlar, kişinin öğrenmeleri sonucu kendisi, çevresi ve özel yaşantısıyla alakalı olarak geliştirmiş olduğu varsayım, kural ve sayıltıları içermektedir (Beck,

1995). Olumlu ya da olumsuz içeriğe sahip olabilen bu inançlar, bilişsel yapı sıralamasında otomatik düşüncelerin altında yer almakla birlikte (Köroğlu ve Türkçapar, 2013, s.101; Beck, 2015) kişinin ifade etmediği ancak inanmakta olduğu inançları içerir (Topal, 2011). Ancak her ne kadar ara inançlar ifade edilmese dahi, davranışların arkasındaki başrol oyuncularındır (Türkçapar, 2015).

İşlevsel olmayan bu inançlar, doğuştan getirilmemekte ve öğrenilmektedir (Kılınç, 2005). Bireyin, deneyim, gözlem, doğrudan yaşantı ya da başkalarından edineceği bilgiler üzerine geliştirmekte olduğu öğrenmeler, kalıcı izli olup, kalıp (Beck, 1995) ve koşul cümleleri halinde görülür (Beck, 2015). ‘Eğer duygularımı ifade edersem, aciz duruma düşerim’ ya da ‘eğer hata yapmazsam insanlar beni sever’ cümleleri ara inançlara örnek olarak verilebilir.

Bireyin sahip olduğu inançları nedeniyle, bireyin algıları, düşünceleri, hisleri, yaşantıları ve davranışları etkilenmektedir (Beck, 2015; Kılınç, 2005). Otomatik düşüncelere kıyasla keşfinin daha zor olduğu ara inançları belirlemek için, danışana varsayımlarla ilgili cümle tamamlama, kural ya da tutumu doğrudan danışana sorma veya aşağı doğru ok tekniklerinden faydalanılabilir (Beck, 2015; Kılınç, 2005). Ayrıca danışana herhangi bir düşüncenin kendisi için ne ifade ettiğinin sorulması da, danışanın ara inancını ortaya çıkaracaktır (Beck, 2015).

2.2.1.4 Temel İnançlar

Çocukluk yaşantılarıyla birlikte temeli atılan, bireylerin yakın çevresinde bulunan kişiler ile olan ilişkiler ve karşılaşılan olaylar ile şekillenen temel inançlar; bireyin yaşamında büyük bir etkiye sahiptir (Beck, 1995; Kılınç, 2005). Olumlu ve olumsuz şekilde görülebilen temel inançlar, günlük yaşamda çoğunlukla olumlu olarak hayatımızda yer alırken, olumsuz temel inançlar kişinin kendisi, çevresi ve

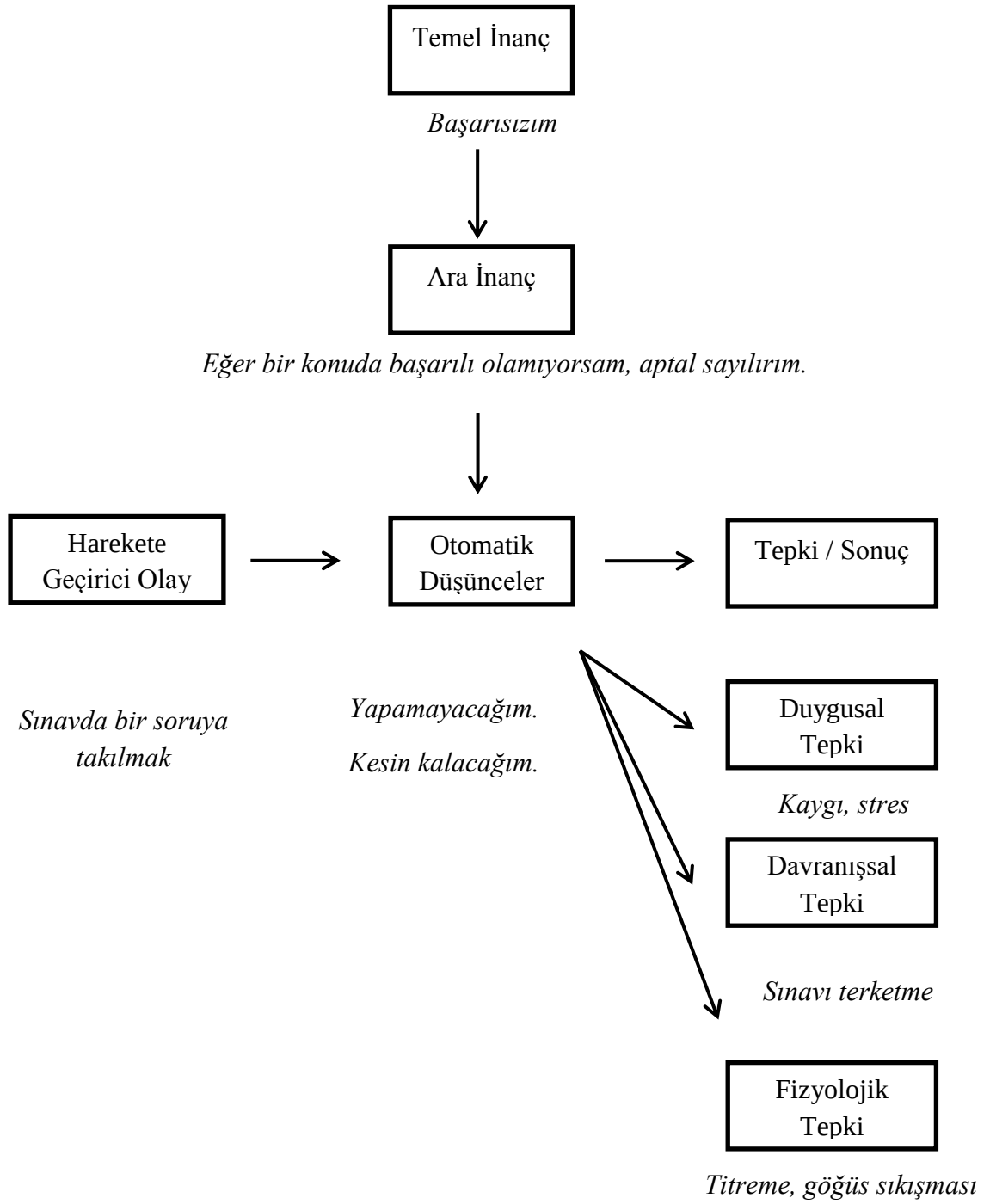
dünyaya yönelik geliştirmiş olduğu inanç ifadelerini barındırır (Beck, 1995; Duy, 2003).

Bilişsel yapının en derininde yer alan temel inançlar (Beck, 1995), aşırı genellenmiş, değişime oldukça direnç gösteren, katı kuralları barındıran yargılar (Beck, 1995; Duy, 2003) olmalarının yanı sıra bu inançlar kişinin kendisi (Beck, 2015) ve çevresine yönelik geliştirilmektedir (Kılınç, 2005; Çiftçi, 2008; Uğur, 2013). Temel inancın aktif hale gelmesi durumunda, birey bu inancı destekler nitelikteki kanıtları görebilmekte çok çabuk harekete geçerken, karşıt kanıtları görme konusunda oldukça başarısız ya da çarpıtma eğilimindedir (Beck, 1995; Kılınç, 2005; Beck, 2008; Çiftçi, 2008).

Gerçek olarak kabul edilen bu inançlar, çoğu zaman birey tarafından fark edilmemekte (Beck, 1995) ve bireyin herhangi bir olayı algılayışında etkin rol oynamaktadır. Temel inançlar; otomatik düşünceler, ara inançlar ve bilişsel çarpıtmalar üzerinde de etkili olmakla birlikte, ‘Çaresizlik’, ‘Sevilmeme’ ve ‘Değersizlik’ gibi mutlakiyetçi inançlar halinde ortaya çıkar. Çaresizlik (güç, başarı, performans yetersizliğiyle alakalı), sevilmeme (duygusal eksikliklerle alakalı) ve değersizlik (ahlaki eksiklik, suçluluk duygusu) olmak üzere üç ana kategoriye ayrılmaktadır (Türkçapar, 2015, s:86):

Tablo 1: Temel İnanç Kategorileri

Çaresizlik	Sevilmeme	Değersizlik
Ben yetersizim.	Kimse beni sevmiyor.	Beni asla kabul etmeyecekler.
Beceriksizin tekiyim.	Önemsiz biriyim.	Değersizim.
Dayanıksızım.	Her şekilde yalnız kalacağım.	Kötü biriyim.
Yeterince iyi değilim.	Ben sevicecek biri değilim.	Ölsem daha iyi.



Şekil 3: Bilişsel Terapi Modeli

2.2.1.5 Bilişsel Çarpıtmalar

Başlangıcının çocukluk yaşantılarındaki hatalı algılamalar, değerlendirme ve yorumlamalardan kaynaklı olarak gelişmeye başlayan bilişsel çarpıtmalar (Erginsoy, 2010'da belirtildiği gibi), temel inançlar ile desteklenmektedir. Bilgi işlemede yapılan hataların var olan şemaları destekler nitelikte olup (Sharf, 2011/2014; Köroğlu ve Türkçapar, 2013, s.102) çarpıtılarak bireyin kendisi, çevresi ve geleceği hakkındaki algısının oluşmasına katkı sağlar (Beck ve diğerleri, 1979; Çivan, 2013'te belirtildiği gibi). Dogmatik, mutlakiyetçi ve aynı zamanda sistematik bir yapıya sahip olan bilişsel çarpıtmalar (Beck, 2015; Uğur, 2013) yalnızca psikopatolojisi olan bireylerde değil, sağlıklı bireylerde de görülebilmektedir. Yalnızca psikopatolojisi olan bireylerde bilişsel çarpıtmalar daha sık ve sistematik olarak görülmektedir (Kılınç, 2005'te belirtildiği gibi; Türkçapar, 2015)

Bilişsel hatalar olarak da bilinen bilişsel çarpıtmalar aşağıda tanımlanmaktadır (Türkçapar, 2015, s.88-92):

- **Keyfi Çıkarsama:** Herhangi bir kanıt olmaksızın ya da algılananın tam tersi kanıtlar olmasına rağmen bireyin belli bir sonuca ulaşmasıdır. Her gün kendisine selam veren ev sahibinin, bir gün vermemesi üzerine 'Kesin beni evden çıkaracağı için bugün bana selam vermedi' şeklinde düşünmesi veya işine geç kalmış bir çalışanın şans eseri patronu tarafından ofisine çağırılması üzerine 'Kesin beni kovacak' olarak yorumlaması bu tarz bilişsel çarpıtmaya örnek olarak verilebilir (Türkçapar, 2015, s.88).
- **Seçici Soyutlama (Zihinsel Filtreleme):** Olayların bütününe bakmaktansa detayına odaklanarak, herhangi belirgin bir özelliği görmezlikten gelmek ve tüm bunlara dayalı olarak hayatı şekillendirmektir. Kalabalık önünde sunum yapan bir öğrencinin herkes tarafından beğeni almasına rağmen kendisini eleştiren arkadaşını

hatırlayarak kendisini iyi hissetmemesi, bütün notları çok iyi olmasına rağmen aralarında ortalama bir not olan dersini kafasına takarak dersi veremeyeceğini düşünmesi örnek olarak verilebilir (Türkçapar, 2015, s.89).

- **Aşırı Genelleme:** Bireylerin genel bir kurala inanması ve bu kuralın çerçevesinde devam etmesidir. Erkek arkadaşı tarafından aldatılan bir gencin ‘erkeklerle güvenilmez’ , sorumluluğunu aldığı bir işi zamanında bitiremeyen bir öğrenci ‘hiçbir işi beceremiyorum’ şeklinde düşünmesi örnek olarak verilebilir (Türkçapar, 2015, s.89).

- **Büyütme ve Küçültme:** Bireyler, yaşadıkları durumu yorumlarken, kendilerine göre daha çok ya da daha az önem vermektedir. Örneğin; öğrenci derslerinin arasından düşük not aldığı dersi daha çok önemserken (büyütme), diğer derslerden aldığı notları önemsemeyerek derslerin kolay olduğundan bahsedebilir (küçültme). Kişinin yaptığı olumlu şeyleri önemsiz olarak görme bilişsel çarpıtması ise ‘**olumluyu yok sayma**’dır. Başarılı bir öğrenim geçmişi olan bir kişinin sınavdan aldığı not karşısında ‘bu notu herkes alabilirdi’ şeklinde düşünmesi örnek olarak verilebilir (Türkçapar, 2015, s.89).

- **İkili (Ya Hep Ya Hiç) Düşünme:** Bireyler bazen durumları yorumlarken siyah -beyaz gibi iki zıt düşünce biçimine indirgerler. Deneyim ve yaşantıların iki uç bağlamda değerlendirilmesinin söz konusu olduğu ve bu iki zıt kutbun ortasında herhangi bir noktanın bulunmadığı bilişsel çarpıtmadır. ‘Eğer bu ödevi bugün teslim edemiyorsam başarısızım’ , ‘mükemmel değilsem başarısızım’ düşünceleri örnek olarak verilebilir (Türkçapar, 2015, s.90).

- **Kişiselleştirme:** Problem yaşayan bireyler çoğu zaman kendilerine ve yaşantılarına odaklanarak, herhangi bir olumsuz yaşantı gündeme geldiğinde kendilerini reddedilmiş veya suçlanmış olarak nitelendirmeye başlarlar.

İncelendiğinde aslında bu durumun kendileriyle çok az alakalı ya da alakasız olduğu, fakat bireylerin durumu kendilerine yönelik algılayarak kendisini sorumlu tuttuğu görülmektedir. Çocuğu yere düşen annenin ‘ben kötü bir anneyim’ , arkadaş toplantısına bir kişinin gelmemesi üzerine ‘benim yüzümden gelmedi’ şeklinde düşünülmesi örnek olarak verilebilir (Türkçapar, 2015, s.90).

- **Felaketleştirme (Katastrofik):** Diğer olası ihtimalleri görmezden gelerek geleceğin hep olumsuz olarak yorumlanması durumudur. Birey var olabilecek küçük bir kanıtı yeterince değerlendirmeksizin ele almaktadır. ‘çok sigara içiyorum, hiç bırakamayacağım’, çok heyecanlıyım, sunumu yapamayacağım’ şeklinde örnek verilebilir (Türkçapar, 2015, s.90).

- **Zorunluluk İfadeleri (-Meli , -Malı Cümleleri):** Birey, kendisi ve diğerleri hakkında nasıl davranılması gerektiği konusunda katı kurallara sahiptir. Kişi, bahsi geçen bu kuralların yerine getirilmemesi durumunda olabilecek kötü sonuçları abartmaktadır. ‘İnsan önce başkalarını düşünmelidir’ ‘yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etmeliyiz’, ‘başarılı olmalıyım’ gibi düşünceler örnek verilebilir (Türkçapar, 2015, s.91).

- **Zihin Okuma:** Diğer insanların düşüncelerini bildiğimize, onların da bizim düşüncelerimizi bildiklerine / bilmeleri gerektiğine inanmayı kapsamaktadır. ‘söylemene gerek yok, ne söyleyeceğini biliyorum’ , ikili konuşma esnasında bir tarafın esnemesi üzerine ‘benden sıkıldı’ gibi düşünceler, zihin okuma bilişsel hatalarına örnek verilebilir (Türkçapar, 2015, s.91).

- **Duygudan Sonuca Ulaşma:** Somut kanıtlar olmasına rağmen yalnızca öyle hissedildiği için kanıtları yok sayarak ya da görmezlikten gelerek bir şeyin doğruluğuna inanma durumudur. ‘hocalarım bana yüksek not veriyor olabilir, ama

bence başarısız biriyim’ ‘herkes ben sunum yaparken alkışladı, ama biliyorum ki aslında çok başarısızdım’ şeklinde örnekler verilebilir (Türkçapar, 2015, s. 91).

- **Etiketleme:** Uygun ve gerçekçi değerlendirmeler yerine birey, kendisine ve diğerlerine yönelik genel etiketler yapıştırarak bütün durumu yorumlamakta ve değerlendirmektedir. Ödevini zamanında teslim edemeyen öğrencinin bu ödevi zamanında bitiremedim demek yerine ‘beceriksizin tekiyim’ , öğrencisi okuma bayramındaki programında okuyacağı şiiri unutan öğretmenin, öğrencim yeterince çalışmamış demek yerine ‘öğrencim çok tembel’ demesi örnek olarak verilebilir (Türkçapar, 2015, s.91-92).

2.2.1.6 Terapinin Amaçları

Düşünce yanlışlığı ve bilişsel çarpıtmaların belirlenip değiştirilmesi Bilişsel Terapi’nin temel amacını oluşturmaktadır. Bu süreçte, danışanın sahip olduğu bilişsel çarpıtmalar sorgulanarak tartışılır ve ortaya çıkması için danışan cesaretlendirilir. Yapılmak istenen olumsuz duygu-düşünce ve davranışlar yerine olumlu olanları geliştirebilmektir. Terapist, düşünce yanlışlıkların ve bilişsel çarpıtmaların değiştirilmesi için yalnızca otomatik düşüncelere odaklanmak yerine bilişsel şemalara da odaklanmaktadır. Bilişsel şemaların değişimi üç aşamada gerçekleşmektedir (Sharf, 2011/2014, s.338).

- **Şemaların yeniden yorumlanması:** Değişimin sınırlı olduğu düzeydir. Danışan bu aşamada şemalarının farkına varır, tanır ancak onları ya görmezden gelir ya da alternatif çözümler bulmayı tercih eder.
- **Şemaların değiştirilmesi:** Danışan, sahip olduğu şemanın bütününde değişikliğe gitmek yerine bir bölümünde değişim sağlar.
- **Yeniden şematik yapılandırma:** Değişimin en üst düzeyidir. Danışan artık sahip olduğu şemasını bütünüyle değiştirebilmiştir.

Spesifik, açık ve somut olarak belirlenen hedefler, öncelikli olarak danışan işbirliği ile belirlenmektedir. Bu durum, terapistin seçeceği teknikler konusunda kolaylık sağlamaktadır (Sharf, 2011/2014, s.339).

2.2.1.7 Terapinin Doğası ve Terapi Süreci

Bilişsel terapi aktif olmasının yanı sıra, danışanlarıyla iş birliğine dayalı bir ilişki içerisinde ve psikoeğitimsel bir terapi yapısına dayanmaktadır. İçeriğinde bilişsel, davranışsal ve canlandırmaya dayalı teknikler kullanan bilişsel terapi özellikle terapötik ilişkinin önemini vurgulamaktadır (Murdock, 2009/2014, s.332). Beck'e göre danışan-danışman ilişkisi, iş birliğine dayanmaktadır. Ayrıca, danışan terapi süresince amaçlarını belirlerken bu amaçlara ulaşmak için danışanın ilerleyeceği yolu belirlemek konusunda biliş, duygu ve davranış üçlüsü uzmanlığı ile birlikte rehberlik etmek danışmana düşmektedir (Sharf, 2011/2014, 2011, s.343).

Bilişsel terapi, tüm oturumlarında problemin değerlendirilmesi, iş birliğine dayalı ilişkinin kurulması ve geliştirilmesi ve kavramsallaştırılmaya dayanmaktadır. Aşağıda açıklamalarıyla birlikte terapötik süreç ele alınmaktadır (Sharf, 2011/2014, s.344-345):

- **Yönlendirilmiş Keşif:** Uyumsuz inanç ve varsayımları değiştirmek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır. Terapistin danışana temel inançları hakkında sorular sorarak, danışanın yeni davranış örüntüleri ve bilişsel yollar geliştirmesine yardımcı olmaktadır.
- **Üç soru tekniği:** Sokratik yönteminin farklı bir türüdür. Danışanın sahip olduğu olumsuz düşüncelerini değerlendirebilmesi için kullanılan ve her bir soru, danışanın inançlarına daha objektif gözle bakmasına yarayan sorgulayıcı tarzdadır.
 - Bu inancının kanıtı var mı?
 - Bu durumu başka nasıl yorumlayabilirsin?

- Eğer bu doğruysa ne gibi etkileri olur?
- **Otomatik düşünceleri belirginleştirme:** Danışan, işlevsel olmayan düşünce kaydı aracılığı ile olumsuz düşüncelerini kayıt altına almaktadır. Böylece terapi süresince tartışabilir ve sonraki terapilerde çalışmak için fayda sağlanabilir.
 - **Ev ödevi:** Verilen ödevler yalnızca terapi kapsamında değil gerçek yaşama uygulanabilecek ve yaşam becerilerini geliştirebilecek düzeyde verilmektedir. Veri toplama, biliş ve tutumlarında değişimin sağlanması ve pozitif yönde gelişim sağlanması amaçlı verilen bu ödevler her oturum sürecinde ele alınarak danışan – danışman arasında tartışılır.
 - **Oturum biçimi:** Her oturum danışman tarafından, danışanın yaşamakta olduğu probleme göre şekillendirilebilmektedir. Ancak danışman, danışanın duygu durumunu özellikle kontrol etmeli ve bir önceki oturumun özetini yaparak ya da danışandan isteyerek son oturumdan bu yana gelişen herhangi önemli bir konu olup olmadığını saptayıp terapi gündemine alabilir.
 - **Sonlandırma:** Yapılandırılmış bir süreç izleyen bilişsel terapi, genel olarak terapisinin sonlandırılmasının dışında her oturumun sonlandırılmasını da planlamaktadır. Terapi süresince, bilişsel ve davranışsal açıdan danışanın kendisini izlemeyi, rapor etmeyi ve amaç belirlemeyi öğrenmesi, sonlandırma evresine gelindiğinde danışanın terapist olmadan bu süreçleri tek başına yapabilmesinde kolaylık sağlamaktadır. Ancak danışan görevlerini yerine getirmekte güçlük çekebilir, yaşadığı problemler nüksedebilir. Önleme çalışmaları olarak, danışanın bu gibi durumla nasıl baş edeceği üzerine çalışılır.

2.2.1.8 Danışan ve Danışmanın Roller

Danışman öğretici bir uzman rolü bürünmüş, terapötik ilişki bakımından hasta-doktor ilişkisine benzemektedir. Özellikle terapi başlangıcında danışman aktif

bir rol oynamaktadır. Çokça soru soran terapistler, çoğu zaman danışanlarının belirlemiş oldukları problemleri hakkında sorular sormaktadır. Öğrenci olarak görülen danışan, bilişsel terapiyi öğrenmekle görevlidir. Sahip olduğu düşünce yapılarını keşfetmek, değerlendirmek ve verilen ödevleri zamanında tamamlamak üzere zaman ve çaba harcaması gerekmektedir. Ayrıca, seansların gün ve saatlerinin, gündemin ve ödev konularının belirlenmesi açısından danışan danışman ile işbirliği içerisindeydir. Terapi süreci ilerledikçe danışanın daha çok sorumluluk alması, bilişsel terapinin kendisine öğretildiği ve nasıl uygulandığı konusunda yeteri düzeyde bilgi sahibi olması beklenmektedir (Murdock, 2009/2014, s.333).

2.2.1.9 Değerlendirme

Bilişsel Terapi, formel ve formel olmayan değerlendirmelerin ikisini birlikte kullanmaktadır. Danışanın duygu durumunu anlamak, herhangi bir organik sendromunun bulunup bulunmadığını anlamak ve son olarak yatarak tedavi gereksinimine ihtiyaç olup olmadığına karar vermek amaçlı formel değerlendirmenin önemi vurgulanmaktadır. Bilişsel terapi danışmanları, danışanlarının öncelikle düşüncelerine odaklanarak ‘şu an aklından ne geçiyor’ şeklinde sorular sorabilir. Böylece, terapi sürecinde bireyin, duygu durumunda meydana gelebilecek değişiklik veya terapi dışındaki süreçleri anlamlandırabilir (Murdock, 2009/2014, s.331).

Değerlendirme süreci aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Sharf, 2011/2014, s.339-341):

- Problemi anlayabilmek, tıbbi ve psikiyatrik öyküyü edinebilmek ve danışanın gelişim öyküsünü elde etmek amaçlı görüşmeler
- Kendini ayarlama ile danışanın günlük yaşamında otomatik düşünce ve duygularının kaydını (defter, form, teyp) tutması

- Danışanın, rastgele aralıklarla bir uyarana karşı düşüncelerini kayıt altına aldığı düşünce örnekleme
- Danışanların bilişsel çarpıtmalarını değerlendirdikleri Beck Depresyon Ölçeği, Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği ve Şema ölçeği

2.2.1.10 Terapötik Teknikler

Bilişsel Terapi, problem çözme, bilişsel ve davranışsal tekniklerden faydalanmaktadır. Bu tekniklerden bazıları (Türkçapar, 2015, s.241);

- Baş edilemez olarak nitelendirilen problemi baş edilebilir düzeye indirgeme,
- Problemi çözmeye engel olan inanç ve düşüncelerin saptanması,
- Olumsuz ve fonksiyonel olmayan duygu ve davranışlar ile ortaya çıkan otomatik düşüncelerin saptanması (duygu durumdaki değişikliğe odaklanma, rol oynama, hayalleme vb.),
- Yönlendirilmiş keşif ile anlam arama,
- Varsayım ve inançlara ulaşma
- Fonksiyonel olmayan inanç ve düşünceleri yeniden yapılandırma (yardımlaşmacı sinema aracılığı ile),
- Danışanın davranış örüntülerinin izlenmesi ve programlanması,
- Kademeli eyleme geçme,
- Düşünce ve inançların sınanmasına yönelik egzersizler,
- Aşamalı yüzleştirme ve gevşeme tekniklerinden oluşmaktadır

Otomatik düşünceler anlık değerlendirmeleri kapsadığından dolayı değişime çok daha açık olduğundan, terapi sürecinde otomatik düşünceleri elde etmek ve ele almak üzere iki farklı tarzda yöntemler kullanılmaktadır. Otomatik düşünceleri elde etme yöntemleri; doğrudan sorular, yönlendirilmiş keşifle otomatik düşüncelerin saptanması, en kötü senaryo tekniği, davranış deneyi eşliğinde düşüncelerin

kaydedilmesi ve otomatik düşünce kaydı tutulmasıdır. Otomatik düşünceleri ele alma yöntemleri ise; kanıt inceleme, bilişsel çarpıtmaları bulma, çifte standart tekniği ve alternatif açıklamalar tekniklerinden oluşmaktadır. (Türkçapar, 2015, s.255-287).

Diğer bilişsel yeniden yapılandırma ve davranışçı teknikler adı altında ele alınan yeniden yapılandırma teknikleri; terimleri tanımlama, doğrudan farklı düşünce getirme yaklaşımı, deneysel teknik, derecelenmiş düşünce, semantik yöntem, yeniden atfetme, rol oynama teknikleri, kâr – zarar analizi tekniklerinden oluşmaktadır. Davranış teknikleri, ev ödevleri ve sorun çözme başlığı altında ele alınan maruz bırakma (exposure) ve tepki önleme, aşamalı etkinlik planlaması teknikleri davranışsal teknikler olarak kullanılmaktadır (Türkçapar, 2015, s.303-309).

Ara inançların saptanmasında, derine doğru inme tekniği, ara inançları doğrudan sorularla açığa çıkarma teknikleri kullanılmaktadır. Ara inançların değiştirilmesinde ise bilişsel teknikler olarak; mantıksal çürütme, ampirik çürütme, pragmatik çürütme teknikleri kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra davranışsal tekniklerden olan davranış deneyleri de kullanılmaktadır. Temel inançlara yönelik müdahale sürecinde; temel inanç formülasyonu ve şemaları çocukluk anılarıyla yeniden yapılandırma uygulanmaktadır (Türkçapar, 2015, s.336-372).

2.2.1.11 Beck'in Bilişsel Terapi'sinin Psikopatoloji Üzerindeki Etkisi

Butler, Chapman, Forman & Beck (2006) bilişsel davranışçı terapi çalışmalarının etkililiğini ele alan 16 meta analiz çalışmalarını detaylı olarak inlemiştir. Bu araştırma sonucunda; depresyon (yetişkin – ergen depresyonu), öfke, anksiyete, post travmatik stres bozukluğu, panik bozukluk ve agorafobi, agorafobinin eşlik etmediği panik bozukluk, sosyal fobi, obsesif-kompulsif bozukluk, şizofreni, bulimia nevroza, içselleştirilmiş çocukluk bozuklukları, cinsel bozukluklar

ve kronik ağrılar üzerinde bilişsel davranışçı terapinin olumlu etkisinin bulunduğu saptanmıştır.

Dobson (1989), Beck Depresyon Ölçeği kullanarak 28 depresyon çalışmasının meta analizini yapmıştır. Meta analiz sürecinde terapiye katılan ve katılmayan ya da bekleme listesinde olan danışanlardan kontrol ve deney grupları oluşturularak karşılaştırma yapılmış ve sonuç olarak Bilişsel Terapi'nin danışan üzerindeki etkisinin %98 oranında olduğu saptanmıştır. Bu sonuç beklentilerin çok daha üzerindedir. Ayrıca yapılan bu araştırma, davranışsal terapi ve farmakoterapiye (ilaç tedavisi) kıyasla Bilişsel Terapi'nin daha etkili sonuç elde ettiğini kanıtlar niteliktedir (Murdock, 2009/2014, s.344'te belirtildiği gibi).

Wenzel, Sharp, Brown, Greenberg & Beck (2006) yapmış oldukları araştırma ile Bilişsel Terapi'nin, genellenmiş anksiyete, panik bozukluk, agorafobi ve sosyal fobiye de kapsayan diğer anksiyete bozukluklarında etkililiğini ortaya koymuştur.

Beck (2005) aynı zamanda intihar davranışlarıyla da ilgilenmiştir. Brown, Riepe & Coffey (2005) nükseden intihar girişimi davranışlarının Bilişsel Terapi ile azaltılabildiğini rapor etmiştir. İntihar girişiminde bulunduğu hastanede bulunan danışanların bir kısmına 6 ay süresince Bilişsel Terapi yaklaşımı uygulanmış, diğer bölümüne ise sıradan terapi yöntemleri uygulanmıştır. Bunun sonucunda Bilişsel Terapi yaklaşımı uygulanan hastaların diğer grup hastalara göre, depresyon oranlarının daha düşük olduğu rapor edilmiştir.

Abramowitz (1997), obsesif kompulsif bozukluğa (OKB) dair kullanılan teknik ve müdahaleleri gözden geçirmiş ve Bilişsel Terapi'nin OKB tedavisi için önemini, maruz bırakma ve tepki önleme kadar etkili olduğunu belirterek vurgulamıştır.

2.2.2 Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapisi

1934'te New York Üniversitesi'nde iş yönetimi alanından mezun olan Albert Ellis, 1947'de Columbia Üniversitesi'nde klinik psikolojisi programında doktora derecesini tamamlamıştır (Türkçapar, 2015, s.50). Önceleri klasik psikanalize dayalı tekniklerle yola çıkan Ellis, daha sonraları neo-freudian yöntemlerle ilerlemeyi tercih etmiştir (Doğan, 1995; Türkçapar, 2015, s.50). New York'ta başarılı ve oldukça tanınan bir psikoterapist olan Ellis, hastaların içgörü kazanıyor olmalarına rağmen, var olan sıkıntının tekrarlanmasından dolayı Psikoanalitik kuramdan kuşku duymaya başlamıştır. Ve bunun üzerine daha etkin bir rol üstlenen Ellis, çocukluk yaşantılarında öğrenilmiş olan davranışların, bir döngü halinde tekrarlanarak gelişim gösterdiklerini ve böylelikle değişime dirençli bir yapılarının olduklarını gözlemler (Yurtal, 1999'da belirtildiği gibi; Türkçapar, 2015, s.51).

Weinrach (2006), Ellis, 1955 yılında felsefi temellere dayandırarak geliştirilmiş olduğu 'Rasyonel Terapi', yalnızca düşünce ve inançlar üzerine kurulu olduğundan dolayı yetersiz kalmıştır. Ancak Ellis, kendi kuramını geliştirdiği zamandan beri duygu, düşünce ve davranışın bir döngü halinde birbirlerini etkileyen süreçler olduğunu savunmuştur. Rasyonel Terapi'nin duygu kavramını içermemesinden kaynaklı Ellis'e gelen eleştiriler üzerine, 1961 yılında Akılcı Duygusal Terapi olarak ismini değiştirmiştir. Ellis'in kuramında davranış kavramının yer almamasından rahatsızlık duyması üzerine ise kuram 1993 yılında Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) adını almıştır (Ellis, 1995; Ellis & Dryden, 1997).

Ellis, kuramını oluştururken birçok filozof ve kuramcılardan etkilenmiştir. Weinrach (2006), ADDT'nin felsefik bir temele sahip oluşu; Epictetus, Marcus Aurelius (Akın, 2009), Spinoza, gibi I. ve II. yüzyıllarda yaşamış olan stoacıların

yanı sıra, şair ve yazar William Shakespeare (Köroğlu, 2015, s.3), Karen Horney ve Alfred Adler gibi kuramcılara dayanmaktadır. Epictetus'un 'İnsanlar şeyler yüzünden değil, şeylerle ilgili düşünceleri yüzünden acı çeker' (Moriarty, 2002; Akın, 2009; Tanhan, 2014'te belirtildiği gibi), William Shakespeare'in 'Aslında hiçbir şey iyi veya kötü değildir. Her şey bizim onlar hakkında düşündüklerimize bağlıdır' deyişleri (Köroğlu, 2015, s.3), Karen Horney'in 'zorbalıkların zorluğu' kavramı (Dobson, 1989) ve Alfred Adler'in fenomenolojik yaklaşımına göre bireyin davranışlarının temelini oluşturan sebep, bireyin değer yargıları, tutumları, ilgi alanları ve düşünceleridir. Bu nedenle 'davranışı çözümlmek ve anlamlandırabilmek için kişinin *derisinin altında* yaşanan olayların bütününe bakmak gereklidir' yaklaşımı ve deyişleri ile yola çıkan Ellis, kendi kuramının temellerini atmıştır (Geçtan, 1995).

2.2.2.1 Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Kuramı

Düşünce, duygu ve davranışların işlevselliğin bütününe oluşturduğunu ve bu üç kavramın birbirleri ile ilişkili olduğunu savunan kuram, bu kavramların herhangi birinde değişiklik söz konusu olduğunda, bir diğerinde de bazı değişimlerin meydana geldiğini savunmaktadır (Weinrach, 2006; Akın, 2009'da belirtildiği gibi; Köroğlu, 2015, s.7). Bu nedenle yaşantı hakkındaki bireyin düşünce şeklinin değiştirilmesi, bireyin göstereceği davranışsal ve duygusal tepkilerin de değişmesine yol açacaktır. Akılcı duygusal davranışçı kuramı ilkeleri aşağıda verilmektedir (Köroğlu, 2011, s.13; Köroğlu, 2015, s.8):

- Biliş, duygularımızın en temel belirleyicisidir
- Akılcı olmayan düşünceler, ruh sağlığı üzerinde bozulmalara neden olmaktadır

- Akılcı olmayan düşünceler sıkıntılara yol açıyorsa, fonksiyonel olmayan düşünce tarzının değiştirilmesi sıkıntıların çözüme götürün yoludur.
- Genetik ve çevresel faktörler akılcı olmayan düşünce tarzında düşünmemize neden olabilir.
- ADDT, geçmiş yaşantılardan çok şu an'ın yapmakta olduğumuz davranışlarımızı etkilediğini savunmaktadır.
- ADDT, sahip olduğumuz akılcı olmayan düşünceleri değiştirebileceğini savunmaktadır.

2.2.2.2 İnsan Doğası

ADDT, insanların doğuştan sahip oldukları akılcı ve akılcı olmayan tarzda düşünebilme yetenekleri kadar, sonradan kazanabildiklerini de savunmaktadır (Ellis, 1999; Akın, 2009'da belirtildiği gibi). Bu düşünce tarzı kişinin aile yapısı ve kültüründen etkilenecek gelişebildiği gibi hem bireye yardımcı hem de yaralayıcı bir etkiye sahiptir (Spencer, 2005). Akılcı inançlar; istek, arzu, amaç ve tercihlerimizden faydalanmaktadır (Akın, 2009). Akılcı inançlar, bireyin gerçekçi ve akılcı bir yaklaşımla herhangi bir olaya bakabilmesine yardımcı olarak bireyi mutlu ederken, hedef ve amaçlarına yönelik kendisine destek sağlayan düşünce yapısıdır (Yurtal, 1999'da belirtildiği gibi). Genel olarak esnek bir yapıya sahip olan akılcı düşünceler, birey tarafından değerlendirilebilen ve bireye bir seçim hakkı tanımakla birlikte zorunluluk (-meli, -malı) ifadelerinin bulunmadığı bilişleri içermektedir. Akılcı inançlar; tercihler, felaketleştirmeme, hayal kırıklığına yüksek tolerans ve kendini / baskıyı kabul etme şeklinde dört gruba ayrılmaktadır (Akın, 2009). Ellis'e göre; bireyde akılcı inançların ön planda olması durumunda olumlu duygu ve tutumlar da ortaya çıkacaktır (Türküm, 1994).

Akılıcı olmayan inançlar ise, varsayımlar, genellemeler, yanlış çıkarımlar ve dogmatik düşünceleri içermekle (Akın, 2009'da belirtildiği gibi) birlikte bireye zarar verici, gerçekliği kontrol edilemeyen ve katı / kalıp ifadelerden oluşan düşünceleri barındır (Türküm, 1994). Akın (2009), bireyin hedeflerine ulaşmasında ketleyici bir rol oynayan akılıcı olmayan inançlar bireyi günlük yaşamında olumlu duyguları yaşamasından alıkoyarak (Can, 2009), rahatsızlık duymasına yol açar (Lorcher, 2003; Kılıçarslan ve Atıcı, 2010). Mükemmelliyetçi, mutlakiyetçi bir yapıya sahip olan bu düşünce yapısı (Corey, 2008; Gündüz, 2013'te belirtildiği gibi), bireyde fonksiyonel olmayan duygu ve tutumlar oluşturmakta ve bu durum biliş, duygu ve tutumların bir bütün olarak ilişki içerisinde etkileşim kurmasından kaynaklanmaktadır (Szentagotai & Kallay, 2006).

Ellis (1995) üç temel kategoride akılıcı olmayan inançları toplamıştır (Murdock, 2009/2014'te belirtildiği gibi, s.281).

- *Kişinin kendisine dayatmaları:* -Meli , -malı ifadeleri ve bireyin kendisine hitaben söylenen sözleri içermektedir. (Ör. Her koşulda ve her zaman, en iyisi olmalıyım. Eğer bu şekilde olmazsa bu çok kötü bir şeydir).
- *Başkalarına karşı dayatmalar:* Bireyin çevresindeki insanlara hitaben söylenen sözleri içermektedir. (Ör. Sosyal çevremdekiler bana her koşulda ve her zaman kibar ve nazik davranmak zorundadır. Eğer bu şekilde davranmazlarsa, onlar kötü ve değersizdirler ve cezalandırılmalıdırlar).
- *Yaşama dair dayatmalar:* Dünya görüşü, siyaset, ekolojik sistem hakkındaki bireyin görüş ve sözlerini içermektedir. (Ör. Hayatın tüm şartları her koşulda ve her zaman altında uygun, makul ve kabul edilebilir olmalıdır. Eğer bu şekilde olmazsa yaşam çekilmez bir yer olur benim için ve yaşamaya değmez!').

Ellis'in, 13 başlık altında toplamış olduğu akılcı olmayan inançları ve onlar ile yer değıştirebilecek akılcı inançları örneklerle aşağıda sıralanmıştır (Köroğlu, 2011, s.27; Köroğlu, 2015, s.56):

- **Akılcı olmayan inanç:** Hayatımdaki önemli olan herkes tarafından sevilmeli ve kabul edilmeliyim, eğer bu şekilde olmazsa sonuç çok korkunç olur. Terapi sırasında en sık karşılaşılan bu düşünce reddedilme korkusundan kaynaklanmaktadır (Köroğlu, 2011, s.27; Köroğlu, 2015, s.56).

Akılcı inanç: Saygı görmek ve kabul edilmek istiyor olabilirim, ancak bunlar olmazsa da hayatın sonu demek değildir. Sevgi görmeyi beklemek yerine, onlara ben de sevgi gösterebilirim.

- **Akılcı olmayan inanç:** İnsanlar kötü veya hatalı bir şekilde davrandıkları zaman ayıplanmalı, suçlanmalı ve bunun bedeli olarak cezalandırılmalıdırlar(Köroğlu, 2011, s.27; Köroğlu, 2015, s.56).

Akılcı inanç: Kimi insanlar toplum kurallarına aykırı ve uygunsuz davranıyorlar. Onların hatalı davrandıklarını biliyor olmama rağmen sanırım onlara yardım etmek en doğrusu olabilir.

- **Akılcı olmayan inanç:** Olaylar istediğim şekilde ilerlemezse bu felaket olur (Köroğlu, 2011, s.27; Köroğlu, 2015, s.56).

Akılcı inanç: Olayların yolunda gitmemesi tabi ki iyi olmayacaktır, ancak koşulların değıştirilmesi veya kontrol altına alınması gerekebilir. Eğer koşulların değıştirilmesi mümkün değilse, durumu kabul etmek en doğrusu olabilir.

- **Akılcı olmayan inanç:** Netlik kazanmamış olaylar veya olası tehlikeler karşısında kaygıya kapılmalıyım (Köroğlu, 2011, s.27; Köroğlu, 2015, s.56).

Akılcı inanç: Tehlikeyle karşı karşıya kaldığım zaman yaşayabileceğim kaygıyı ve durumu etkisizleştirmek iyi olabilir ancak yapamazsam da durumu kabul etmek gerekir.

- **Akılcı olmayan inanç:** Her bakımdan yeterli, yetenekli ve başarılı olmalıyım, aksi takdirde kendimi yetersiz hissedirim (Köroğlu, 2011, s.27; Köroğlu, 2015, s.58).

Akılcı inanç: Eksikliklerimi ya da yetersizliklerimi görmek, daha da iyisini yapmak yerine yalnızca yapmak benim için iyi olacaktır.

- **Akılcı olmayan inanç:** Her sorunun muhakkak bir çözümü olmalı ve o problem benim kontrolüm altında olmalıdır (Köroğlu, 2011, s.28; Köroğlu, 2015, s.58).

Akılcı inanç: Her şey ihtimaller ve olasılıklardan ibarettir ve bunu bilerek hayattan zevk almayı öğrenebilirim.

- **Akılcı olmayan inanç:** Dünya, eşitlikçi ve adil olmalıdır (Köroğlu, 2011, s.28; Köroğlu, 2015, s.58).

Akılcı inanç: Dünya'nın çoğu zaman eşitlikçi ve adil olmayan gerçeğini kabul edip yaşayarak da hayattan zevk alabilirim.

- **Akılcı olmayan inanç:** Hayatım her zaman sorunsuz olmalıdır (Köroğlu, 2011, s.28; Köroğlu, 2015, s.58).

Akılcı inanç: Bazı zorluklar çekmeden başarıyı elde etmek zordur. Belki hoşuma gitmeyecek ama bazı rahatsızlıklara katlanabilirim.

- **Akılcı olmayan inanç:** Delirebilirim ancak delirme lüksüm yok. Bu katlanılabilir bir şey değil (Köroğlu, 2011, s.28; Köroğlu, 2015, s.58).

Akılcı inanç: Ruhsal rahatsızlıklar her ne kadar da hoş olmasa da katlanılabilir olmayan durum olduğu da söylenemez.

- **Akılıcı olmayan inanç:** Zorluklarla savaşmak yerine onlardan kaçmak daha kolaydır (Köroğlu, 2011, s.28; Köroğlu, 2015, s.59).

Akılıcı inanç: Kolay olarak tercih edilen yol, uzun vadede bana zorluklar yaşatacaktır.

- **Akılıcı olmayan inanç:** Hayatımda kendimden başka güven duyabileceğim güçlü birine ihtiyaç duyuyorum (Köroğlu, 2011, s.28; Köroğlu, 2015, s.59).

Akılıcı inanç: Hepimiz bir derece başkalarına ihtiyaç duyarız ancak kendi özgür irademle düşünüp hareket etmek bana daha çok katkı sağlayacaktır.

- **Akılıcı olmayan inanç:** Mutsuzluğumun sebebi çevremde gerçekleşen olaylardır. Ve ben bu olaylara karşı ‘dur’ deme yetkisine sahip değilim (Köroğlu, 2011, s.28; Köroğlu, 2015, s.59).

Akılıcı inanç: ruhsal rahatsızlıkların birçoğu büyük ölçüde olayları algılayış şeklimizden kaynaklanmaktadır. Eğer olaya karşı olan bakış açımı değiştirirsem hissettiklerim de değişmeye başlayacaktır.

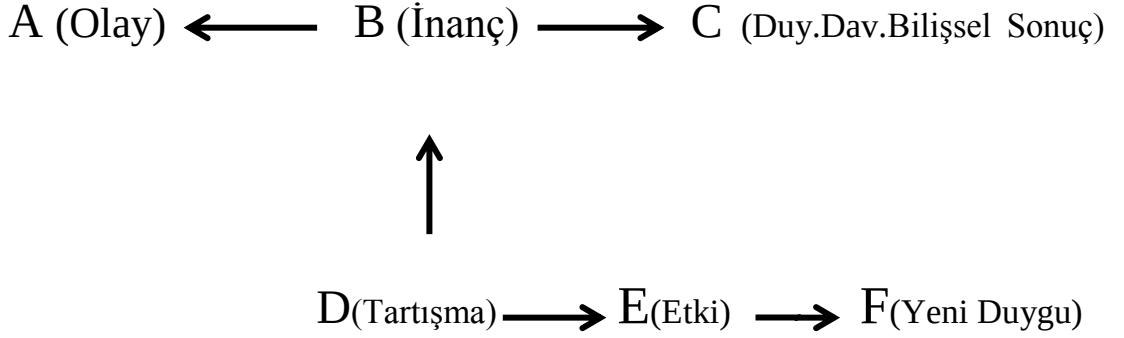
- **Akılıcı olmayan inanç:** Geçmişim tüm yaşanan sorunlarımın temeli ve hala bugün bile beni etkilemeye devam ediyor (Köroğlu, 2011, s.28; Köroğlu, 2015, s.59).

Akılıcı inanç: Eğer geçmişime sıkı sıkıya bağlanmaz, veda edebilirim geçmiş yaşantılarım bugünkü yaşantılarıma zarar vermeyecektir.

2.2.2.3 Ellis’in ABC Modeli

ADDT’nin yapı taşı olan ABC modeli, bireylerin nahoş ve istenmeyen durumlarla karşılaştıklarında şu şekilde tepkilerde bulunduklarını belirtmiştir: (A) olay, (C) duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuç / tepkiler, (B) farklı inanç sistemlerine sahip olan bireylerin aynı veya benzer olaylara farklı tepkilerde bulunmaları. (David, Lynn & Ellis, 2010). Ellis (1995)’e göre; Bilişsel Davranışçı ve Akılıcı Duygusal Davranışçı Terapilerde, danışan ile tartışma veya meydan okuma ile

yeniden yapılandırma (D) yaparak, danışanın irrasyonel inançlarının asimile olarak (E) rasyonel inançlar haline gelmesi, bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan tepkilerin pozitif yönde olması konusunda teşvik edilmesi, yeni duygular (F) geliştirmektedir (Corey, 2008).



Şekil 4: ABC Modeli

Harekete geçirici olay (A) şu şekilde meydana gelebilir (David, 2006):

- Nesnel durumlar
 - Bireyin olaya karşı mevcut duygu, düşünce ve davranışları
 - Geçmiş yaşantılarla ilgili anılar ya da gelecek hakkındaki düşüncelerin bulunması
- Harekete geçirici olay kişinin inançlarını (B) tetiklemektedir. ADDT'ye göre açık ve tam olarak değerlendirilmesi gereken bu inançlar, gerçeklikten uzak, dogmatik, mantıksız, kişiye büyük ölçüde zarar veren bir yapıya sahiptir (Dryden, 2003). ADDT, irrasyonel inançları, esnek, gerçekle uyuşan ve yapıcı düşünceler olan rasyonel inançlarla değiştirmeyi hedefler.

ADDT'nin esas ilkelerinden biri de, bireyin yaşanmış ya da gelecekte yaşanabilecek olayların yaratabileceği inançlarından kaynaklı tepkilerdir / sonuçlar (C). Sonuçlar; duygusal, davranışsal ve bilişsel deneyimlere ve fizyolojik yapıya dayanmaktadır (David, 2006).

ABC (DEF) modeli, tarif edilebilirlik ve öğretilbilirlik açısından çocuk ve yetişkinler için kolay ve etkili görüldüğünden dolayı ADDT, danışanlarına kendi kendilerine yardım amaçlı bu yöntemi kullanmaktadır. Bireysel danışma ve kendi kendine yardım gruplarında aşağıdakiler görülebilir (David, Lynn & Ellis, 2010):

- Bireyler belli bir hedefe yönelirken karşılaştıkları olumsuzluklarla (A) birlikte, sağlıklı / sağlıklı sonuçları (C) seçebilir.
- Bireylerin duygu – davranış ve inanç sistemleri seçimlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Birey, B aşamasında sağlıklı kararlar alarak endişeli, sinirli, üzgün, öfkeli, pişmanlık veya depresif hissedebilir.
- Bireyin vermiş olduğu tepkiler (B) kimi zaman şiddetli ve aktif (ısrarcı) olabilir. ADDT, danışanın karşılaştığı olumsuz durumları (A) azaltarak verilen tepkinin sağlıklı olmasına yardımcı olmaya çalışır.
- Bireyler katı ve değişmez bir şekilde olumsuzlukların olmaması konusunda ısrarcı bir tutum sergilediklerinde kendilerini tedirgin hissetmeleri olasıdır. ‘Reddedilmek korkunç bir şey’, ‘katlanamıyorum’. Sürekli olarak onay ihtiyacı bireyin üzgün hissetmesine de neden olabilir.
- Bireyler, endişeli, depresif ve öfkeli hissettiklerinde (C), olumsuzluklar karşısında (A) kibirli, gerçekçi ve kompulsif taleplerin yanı sıra yapıcı olan bireylerin, başarı ve onaylanma ihtiyacı uğruna seçimlerinin değişiklik gösterdiği gözlemlenebilir. Bundan dolayıdır ki sağlıklı seçimler, terapötik ilişkiye ihtiyaç duymaktadır.
- ADDT bireylerin, kendileri dışındakiler hakkında irrasyonel düşünce eğilimlerinin tespiti ve bu eğilimleri gidermek amaçlı düşünce, duygu ve davranış yöntemleri ile bunları en aza indirmeyi amaçlar.

- Bilişsel cümleyi değiştirmek için yer değiştirmenin bilişsel metodunu (D) kullanılmaktadır. Bireylerin irrasyonel inançlarını değiştirmek için; ifadeler ile başa çıkma provaları, ADDT odaklı kendi kendine yardım yöntemi, ADDT temelli eğitimler, kurs ve atölye eğitimleri, maliyet fayda analizi ile bağımlılık analizi, ADDT spor ve oyunları ve diğer bilişsel teknikleri kullanılabilir. Ayrıca psiko-eğitim yöntemleri hakkında bilgi edinmek / okumak, işitsel ve görsel – işitsel ADDT odaklı ses kayıtları / videoları dinlemekte önerilmektedir.
- Literatürde tanımlanmış olan ADDT'nin çeşitli duygu uyandıran – deneyimsel tekniklerini kullanılırken güçlü başa çıkma ifadeleri, utanca saldırı tekniği, rasyonel-duygusal betimleme, rol yapma, rasyonel mizahi öyküler ve şarkılardan yararlanılabilir.
- Literatürde tanımlanmış ve kullanılmakta olan ADDT'nin davranışsal teknikleri şunlardır: Model alma, in vivo duyarsızlaştırma, ödev verme, gevşeme teknikleri, beceri eğitimi, arkadaşlık ve akraba ilişkilerinde ADDT, tekrarlamayı / relapsı önleme ve diğer eylem odaklı çalışmalar.
- Engels, Garnefski & Diekstra (1993), birçok ampirik çalışmalar göstermiştir ki, ADDT bireysel ve grup terapisinde etkili olarak kullanılmaktadır. Birçok terapist tarafından kullanılan ADDT, bir terapist olmadan da kendi kendine yardım uygulamalarında da kullanılmış ve başarı sağlamıştır. Kendi kendine yardım uygulamaları bireysel terapilerden daha kapsamlı olup; çeşitli bilişsel, duygusal ve davranışsal tekniklerin kişiler tarafından uygulanmasını sağlar.

2.2.2.4 İkincil Sorunlar (Semptomlar)

İstenmedik olumsuz duygu ve davranışların birey tarafından yaratılması (C) yeterince kötü bir durumdur. Ancak ADDT'ye göre birey, bu durumun daha da ötesine geçerek 'asla hatalı şeyler düşünmemeliyim, asla rahatsız edici duygular

yaşamamalıyım, asla yanlış davranışlar sergilememeliyim’ şeklinde inançlar geliştirmektedir (Ellis, 1999, s.81). Ellis (1999)’e göre bu durum, ABC sıralamasına bir tepki olarak geliştirilmiş ve bireyin akılcı olmayan inançlarının gerçekliğine inanması üzerine ikincil bir rahatsızlık geliştirmesine neden olmuştur. Birey üzücü bir durum yaşadığı zaman; tepki veya sonucu (C) harekete geçirici olay (A2) olarak görmekte ve inancına (B) yansıtmaktadır. (Ör. Sınavım kötü geçerse (A), Başarısız, ezik, yetersiz olurum (B), bu durumda yeterli çalışmadığım için ağlar ve kendime kızarım (C). Eğer ağlarsam (A2), her zaman mükemmel, benden beklenildiği gibi ve başarılı olmalıyım (B2), suçluluk ve utanç (C2)) (Murdock, 2009/2014, s.284).

Ellis (1999)’e göre danışanlar üçüncül rahatsızlıklar da geliştirebilmektedir. Bu nedenle birincil ve ikincil rahatsızlıklardan önce üçüncül rahatsızlıkların saptanması ve irdelenmesi önemlidir. Danışanın terapi sırasında aktif olması, danışmanın ise danışanına karşı anlamlı, hızlı ve mükemmel düzeyde terapötik performans sergilemesi ve yardım etmesi gerekliliği belirtilmiştir.

2.2.2.5 Terapinin Amaçları

Murdock (2009/2014, s.291), ADDT önemle vurguladığı iki amacı; akılcı olmayan inançlar aracılığı ile ortaya çıkan fonksiyonel olmayan tutumlar ve duyguları bütünüyle ortadan kaldırmak ve danışanın terapi süreciyle ADDT felsefesi dahilinde eğitimine odaklanmaktır. Terapi sürecinde bu felsefeyi kazanmış bireyin daha akılcı düşünebilmesi, verimli ve uygun tutumlar sergilemesi alt amaçları oluşturmaktadır. Ayrıca bu süreçte olumsuz duygularla da mücadele etmeyi öğrenen danışan, akılcı duygusal davranışçı terapinin felsefesine dayalı olarak sağlıklı ve olumsuz duygularla başa çıkabilir niteliklere sahip şekilde eğitilmektedir (Sharf, 2011/2014, s.303).

2.2.2.6 Terapinin Doğası ve Terapi Süreci

Kendine özgü bir yapıya sahip olan ADDT terapi süreci, aktif ve doğrudandır. Ellis ADDT terapistinin, çoğu diğer terapistler gibi danışanını pohpohlayan ve koruyucu bir melek gibi değil de, kendi kişiliğinin ön planda olduğu, danışanı kendi ayakları üzerinde durması konusunda desteklediği ve terapi sürecinde herhangi bir tıkanıklık olduğunda yardım isteğinin olması gerekliliğine dikkat çeker.

Ellis & Dryden (1997), terapötik ilişkinin kurulması için danışan için acil olan konunun konuşulması ve bu konuda kendisine yardım edilmesi gerekmektedir. Danışanın gündem belirlemesi ile birlikte, Ellis harekete geçirici olay, inanç ve tepkileri tanımlamıştır. Bu süreç iki veya üç seans süresince devam etmiş ardından gelen seanslarda daha yoğun / büyük konular veya başka konular üzerinde çalışılmıştır. Ellis'e göre danışanlar, bu süreçte kendilerinin dinlenilmesi ve sorularına cevap bulabildiklerinin farkındadırlar. Ancak bu süreç empati temelli olup, danışan – danışman arasında gelişen iletişimin temel felsefesi anlamaya dayanır. Böylece danışan yalnızca anlaşıldığını değil, terapistinin de kendisiyle aynı duyguları paylaştığını hissetmektedir.

2.2.2.7 Danışan ve Danışman Roller

Ellis terapi sürecinde, yüzleştirici ve doğrudan tarzı ile diğer yaklaşımlardan farklı bir yaklaşım sergilemiştir. Ayrıca Ellis kendi izlediği yaklaşım gibi terapistlerin de danışanlarına karşı doğrudan, dürüst ve aktif oldukları takdirde, danışanlarıyla iyi sonuç elde edeceklerini belirtmiştir (Murdock, 2009/2014, s.290'da belirtildiği gibi).

ADDT danışmanının en önemli görevi eğitici ve etkili bir öğretmen, danışanın görevi ise katılımcı ve istekli bir öğrenci olmaktır. Terapist, danışanına akılcı olmayan inançlarını kendi başına bulmasını öğretmelidir. Danışanlar ise terapi

boyunca eğitime açık, istekli olmasının dışında, akılcı olmayan inançlarının çalışarak ve daha çok pratik yaparak akılcı olan inançlar ile değiştirilebileceğinin farkındalığıyla terapi sürecine devam ederler (Murdock, 2009/2014, s.291’de belirtildiği gibi).

2.2.2.8 Değerlendirme

DiGiuseppe (1995) ADDT’nin, danışanların terapi öncesi kapsamlı olarak geleneksel (medikal) değerlendirmeye tabi tutulmasına karşı çıktığını belirtmiştir. Her ne kadar da ADDT geleneksel bir değerlendirmeye karşı çıksa da, DiGiuseppe (1991) Albert Ellis Enstitüsü’ne başvuran danışanların formel bir değerlendirmeye (Millon Çok Eksenli Klinik Envanteri II ve Beck Depresyon Ölçeği) tabi tutulduklarını belirtmiştir. Harrington (2005), terapi sürecinde öz saygı ile engellenme tahammülsüzlüğünü ayırt edebilmek adına Yılgınlık-Rahatsızlık Ölçeği’nin kullanılabileceğini belirtmiştir.

DiGiuseppe (1995), ADDT terapistlerinin formel değerlendirmelerin dışında danışanın inanç sistemini de sorgulayacak müdahalelerde bulunduğuna değinmiştir. Danışman, özenle bilişsel esneklik, problem çözme becerileri, eğer varsa ikincil rahatsızlıkların belirtilerine odaklanarak müdahalelerde bulunur. Bunun yanında danışanın ABC yaşantısına bakarak danışanın inanç sistemi değerlendirilir. Bu süreçte danışana harekete geçirici olay (A) ve bu olay sonucunda verilen tepkiler (C) hakkındaki görüşü sorulduğunda, danışanlar çoğu zaman akılcı olmayan inançları (B) yerine otomatik düşüncelerini açığa çıkartmaktadırlar (DiGiuseppe, 1995).

Terapist, daha da derine inerek temel inançlara ulaşmak istediğinden dolayı, çıkarsama zinciri kullanabilir. Danışanın söz ettiği varsayım veya düşünceler doğru kabul edilerek ‘peki sonra’ veya ‘bu anlamına mı geliyor?’ şeklindeki sorular ile ileri düzey sorgulama elde edilmektedir. Bu tarz sorular, danışanın ABC

yaşantısındaki tepkilerinin (C) (duygusal, davranışsal veya fizyolojik) ne olduğu ortaya çıkıncaya kadar devam ettirilir (Dryden, 1995).

2.2.2.9 Terapötik Teknikler

Öncelikle danışana ADDT'nin ne olduğu anlatma ve danışanın eğitimi üzerinde yoğunlaşan ADDT terapisti, ilerleyen seanslarda ABC yaşantısının sorgulanması için bilişsel, duygusal ve davranışsal tekniklerden faydalanmaktadır. Aşağıda ADDT'de kullanılan tekniklerden bahsedilmektedir (Ellis & MacLaren, 2005, s.57-74.):

- Tartışma; harekete geçirici olayın doğru kabul edilerek danışana sorular sorulması,
- Bibliyoterapi; danışana verilen ev ödevleri,
- Terapi seanslarını kaydetme; yapılmış olan seansların kaydedilerek danışana verilmesi,
- Yeni bir çerçeveye yerleştirme; danışanın olaya farklı bir bakış açısından bakmasına yardımcı olma,
- Durup gözlem yapma; danışanın bilişlerini yakalayabilmeleri için an'ı gözlemlmeleri,
- Akılcı baş etme ifadeleri; danışanın yeni bir felsefe çatısı altında durumu gözlemleyip uygulamaya geçmek için kullandığı rasyonel baş etme ifadeleri,
- Akılcı duygusal hayal etme; danışanın gözlerini kapatarak kötü, felaket veya işlevsel olmayan duygularını canlandırması,
- Terapistin abartılı eylemleri; sözlü veya sözsüz kullanılabildiği gibi, kimi zaman abartılı bir davranış, kimi zamansa argo sözlerin kullanılması,
- Mizah; danışmanın şarkılar aracılığı ile zarif bir şekilde olan durumlara atıfta bulunulması (alay etmeksizin),

- Zorlanarak baş etme ifadeleri ve tartışmanın kaydedilmesi; danışanlardan yaşadıkları sorunu yüksek sesle söylemeleri veya bağırımlarının istenmesi ve kayıt altına alınan zorlanarak baş etme ifadeleri ve tartışma tekniğinin iki seans süresince danışana dinletilmesi,
- Rol oynama; danışanın ABC yaşantısındaki fonksiyonel olmayan tepkilerini bir sahne oluşturarak canlandırması,
- Akılcı ve akılcı olmayan arasında diyalog; danışanın önce akılcı ve daha sonra akılcı olmayan inançlarının listelenerek akılcıya karşı akılcı olmayan inançların karşılıklı olarak birbirlerine savaş açması,
- Pekiştireçler ve cezalar; danışan kendisine ‘görev’in yerine getirilmesi sonucu pekiştireç, ‘görev’i uygulamadığı zaman ceza yönteminin kullanılması,
- Beceri eğitimi; danışanın doğru inancının bulunmasına rağmen amacına ulaşmadaki bazı yetersizliklerini gidermek amaçlı uygulanan eğitim,
- Yerinde duyarsızlaştırma; danışanın korktuğu durumu yaşaması,
- Akılcı inançlarla eyleme geçme; danışanın terapi sürecince oluşturduğu akılcı inançları aracılığıyla eyleme geçmesi,
- Ev ödevi; probleme uygun ev ödevlerinin verilmesi,
- Utancın üzerine gitme; danışanın dışarıya çıkarak son derece utandırıcı bir davranışta bulunması şeklinde tanımlanabilir.

2.2.2.10 Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi’nin Psikopatoloji Üzerindeki Etkisi

Davies (2006), akılcı olmayan inançlar ile koşulsuz kendini kabul arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma içeriğinde Akılcı Olmayan İnançlar Testi ve Genel Tutum ve İnançlar Formu’nun kısaltılmış halini kullanan Davies, ADDT’yi destekler niteliklere ulaşır sonuçlar elde etmiştir. Chamberlain & Haaga (2001), kendini koşulsuz kabul puanları yüksek olan bireylerin, kendini koşulsuz kabul

puanları düşük olan bireylere göre daha fazla objektif olduklarını ve kendini koşulsuz kabul ile benlik saygısı arasında korelasyon (0.5) olduğu belirtmişlerdir.

Macavei (2005) depresyon, hafif depresyon ve hiçbir problemi olmayan bireylerin inançlarını karşılaştırdığı araştırmasında, gruplar arası akılcı olmayan inançlarda farklılık saptanmıştır. Sonuç olarak depresyonun akılcı olmayan inançların yaratıcısı olduğu, aynı zamanda da ADDT'yi destekler nitelikte bir araştırma olduğu ortaya çıkmıştır.

Harrington (2006) ADDT'ye göre, engellenme ve rahatsız edici durumun inançlarla bağlantılı olduğunu ve psikolojik rahatsızlıkların temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Kendi geliştirmiş olduğu çok boyutlu olan Engellenme Rahatsızlık Ölçeği ile depresif duygu durum, aksiyete ve öfkeyi ölçmüştür. Elde edilen sonuçlara göre; engellenme toleransının düşüklüğü ile psikolojik rahatsızlık arasında ilişki bulunmuştur. Engellenme Rahatsızlık Ölçeği'nin alt boyutları ile sıkıntıyı tanımlar nitelikte olduğu; duygusal sıkıntı ile anksiyete, sıkıntıyı tolere edememek ile depresif duygu durum, benimseme ile öfkenin ilişkili olduğu açıklanmıştır.

Cramer & Buckland (1995) araştırmalarında, katılımcılardan akılcı olmayan inançlarını okumalarını ve tekrarlamalarını istemişlerdir. Ardından yapılan kaygı ve akılcı olmayan inanç ölçümleri ile elde edilen sonuçlara bakıldığında; akılcı inançlara sahip katılımcıların akılcı olmayan inançlara sahip olanlara kıyasla daha düşük kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

2.2.3 ADDT ile BDT Arasındaki Farklılıklar

Aşağıda ADDT ile BDT arasındaki bazı farklılıklar yer almaktadır (<http://www.simplypsychology.org/cognitive-therapy.html>. Erişim tarihi: 03. 07. 2016).

- Albert Ellis, terapistin öğretici bir rolü olduğunu, danışan ile kişisel ve samimi bir ilişkiye gerek duyulmadığını vurgularken, Aaron Beck terapötik ilişkinin kalitesini vurgulamaktadır.
- ADDT genellikle son derece direktif, ikna edici ve yüzleştiricidir. Beck'in Bilişsel Terapi'si ise; danışanların kavram hatalarını keşfetmesine daha çok önem vermektedir.
- ADDT her danışana uygun olan farklı teknikler uygularken, Beck'in Bilişsel Terapi'sinde belirli bir rahatsızlığa dayalı olarak teknikler uygulanmaktadır.

2.3 İlgili Araştırmalar

2.3.1 Bilişsel Çarpıtmalar İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Gökçakan (1997), A. T. Beck’in hem bireysel hem de grup terapi uygulamalarının üniversite öğrencilerinde görülmekte olan hafif, orta ve şiddetli depresyon tedavisindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Beck bilişsel terapisinin hem bireysel hem de grup terapisinin depresyon tedavisi amaçlı uygulanması olumlu sonuçlanmıştır. Hafif ve orta derecede depresyonu bulunan öğrenciler tamamen iyileşirken, şiddetli derecede depresyonu bulunan öğrenciler ise hafif dereceye kadar gerilediği gözlenmiştir.

Bilge ve Arslan (1999), farklı üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan düşünceleriyle problem çözme becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan araştırmalarında, yaş, cinsiyet, aylık gelir, yerleşim birimi, algılanan akademik başarı, iş durumu, hoşnutluk, yıl kaybı değişkenlerine göre akılcı olmayan düşünce düzeyleri ile problem çözme becerileri algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin ailelerinin aylık düzeyleri, algılanan akademik başarı düzeyi, öğrenim görülen bölümden hoşnutluk düzeyi arttıkça ve yerleşim birimi değişkenine bağlı gelişen akılcı olmayan düşünce oranı azaldıkça, öğrencilerin problem çözme becerilerinin olumlu yönde etkilendiği gözlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet, yaş, okul ile birlikte öğrencinin çalışması ve yıl kaybı değişkenleri akılcı olmayan düşünceler açısından bir farklılık yaratmadığını göstermiştir.

Yurtal (1999), üniversite öğrencilerindeki akılcı olmayan inançların bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında, akılcı olmayan inançlarının (onay ihtiyacı, yüksek beklenti, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma ve mükemmelliyetçilik boyutları) ana – baba tutumları, cinsiyet, sınıf, yerleşim birimi ve bilim dalı değişkenlerine göre anlamlılık düzeylerini incelemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; akılcı olmayan inançlar, bilim dalı, cinsiyet ve ana-baba tutumlarına göre farklılık göstermektedir. Böylece aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak sınıf düzeyi ve yerleşim birimine göre akılcı olmayan inançların farklılaşmaması, ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Güven (2005), araştırmasında ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte bireylerin kullanmakta olduğu problem çözme becerilerinin evlilik doyumuyla olan ilişkisini incelemiştir. Evlilik doyumu değişkeni ile demografik değişkenler, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların alt kategorileri olan yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ve zihin okumaya dayalı gelişen bilişsel çarpıtmalar ve son olarak evlilikte problem çözme becerileri faktörleri karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda, problem çözme becerileri ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların alt kategorisi olan gerçekçi olmayan ilişki beklentisi evlilik doyumunu yordarken, diğer belirlenmiş olan değişkenler ise yordamamaktadır.

Kılınç (2005), 9. ve 10. sınıf lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve kişiler arası ilişkileriyle ilgili oluşan bilişsel çarpıtmaları arasındaki bağlantıyı ve farklılıkları saptamayı amaçladığı araştırmasındaki sonuçlar; ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği alt kategorilerinden olan yakınlıktan kaçınma düzeyi öğrencilerde yalnızlık ve yaş düzeyine göre farklılık göstermiştir. Kız öğrenciler ve yalnız olmayan bireyler ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği alt kategorilerinden olan zihin okuma çarpıtmasına daha fazla oranda sahiptirler. Ek olarak ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği alt kategorilerinden olan gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ile yalnızlık düzeyleri ve cinsiyet arasında farklılık saptanmamıştır.

Çivitci (2006), yapmış olduğu çalışmada, erken ergenlik çağındaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre mantıkdışı inançlarıyla sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve yordanabilirliğini amaç edinmiştir. Öğrencilerin hepsi ve

cinsiyetlerine göre sürekli kaygı ve mantıkdışı inanç, başarı talebi, rahatlık talebi ve saygı talebi arasındaki ilişki ve başarı talebi, rahatlık talebi, saygı talebinin sürekli kaygıyı yordayıcılığına bakılan araştırmanın sonucunda; öğrencilerin hepsi ve erkeklerdeki başarı talebi ile sürekli kaygı arasındaki ilişki anlamlı bulunmasına rağmen kızlarda ilişki gözlenmemiştir. Öğrencilerin tümünde saygı talebi ve sürekli kaygı arasında ilişkiye rastlanırken, cinsiyete göre anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Mantıkdışı inanç boyutları ile sürekli kaygı düzeyleri incelendiğinde, cinsiyete göre yordayıcı olduğu saptanmıştır. Ayrıca saygı talebi ve başarı talebi değişkenlerinin etkili bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır.

Gündüz (2006), Bu çalışmada, öğretmenlerdeki akılcı olmayan inançların kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı araştırma sonuçlarına göre; kadınların, mesleki açıdan deneyimi az, devlet okullarında bulunan, sosyal desteği bulunmayan ve branş öğretmenlerinin akılcı olmayan inançlara daha fazla sahip oldukları saptanmıştır.

Hamamcı ve Çoban (2007), lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlar ile olan ilişkisini saptamayı amaçlayan araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin genel akılcı olmayan inançları yüksek, meslek seçimi hakkındaki akılcı olmayan inançları ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ek olarak, meslek seçimi hakkındaki akılcı olmayan inançlar, mesleki kararsızlık ve mesleki olgunluğu yordamaktadır.

Kuyucu (2007), boşanmış bir ailede büyüyen ergenlerde oluşmuş olan bilişsel çarpıtmalar ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi aynı zamanda bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini saptamayı amaçlamıştır. Bulgular; boşanmış bir ailede yetişmiş ergenlerin benlik saygısı ile bilişsel

çarpıtmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Başarı, kişinin bireysel haklarına saygı duyulması, fikrinin sorulması, ortaklaşa karar alınması, üvey kardeş, ebeveyn üyelerinin tekrar birleşmesini isteme, hayatına çevresinin karışmaması, boşanmadan kaynaklı ortaya çıkan olumsuz duygular ile benlik saygısı ve bilişsel çarpıtmalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ebeveyn üyelerinin tekrar birleşmesini isteyen ergenlerin kendilik kavramı sürekliliği diğerlerine kıyasla daha yüksek ve eleştiriye daha duyarlı ve psikosomatik belirtilerinin daha az olduğu görülmüştür. Ailelerinin boşanmaları sonucu olumsuz duygular yaşayan ergenler, yaşamayanlara kıyasla, benlik saygısı ve benlik kavramı sürekliliği daha yüksek aynı zamanda depresif duygulanımları daha az görülmektedir. Ek olarak, bu durumdan üzgünlük duyan ergenlerin, kimseye güven duymayan ergenlere kıyasla benlik saygısı ve benlik kavramı sürekliliği daha yüksek ve kişiler arası ilişkilerinde kendilerini tehdit altında hissetme ve psikosomatik belirtileri daha düşüktür.

Malkoç ve Erginsoy (2008), rekabetçi tutum, bilişsel çarpıtmalar ve çok boyutlu kıskançlık değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarının sonucunda, bilişsel çarpıtmalar ile çok boyutlu kıskançlık rekabetçi tutumu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ve çok boyutlu kıskançlığın alt boyutu olan davranışsal kıskançlık rekabetçi tutum faktörünü anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Akın (2009) araştırmasında, ADDT'ye göre düzenlenmiş grupla psikolojik danışma sürecinin psikolojik iyi olma ve öz-duyarlılık üzerindeki etkisini araştırmayı amaç edinmiştir. ADDT'ye göre düzenlenmiş olan grupla psikolojik danışmanın, deney grubundaki danışanların psikolojik iyi olma halleri ve öz-duyarlılık düzeylerini artırdığı gözlenmekle birlikte bu durum gözlem sürecinde de korunmaya

devam etmiştir. Plasebo ve kontrol gruplarında yer alan danışanların, psikolojik iyi olma halleri ve öz-duyarlılık düzeyleri ön-test, son-test ve izleme testi ile elde edilen puanlarla karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Can (2009) araştırmasında, üniversite öğrencilerindeki karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin akılcı olmayan inançlar ve cinsiyet bakımından incelenip farklılık düzeylerine bakılmış olup aynı zamanda akılcı olmayan inançlar ile karar verme stilleri arasındaki anlamlı ilişki düzeyine bakılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre; özsaygı, dikkatli, kaçınan ve erteleyici karar verme stilleri düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak panik karar verme stili düzeyinin cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Akılcı olmayan inançlar ile özsaygı karar verme stili arasında olumsuz, dikkatli, kaçınan, etkileyici ve panik karar verme stilleri arasında da olumlu anlamda ilişki saptanmıştır. AOİÖ düşük puan almış öğrencilerin karar verme ölçeği erteleyici, panik ve kaçınan karar verme stilleri açısından olumsuz bir ilişki; özsaygı açısından ise olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca dikkatli karar verme stilinde ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Akın (2010) yapmış olduğu araştırmasında, öz duyarlılık ve ilişkilerle ilgili ortaya çıkan bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, öz duyarlılık ve ilişkilerle ilgili ortaya çıkan bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişki incelendiğinde; öz duyarlılığın alt boyutlarından olan öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar arasında negatif yönde ilişki saptanırken, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme de ise pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Öz duyarlılık alt boyutları olan; öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçliliğin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları negatif yönde yordadığı, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşmenin ise ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları pozitif yönde yordayabildiği saptanmıştır.

Erginsoy (2010) yapmış olduğu araştırmada; üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgi düzeyleri ile bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişki düzeyine bakmakla birlikte öğrencilerin toplumsal ilgi düzeyi ve bazı bilişsel çarpıtma alt boyutları düzeylerinin, katılımcıların hatırladıkları ilk anılarına göre değişip değişmediğini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, toplumsal ilgi düzeyi ile bilişsel çarpıtma alt boyutu olan yakınlıktan kaçınma düzeyi arasında negatif, zihin okuma ve gerçekçi olmayan ilişki beklentisi düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki görülmüştür. Araştırma da cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, yaşamın geçirildiği bölge ve doğum sırasına da bakılmış ancak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yalnızca, bilişsel çarpıtma alt boyutu olan yakınlıktan kaçınma, erkeklerde daha yüksek görülmektedir.

Göller (2010), ergenlerde bulunan akılcı olmayan inançların depresyon ve umutsuzluk düzeyleri ile birlikte algılanan akademik başarı arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Ergenlerde bulunan akılcı olmayan inançlar ile depresyon ve umutsuzluk düzeylerinin, uygulanmış olan ölçekte yer alan duygusal sorumsuzluk alt boyutu hariç tüm alt boyutlar arasında anlamlı ilişki görülmüştür. AOİÖ'nin toplam puanlarının önemli yordayıcılarının BDÖ ve BUÖ puanları, sınıf ve cinsiyet olduğu görülmüştür. AOİÖ puanlarının en etkili yordayıcısının BUÖ puanları olduğu görülürken, ardından sınıf düzeyi ve cinsiyet gelmektedir. BDÖ puanları ve algılanan akademik başarı ise ikiser alt ölçek puanını yordamışlardır. Araştırma sonucunda ayrıca, akılcı olmayan inançların cinsiyete göre kızların aleyhine; sınıf düzeyine göre dokuzuncu sınıfların aleyhine; okul türüne göre Anadolu Lisesi öğrencileri aleyhine farklılaştığı görülürken, yaşanan yerin köy ya da kent olması durumuna göre Mükemmeliyetçilik alt boyutu dışında önemli bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Önem (2010), üniversite öğrencilerinin öfkenin ifade şeklinin akılcı olmayan inançlar, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından değişiklik gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak; öfke ve öfkeyi ifade şekilleri ile akılcı olmayan inançlar arasında zayıf bir ilişki saptanmıştır. Öfke ve öfkeyi ifade şeklinin yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılığı bulunmazken, akılcı olmayan inançların öfke ve öfkeyi ifade şeklini anlamlı düzeyde açıklayabilirliği saptanmıştır.

Turan (2010) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarını yordamada yalnızlık, benlik saygısı, yaş, cinsiyet ve romantik ilişki gibi değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtma açısından benlik saygısı ve yalnızlık önemli bir yer tutmakta, ancak cinsiyet, yaş ve romantik ilişki yaşama durumu önemsiz faktör olarak analizlerde çıkmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu benlik saygısının düşmesi ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtma düzeyinin yükselmesine, yalnızlık düzeyinin düşmesi ise ilişkiler ile ilgili bilişsel çarpıtma düzeyinin azalmasına yol açmaktadır.

Güzel (2011), rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin biliş üstü beceri düzeylerinin empatik beceri, akademik başarı, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenler ile olan ilişkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmasında, biliş üstü puan düzeyi düşük olma oranı sınıf düzeyi arttıkça azalmakta, orta ve yüksek düzeyde bulunma oranı sınıf düzeyi arttıkça doğru orantıda arttığı gözlenmiştir. PDR öğrencilerinin biliş üstü becerilerinin anne-baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. PDR öğrencilerinin biliş üstü becerileri ile akademik başarıları arasında düşük seviyede anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanırken, Empatik beceri puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Tümkaya, elik ve Aybek (2011), lise ğrencilerinde var olan boyun eğici davranış türlerini, otomatik düşünceleri, umutsuzluğu ve yaşam doyumunu cinsiyet, anne-baba tutumu, sınıf ve gelir düzeyi değişkenleri ile karşılaştırma yapılarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerde var olan boyun eğici davranış türleri, otomatik düşünceleri ve umutsuzluk arasında ilişki bulunmuştur. Gelir düzeyi ve anne-baba tutumuna göre boyun eğici davranış türleri arasında farklılık saptanmıştır. Sınıf değişkeni ise yalnızca dördüncü sınıflarda boyun eğici davranış türleri arasında farklılık göstermiştir. Anne-baba tutumu değişkeni ile otomatik düşünce arasında anlamlı bir fark saptanmış, sınıf değişkeni ise yalnızca birinci ve dördüncü sınıflarda otomatik düşünce ile arasında anlamlı bir fark göstermiştir. Yaşam doyumunu anne-baba tutumlarına göre farklılık göstermekle birlikte, lise ğrencilerinin ebeveyn gelir düzeyinden kaynaklı olarak yaşam doyumunu farklılık göstermektedir.

Yaka (2011), psikiyatrik rahatsızlığı (depresyon, anksiyete ve yeme bozuklukları olarak üç başlık altında ele aldığı) olan hastalarda; bağlanma, erken dönemde oluşan uyumsuz şemalar, öz yönetim ve psikolojik belirtiler gibi değişkenler arasındaki ilişkiye bakmayı amaçlamıştır. Psikiyatrik rahatsızlığı olan bireylerde olmayanlara kıyasla; güvensiz bağlanma (kaygılı – kaçingan) tarzlarının ve erken dönemde oluşmuş olan uyumsuz şemalarının daha yüksek oranda olduğu; öz-yönetim stratejilerini kullanma oranının ise daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca, kendilik algısı, kötümserlik ve sosyal izolasyon şemalarının, hafif ya da ciddi düzeyde yaşanan semptomları yordayıcılığı saptanmıştır.

Yıkılmaz ve Hamamcı (2011), deneysel bir çalışma olan akılcı duygusal eğitim programının lise ğrencilerinde var olan akılcı olmayan inanç ve problem çözme becerileri üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak;

akılcı duygusal eğitim programının, öğrencilerde var olan akılcı olmayan inançların azaltılmasında ve aynı zamanda da problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkin rol aldığı saptanmıştır.

Çıvan (2013), üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerinde ortaya çıkabilecek olan bilişsel çarpıtmaları ile diğer kişileri bağışlayabilmeleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre; ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve başkalarını bağışlama, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ile başkalarını bağışlama arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, yalnızca ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar alt boyutu olan gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ile başkalarını bağışlama arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Erok (2013) çalışmasında, evli çiftlerin romantik ilişkilere dair oluşturmuş oldukları bilişsel çarpıtmalar, inançlar, kişiler arası öfke, kişiler arası ilişkiler, problem çözme ve evlilik çatışmalarını ele alarak çok yönlü bir değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Sonuçlara göre; evlilik çatışması ile kişiler arası bilişsel çarpıtmalar alt boyutlarının tümü arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Evlilik çatışması ile kişiler arası ilişkiler alt boyutlarından olan baskın, kaçınan, öfkeli, manipülatif ve küçümseyici tarz ve kişiler arası öfke alt boyutlarından olan intikama yönelik ve pasif agresif tepkiler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ek olarak, evlilik çatışması sıklığı için yapılan analiz sonucu ise, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar alt boyutlarından zihin okuma ile pozitif düzeyde bir ilişki söz konusuysa, problem çözme ile ise aralarında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Gülüm ve Dağ (2013), tekrarlayıcı düşünce ölçeğinin boş bırakılması ve/veya atlanmasının sebebinin aslında bir savunma mekanizması olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Sonuca bakıldığında; tekrarlayıcı düşünce ölçeğinin yok sayılmasının aslında bir savunma mekanizması veya stresle başa çıkma stratejisi olarak kişi tarafından uygulandığı belirtilmiştir.

Gündüz (2013), bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esneklik üzerindeki yordayıcılığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; seçilmiş olan bağımsız değişkenlerin bilişsel esnekliği %41 oranında açıkladığı, bilişsel esnekliğin ise en çok akılcı olmayan inançlar, bağlanma stilleri alt boyutu olan saplantılı bağlanma ve anksiyete değişkeni tarafından yordandığı görülmüştür.

Kodan (2013), üniversite öğrencilerinin yaşamakta oldukları umutsuzluk ve sahip oldukları akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi cinsiyet, anabilim dalı, yaşam kalitesi, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyleri vb. değişkenler de ele alınarak incelemiştir. Bulgular doğrultusunda, umutsuzluk ile akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak umutsuzluk ve akılcı olmayan inançlarda farklılık gözlenmiştir. Ayrıca, öğrenim görülen bilim dalı değişkeni ile akılcı olmayan inançlar arasında yalnızca fen bilgisi öğretmenliği bölümünde farklılaşma görülürken, yaşam kalitesi ile umutsuzluk arasında ise yaşam kalitesi alt boyutlarından kötü ve iyi arasında farklılaşma görülmüştür.

Gönen (2014), algılanan anne – baba tutumlarının üniversite öğrencilerindeki bilişsel çarpıtma ve onların kişilik yapıları ile ilişkisine bakmayı amaçlamış ve sonuç olarak, algılanan anne-baba tutumu ile kişilik yapıları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Kendi anne-baba tutumunu demokratik olarak değerlendiren

öğrencilerde, çekingen, bağımlı, pasif-agresif, antisosyal, narsistik, histriyonik ve paranoid kişilik yapılarına rastlama oranı düşmektedir. Anne-baba tutumunu hem otoriter olarak hem de koruyucu istekçi olarak nitelendiren öğrencilerde ise, çekingen, bağımlı, pasif-agresif, obsesif-kompulsif, antisosyal, narsistik, histriyonik ve paranoid kişilik yapılarına rastlanma oranı artış göstermektedir. Anne-baba tutumu ile bilişsel çarpıtma arasında bir ilişki bulunamadığı gibi, bilişsel çarpıtma oranının yüksek oranda olması kişilik yapıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Tanhan (2014), öğretmenlerin sahip oldukları rasyonel ve rasyonel olmayan inançlarının ve depresyon düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesini amaçlamıştır. Bulgular sonucunda; depresyon ve rasyonel olmayan inançlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerde depresyon düzeyinin daha yüksek olmasına rağmen, rasyonel olmayan inançlar kadın öğretmenlerde depresyonu açıklayıcı etmen olarak saptanmıştır.

Tülü ve Erden (2014), cinsel saldırı vakalarında suçlu ve mağdur profillerini analiz etmişlerdir. Cinsel saldırıların tanımı için; demografik özellikler, iç ve gelişim özellikleri, adli geçmiş, bilişsel çarpıtmalar ve psikopati de dahil olmak üzere cinsel saldırılara katkı sağlayan özellikleri incelemişlerdir. 11 farklı kapalı cezaevlerinden 18-65 yaş aralığında 100 erkek ve gönüllü 18-65 yaş aralığı 100 gönüllü erkekten oluşan kontrol grubuna Seks Suçluları İçin Mülakat Aracı, Tecavüz Hakkında Bilişsel Çarpıtmalar Soru Formu Ve Levenson Öz Raporu Patoloji Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında; bilişsel çarpıtmalar soru formu puanları, cinsel suçluların masum bireylere kıyasla anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini saptamıştır. Cinsel suçluların bilişsel çarpıtma düzeyinin çok daha yüksek olduğu bulunmuştur. Birinci ve ikinci psikopati puanları, kontrol grubunun puanlarından

anlamalı düzeyde yüksektir, ikinci ölçüm ile ilk ölçümdeki cinsel suçluların puanları artış göstermiştir. Araştırmacılar, cinsel suçluların çoğunun tipolojisinin fırsatçı olduğunu bildirmiştir.

Önal (2014), üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerinin; ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar, empati ve ruminasyon açısından yordanılabilirliğine ve aynı zamanda öğrencilerin kendini ve başkalarını affetmenin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlemek araştırmanın amaçları arasındadır. Sonuç olarak; öğrencilerin kendileri ve başkalarını affetme düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğrencilerin yakınlıktan kaçınmaya yönelik sahip oldukları bilişsel çarpıtmalarının, empatinin alt boyutları olan perspektif alma ve empatik ilgi ile başkalarını affetmeyi anlamalı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ruminasyon ve empatinin alt boyutu olan kişisel rahatsızlık, kendini affetmeyi anlatlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Atalar ve Gençöz (2015), çocukluk döneminde anne ret algısı sonucu bireyde oluşabilecek psikolojik sorunlar ile erken dönem gelişmekte olan uyumsuz şemaların rolünü araştırmayı amaçlamışlardır. Anne ret algısı (ayrılma) ile yetişkinlikte yaşanan psikolojik sorunlar arasındaki ilişkide, erken dönem uyumsuz şemaların rolünün olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle kaygı ile anne ret algısı arasındaki ilişki, anne ret algısı ile oluşan erken dönem uyumsuz şemaların psikolojik sorunların oluşumunda tetikleyici etken olduğunun göstergesidir.

Batmaz ve Koçbıyık (2015)'in araştırmasının amacı, çökkünlüğün iyileşme göstermesi ile gelişen iyilik halinin sonucunda bilişsel çarpıtmaların sıklık ve şiddetinde de paralel olarak azalma olacağını kanıtlamaktır. Araştırma için ayakta tedavi gören gönüllü kadın hastalar ve kendilerine refakat eden kadın yakınlarına mini yapılandırılmış tanı görüşmesi yapılmıştır. Örneklem, Majör Depresif Bozukluk

tanısı olan, iyileşme sürecindeki Majör Depresif Bozukluğu bulunan ve herhangi DSM-IV-TR Eksen-I tanısı almayan sağlıklı gönüllülerden oluşturulmuş üç farklı grubu kapsamaktadır. Depresif Belirti Envanteri – Klinisyen Versiyonu, Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve demografik bilgiler için bir form uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, bilişsel çarpıtma alt ölçeklerinden kendini suçlama harici diğer çarpıtmaların çökkünlük dönemi olmadan da kullanılmaya devam edildiği, bu nedenle terapi sürecinde iyilik halinin sağlanabilmesi ve bilişsel çarpıtmaların takip edilmesi adına benlik algısı, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme ile ilgili bilişsel çarpıtmaların ele alınması gerekliliğinin üzerinde durulmuştur. Çökkünlük süreciyle bağlantılı olarak bireyin fazlasıyla kullanmakta olduğu kendini suçlamaya yönelik bilişsel çarpıtmalar, iyilik halinin sağlanması ile birlikte paralel olarak düşüş göstermektedir.

Yavuzer (2015) çalışmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin kendini sabote etme davranışları, bilişsel çarpıtmaları ve benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Niğde ve Aksaray Üniversite’lerinde öğrenim görmekte olan toplam 4720 öğrenciden rastgele örneklem yöntemi ile 507 gönüllü öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada Kendini Sabote Etme Ölçeği, Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmış ve yapılan ön analiz sonucunda kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek kendini sabote etme puanlarına sahip olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada bilişsel çarpıtmalar ve benlik saygısının anlamlı düzeyde kendini sabote etmeyi yordadığı saptanmıştır. Benlik saygısında yönlendirici ve arabulucu rollerin bilişsel çarpıtmalar ve kendini sabote etme ile ilişkisi olup olmadığı araştırma sorusu olarak belirlenmiştir. İlgili çalışma grubunda, benlik saygısının bilişsel çarpıtma ve kendini sabote davranışı arasındaki ilişki üzerinde aracı bir role sahip olmadığı saptanmıştır. Ancak

araştırmanın sonuçları benlik saygısında yönlendirici rolü ile bilişsel çarpıtmalar ve kendini sabote etme arasında önemli bulgular ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yüksek seviyedeki bilişsel çarpıtmalarının yüksek seviyede kendini sabote etme eğilimi ve benlik saygısı ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

Kaynar (2016), boşanma aşamasında olan çiftlerin sorunlarla baş etme becerileri, bilişsel çarpıtmaları, yılmazlık ve sosyal destek algıları ve bazı demografik değişkenler açısından aralarındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular sonucunda; boşanma sonrası hissedilen duygular ve algılanan ruhsal travma değişkenleri kadınlarda daha fazla görülmekte ve kadınlar bu süreçte kendilerini daha fazla suçladıkları görüşmüştür. Ayrıca, baş etme yolları eğitim ve maddi durum değişkenlerine göre farklılık gösterebilirken, aileden sosyal destek alan bireylerin çatışma oranı azalmakta, bilişsel çarpıtma oranı arttıkça sosyal destek oranı azalıp boşanma sonrası hissedilen duyguların arttığı saptanmıştır. Ek olarak, eğitim düzeyinin düşük olduğu bireylerde bilişsel çarpıtmaları daha fazla kullandığı, eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin ise yılmazlık becerine sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda eğitim durumu yükseldikçe algılanan sosyal destek düzeyleri de artış göstermektedir.

2.3.2 Bilişsel Çarpıtmalar İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Deal, & Williams, (1988) araştırmalarında, ergen nüfusunda yaşanan depresyon ve stresi etkileyen bilişsel çarpıtmaların rolünü incelemişlerdir. 103 lise öğrencilerinden oluşan (on ikinci sınıf öğrencileri) örneklem ile bilişsel çarpıtma, yaşam stresi ve depresif eğilimler ölçülmüştür. Bilişsel çarpıtmalar, depresif eğilimlerden çok yaşam stresinin öngörücü etmeni olduğu düşünülmüştür. Bilişsel çarpıtmaların diğer üç değişken ile ilişkili olduğu düşünülmüş ve olumsuz düşüncelerin, fonksiyonel olmayan tutum ve bilişsel çarpıtmalara kıyasla depresif

eğilimlerin belirleyicisi olduğu düşünülmüştür. Korelasyon ve regresyon analizleri sonucu; araştırmacıların tahminlerini doğrular niteliktedir.

Muran, & Motta, (1993) çalışmalarında post travmatik stres bozukluğunun geçerliliğini ölçmek için post travmatik stres bozukluğu olan bireylerden oluşan bir grup, anksiyete veya depresyonu olan bireylerden oluşan klinik grup ve klinik olmayan grup oluşturmuşlardır. Araştırma süresince; Millon Klinik Çok Eksenli Envanteri-II, Olay Etki Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Devlet Sürekli Kaygı Envanteri, Bilişsel Hata Anketi, Kişisel İnanç Anketi ölçekleri kullanılmıştır. Sonuçlar, önemli ölçüde post travmatik stres bozukluğu ve klinik grupları klinik olmayan konular haricinde de kaygılı ve stresli olduğunu ortaya koymuştur. Post travmatik stres bozukluğu grubundan farklı olarak, klinik grup tarafından klinik olmayan gruba kıyasla daha fazla fonksiyonel olmayan bilişlerin onaylandığı, post travmatik stres bozukluğu grubunun klinik gurubuna kıyasla farklılığı kanıtlanmıştır.

Barriga, Landau, Stinson, Liao, & Gibbs, (2000), kendi kendine hizmet ve kendini küçük düşürme bilişsel çarpıtmalarının sıklığını ve içsel ve dışsal problem davranışlarının ilişkilerini incelemişlerdir. 66 lise öğrencisi ile 96 erkek ve kadından oluşan hapisane suçlularından araştırma örnekleme oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre; lise öğrencilerine kıyasla hapisane suçlularının bilişsel çarpıtmaları ve problem davranışları daha yüksek düzeyde olduğu kanıtlanmıştır. Yapılan varyans analizi donucunda hem kendine hizmet hem de kendini küçük düşürme bilişsel çarpıtmaları ile problem davranışlar arasında ilişki bulunmuştur. En önemli bulgu ise; kendi kendine hizmet bilişsel çarpıtmaları yansıtılan davranışlarla, kendini küçük düşürme ise içselleştirilmiş davranışlarla ilişkilidir.

Kendall (2002) araştırmasında, ergen cinsel suçlularının bilişsel çarpıtmalarını daha kapsamlı bir şekilde açıklamayı, belirlenen popülasyonda

görülen bilişsel çarpıtmaların sıklığını tespit etmeyi, tedavi modeli geliştirmeyi ve tedavi modelinin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Uzman kişiler tarafından haftada en az bir kez olmak şartıyla ergen cinsel suçlular bireysel ya da grup terapisi ile görüşmeye alınmıştır. Katılımcılara bu araştırma için geliştirilmiş olan Genç Cinsel Suçluların Biliş ve Tedavisi Anketi uygulanmıştır. Ergenlerde cinsel suçluların tedavisinin başlangıç aşamasında, en sık kullanılan inkar ve küçültme bilişsel çarpıtmalarının olduğu saptanmıştır. En sık kullanılan müdahale yüzleştirme olmuştur. Ve yapılan araştırmanın sonucunda katılımcılar yapılan müdahalelerin etkililiği bakımından güçlü olduğu konusunda puanlamıştır.

Stackert & Bursik (2003) araştırmalarında, bireysel farklılıklar gösteren yetişkin bağlanma stilleri ilişkiler ile ilişkili olan mantıksız inançlar ile ilişkili midir? ve mantıksız ilişki inançlarının gerçekçi olmayan ilişki doyumsuzluğu ile ilişkili midir sorularına cevap aramışlardır. Örneklem 118 kız ve erkek olmak üzere üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları; güvensiz bağlanma stiline sahip bireyler, güvenli bağlanma stiline sahip olan bireylere göre daha fazla belirgin mantıksız ilişki inançları göstermiştir. Belirgin mantıksız inançlar kümesinde onaylanmış toplumsal cinsiyet kalıpları da saptanmıştır. Güvensiz bağlanma stilleri ve belirgin mantıksız ilişki inançlarına bağlılık, azalmış ilişki tatmininden kaynaklı olduğu bulunmuştur.

Najavits, Gotthardt, Weiss, & Epstein, (2004) araştırmalarında post travmatik stres bozukluğu tanısı almış ve madde kullanımı olan 102 kadın ile travma sonrası stres bozukluğu tanısı almış 27 kadının bilişsel çarpıtmalarını değerlendirmiştir. Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği özellikleri, bilişsel çarpıtmaların tipi ve yaygınlığı ve son olarak bilişsel çarpıtma özgünlüğü araştırma süresince ele alınmıştır. Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin gelecek vadeden sonuçlarına bakıldığında, post travmatik

stres bozukluğu tanısı almış ve madde kullanımı olan kadınların diğer gruba kıyasla daha yüksek düzeyde bilişsel çarpıtmalara sahip olduğu rapor edilmiştir.

Ponce, Williams, & Allen (2004) araştırmalarında, çocuklukta kötü muameleye maruz kalma ve yetişkin ilişkilerinde normal olarak görme eğilimi arasında ilişki olduğu belirtilmiştir. 473 erkek ve kadının çarpıtılmış bilişsel şemalarının, samimi kişiler arası ilişkilerdeki şiddeti kabul etme ve çocuk yaşta kötü muamele görme öyküleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında, çocuk yaşta kötü muameleye maruz kalanların bilişsel şemalarında çarpıtma göstermeye daha yatkın oldukları ve bozulmuş şemaya sahip olan bireylerin de ilişki şiddetini kabul etmeye yatkın olduğu bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonuçları, çarpıtılmış inançların hem kadın hem erkekler için çocuklukta kötü muamele uygulama öyküleri ve şiddetin kabulü arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Daha ileri analizler, bütün araştırmanın kişinin benliği hakkındaki şemalar için geçerli olduğunu ancak başkaları hakkındaki şemalar için geçerli olmadığını tekrarlayan niteliktedir.

Dalton (2005), suç dosyalarında madde bağımlılığı ile bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişki görmezden gelinmiş olmasına rağmen literatürde madde kullanımı ve bağımlılığın ilişkili olduğu belirtilmektedir. Örnekleme, cezai adalet sistemi tarafından sevk edilen 129 erkekten oluşturulmuş ve üç ile dokuz ay boyunca ilaç tedavisi görmüştür. Madde kullanım sıklığını ve demografik bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu ve Ben Nasıl Düşünüyorum Anketi kullanılmış olup MANCOVA analizi ile sonuçlara ulaşılmıştır. Maddeler beş alt kategoride, bilişsel çarpıtmalar ise dört alt kategoride sınıflandırılmış olup, yaş ve madde kullanım sayısı gözetilerek analiz gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara bakıldığında; maddeler içinde

yalnızca Ecstasy kullanımının bilişsel çarpıtmaların ve bilişsel çarpıtmalar için belirlenen dört alt kategoriden üçünün ortaya çıkmasında etkili olduğu saptanmıştır.

Toneatto & Gunaratne (2009) araştırmalarında kumar sorunu ile ilgili bilişsel, davranışsal, motivasyonel ve minimum müdahale çeşitleri bakımından kısa ve homojen tedavi yöntemlerini birbirleri ile karşılaştırmıştır. Seçilen her müdahale çeşidi, ampirik kanıtları bulunan klinik çalışmalara dayanmaktadır. Araştırma örneklemini, orta yaş grubu, romantik ilişkisi bulunmayan ve çalışmayan erkekler olarak oluşturulmuştur. Sonuçlar göstermiştir ki, Bilişsel yaklaşım, bilişsel çarpıtmaların tedavisi için müthiş derecede üstün sonuçlar vermemiştir.

Coelho, Jansen & Bouvard, (2012) araştırmalarında, Düşünce Şekli Füzyonu Anketi puanlarına bakarak normal kiloya sahip kadınlar ile kilolu kadınlar arasında verilmiş yanıtlarda farklılık olup olmadığına bakmıştır. Toplam 60 kadından oluşan örneklem grubunu normal kilolu (n=32) ve kilolu (n=28) kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcılar rastgele örneklem yöntemi ile Düşünce Şekli Füzyonu veya nötr indüksiyon gruplarına ayrılmış ve ankete vermiş oldukları yanıtlar değerlendirilmiştir. Sonuçlara bakıldığında; normal kiloya sahip katılımcıların Düşünce Şekli Füzyonu Anketi puanları nötr indüksiyona kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Kilolu bireylerde ise belirgin derecede bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bulgular normal kiloya sahip kadınların, kilolu kadınlara kıyasla Düşünce Şekli Füzyonu'na daha duyarlı olduğunu göstermektedir.

Koolen, Poorthuis & van Aken, (2012) çalışmalarında, önleyici ve tepkisel saldırganlık arasındaki mekanizmaları, dört tip kendine hizmet bilişsel çarpıtmaları ve farklı kişilik özellikleri olan yumuşak başlılık ve dürüstlüğü farklı önleyici ve tepkisel açıdan saldırganlığı öngörebilme özelliklerini araştırmışlardır. Kişisel bilgi formları ve akran aday yöntemi ile Hollanda'da ilköğretim okullarında öğrenim

gören 10-13 yaşlarında 173 çocuk örneklem olarak seçilmiştir. Negatif binom regresyon analizleri sonucu; önleyici saldırganlığın bencil ve hoş olmayan eğilimler tarafından, tepkisel saldırganlık ise başkalarını suçlama eğilimi tarafından, yumuşak başlılık ve dürüstlük ise öz düzenleyici eğilimler tarafından ortaya çıktığı saptanmıştır. Bulgular çocukluk dönemindeki saldırganlık davranışını saptamak, önlemek ve tedavi edebilmek için önleyici ve tepkisel saldırganlığın ayırt edilmesinin çok önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Luqman & Jahan, (2013), Beck'in belirlemiş olduğu depresyon kriterlerine sadık kalarak araştırmanın amacını belirlemiş ve 23 yaşında olan 100 katılımcı ile örneklem oluşturmuştur. Araştırmada Beck Depresyon Envanteri-II ve Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği'nin test tekrar test çalışmaları ile geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan basit doğrusal regresyon sonucu; bilişsel çarpıtmanın depresyonun önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Eğer bu duruma daha derinlemesine bir bakış akıcı geliştirilirse, depresyonun ruminasyon davranışına neden olduğu da bulunabilir.

Chung, Jalal & Khan, (2014) çalışmalarında, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), 2010 yılında Pakistan'da yaşanmış olan sel felaketi mağdurları ve afete maruz kalma özellikleri arasındaki ilişki, bilişsel çarpıtma ve duygusal bastırmanın psikiyatrik açıdan eşlik etme derecelerine bakmıştır. 131 sel felaketi mağdurundan oluşan örnekleme, Travma Sonrası Tanı Ölçeği, Genel Sağlık Anketi – 28, Bilişsel Çarpıtma Ölçeği ve Courtauld Duygu Kontrol Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, tüm mağdurların TSSB tanı ölçütlerini karşıladığını ve Psikiyatrik vakalar için kesim noktasının üzerinde puan aldığını göstermiştir. Afete maruz kalma özellikleri önemli düzeyde travma sonrası stres bozukluğu ve psikiyatrik açıdan eşlik etme ile ilişki olduğu saptanmıştır. Afete maruz kalma özellikleri önemli ölçüde bilişsel

çarpıtmalarla ilişkili olduğu, sırasıyla TSSB ve psikiyatrik açıdan eşlik etmenin ilişkili olduğu açıklanmıştır. Bilişsel çarpıtmalar ile duygusal bastırma arasında ilişki bulunurken, TSSB ile psikiyatrik açıdan eşlik etme arasında ilişki bulunamamıştır. Sonuç olarak, sel mağdurları tarafından, TSSB ve psikiyatrik eşlik etmenin afete maruz kalma özellikleri ile ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Bu tarz bir maruziyet, bilişsel çarpıtmaların gelişmesine ve sonuç olarak belirli sıkıntılara yol açmaktadır.

Helmond, Overbeek, Brugman & Gibbs, (2014), bilişsel çarpıtmalar; antisosyal, suç işleyen, saldırgan davranışlar ve yansıtma problem davranışlarının araştırmanın önemli odak noktasını oluşturmaktadır. Ancak bilişsel çarpıtma ve yansıtma sorun davranışı arasında ilişkinin toplam değeri bilinmemektedir. Ayrıca müdahalelerin bilişsel çarpıtmalar ve yansıtma sorun davranışlarını etkili düzeyde azaltabileceği bilinmemektedir. Belirsizliklerin giderilmesi için araştırmacılar, 20.685 katılımcı ile 71 çalışmanın meta-analizini gerçekleştirmiştir. Sonuçlar, bilişsel çarpıtmaların yansıtma sorun davranışları ile orta düzey ilişkili olduğu yönünde çıkmıştır. Müdahaleler, bilişsel çarpıtmaların azaltılması konusunda küçük bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Hem bilişsel çarpıtma hem de yansıtma sorun davranışları ile ilgili yapılan müdahale çalışmalarında, ne bilişsel çarpıtmaların ne de yansıtma sorun davranışların anlamlı bir şekilde azalma gösterdiği bulunamamıştır. Bilişsel çarpıtmalar esas olarak yansıtma olumsuz davranışına bağımlı olmasına karşın müdahaleler sonucu bilişsel çarpıtmalar azaltıldığında yansıtma sorun davranışı da azalma gösterecektir.

Jager-Hyman, Cunningham, Wenzel, Mattei, Brown & Beck, (2014), teorisyenler intihar deneyimi olan bireylerin intihar deneyimi olmayanlara kıyasla bilişsel çarpıtmalarının daha fazla olduğunu kanıtlamış olsalar da, son zamanlarda bilişsel çarpıtmalarından kaynaklı intihar deneyimi olan bireyler ve intihar deneyimi

olmayan bireyler hakkında yapılan çok az ampirik çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar çalışmalarında; 30 gün içerisinde intihar girişiminde bulunmuş 111 katılımcıdan oluşan örneklem oluşturmuş ve 57 katılımcının klinik gözlem altında olduğu süreçte bilişsel çarpıtma, depresyon ve umutsuzluk düzeyleri ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar hipotezi destekler niteliktedir; yakın zamanda intihar girişiminde bulunmuş olan katılımcıların klinik gözlem altındaki bireylere kıyasla bilişsel çarpıtma, depresyon ve umutsuzluk düzeyleri daha fazla bulunmuştur. Zihin okumanın, diğer çarpıtmalardan benzersiz olarak intihar deneyimi ile ilişkili olduğu kanıtlanmıştır. Umutsuzluk kontrol edilirken zihin okuma ile intihar deneyimi arasındaki ilişki bulunmuştur. Bulgular, intihar riski taşıyan bireylerin tedavisi sırasında öncelikle bilişsel çarpıtmalarına bakılmasının önemini vurgulamaktadır.

Poletti, Colombo & Benedetti (2014) araştırmalarında, olumsuz çocukluk deneyimleri, bilişsel çarpıtmalar ve bipolar bozukluğunun cinsiyetler arası farklılığını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 130 bipolar bozukluğu olan bireyden oluşturulmuştur. Olumsuz çocukluk deneyimlerinin değerlendirilmesi için Riskli Aile Anketi ve bilişsel çarpıtmaların değerlendirilmesi için Bilişsel Anketi'nden faydalanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında olumsuz çocukluk deneyimleri ile bilişsel çarpıtma puanları arasında ilişki saptanmamıştır. Bilişsel Anket'in beş alt boyutlarından yalnızca 'durum karşısında genelleme' boyutunun olumsuz çocukluk deneyimleri ile önemli derecede ilişkili olduğu saptanmıştır. Bilişsel çarpıtma toplam puanları ile cinsiyet arasında hiçbir ayırıcı fark bulunmazken, olumsuz çocukluk yaşantıları ile cinsiyet arasında 'durumlar karşısında genelleme' alt boyutu ile bulunmuştur.

Bartczak & Bokus, (2015)'un araştırmalarının amacı; depresyon şiddeti kavramının bilişsel temsiliyeti ve herhangi bir hafifleme sırasında etkinin tersine

çevrilmesi ile ilişkilidir. Üç yetişkin grubu halinde oluşturulan örneklem; depresyonu olan bireyler (n=30), depresyonu hafifleyen bireyler (n=12) ve kontrol grubu (n=30) şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada beş kavram ele alınmıştır: Geçmiş, gelecek, sevinç, hüzn ve mutluluk. Bu kavramlar için Metaforik Kavramsallaştırma Anketi kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, a) depresif bireylerin metaforik işleme ile ilgili sorunlarının olmadığı, b) depresif bireylerin güçlü negatif yorumlamaya sahip oldukları, c) hafifleme sürecinde bireylerin çarpık kavramsal işlemeye sahip olmadığı saptanmıştır.

Brazao, Motta, Rijo, Salvador, Gouveia & Ramos, (2015) yapmış oldukları pilot çalışmada tutukluların bilişsel çarpıtma ve şemalarını azaltmada bilişsel davranışçı yaklaşımının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Kızgın Biliş Ölçeği ve Young Şema Ölçeği tedavi ve kontrol gruplarına uygulanmış olup elde edilen tedavi etkileri ortak değişken ve sabit faktör olarak ANCOVA hesaplanmıştır. Klinik değişikliği değerlendirmek içinse Güvenilir Değişim Endeksi hesaplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında; başlangıçta her iki grup arasında hiçbir fark bulunmazken, kontrol grubu tedavi grubundan yalnızca Kızgın Biliş Ölçeği'nin bir alt ölçeği hariç (Uyumsuz Süreçler) daha yüksek puanlar almıştır. ANCOVA, tedavi öncesi ve tedavi sonrası puanları arasında anlamlı farklılık saptamıştır.

Coelho, Ouellet-Courtois, Purdon & Steiger, (2015), Düşünce Biçimlendirme Füzyonu ve Düşünce Etki Füzyonu araçları 21 yeme bozukluğu olan ve 23 sağlıklı ve yeme bozukluğu geçmişi olmayan kadınlardan oluşan iki farklı örneklem grubuna uygulanmıştır. Katılımcılar ile yapılan üç ayrı deneysel oturumda; Düşünce Biçimlendirme Füzyonu, Düşünce Etki Füzyonu ve tarafsız indüksiyon uygulanmıştır. Böylece katılımcıların bilişsel ve davranışsal tepkileri değerlendirilmiştir. Sonuçlara bakıldığında yeme bozukluğu olan bireylerin Düşünce

Biçimlendirme Füzyonu ve Düşünce Etki Füzyonu puanları kontrol grubu üyelerine kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Katılımcılar Düşünce Biçimlendirme Füzyonu, Düşünce Etki Füzyonu ve tarafsız indüksiyon tedavisi sonrası yapılan kontrollerde nötrleşme davranışları ve durumu raporlaştırma davranışı sergilemişlerdir.

Katsuta & Hazama, (2016) çalışmalarında, Japonya’da şartlı tahliye olan çocuk tacizcilerine şartlı tahliye görevlileri tarafından tedavi programları çerçevesinde uygulanan 18 soruluk bir anket ile bilişsel çarpıtmaları araştırmaktadır. Bu araştırma; çocuk tacizcileri (n=51), cinsel suçları bulunmayan (n=64) ve çocuk taciz suçu bulunmayan (n=65) bireylerin tepkilerini analiz etmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda: Suç içeren davranışın rasyonelleştirilmesi, soruna neden olan sorumluluğun minimize edilmesi, kurbanı verilen zararı en aza indirmek bilişsel çarpıtmaları ortaya çıkmıştır. Welch’s varyans analizleri sonrasında uygulanan Games Howell Post Hoc Testleri ile çocuk tacizcilerinin cinsel suçları bulunmayan gruba kıyasla Kusurlu Davranış Rasyonalizasyon alt ölçeğinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Strohmeier, Rosenfield, DiTomasso & Ramsay (2016), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı almış erişkinlerde bilişsel çarpıtmalar, DEHB belirtileri, depresyon ve anksiyete ile birlikte ortaya çıkan belirtiler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Erişkin DEHB konusunda uzmanlaşmış klinik tabanlı olan üniversitenin kullanmakta olduğu standart tanı değerlendirme protokolünün bir parçası olan DEHB, bilişsel çarpıtmalar, anksiyete, depresyon ve umutsuzluk konuları üzerine 30 olgu bulunmaktadır. Korelasyon analizlere bakarken, kendiliğinden bildirilen bilişsel çarpıtmalar, DEHB, anksiyete, depresyon, umutsuzluk arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Sonuçlar

kendiliğinden bildirilen bilişsel çarpıtmalar ile DEHB arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğunu gösterir niteliktedir. Bireylerin vermiş olduğu yanıtlar aracılığıyla, bilişsel çarpıtmalar ölçülmüş ve tablolastırılmıştır. Belirli bilişsel çarpıtmaların yaygınlığını kategorize edildiğinde, mükemmeliyetçiliğin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yakovenko, Hodgins, el-Guebaly, Casey, Currie, Smith & Schopflocher (2016) çalışmalarında Kanada örnekleminde, bilişsel çarpıtmalar ile kumar oynama arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Beş yıl süren ve dört kez yapılan değerlendirmeler 1372 kişiden elde edilmiş olup, kumar yanlış düşüncesi ve kumar oynama kavramları ile iki boyutlu yapı geliştirmek amacı ile kullanılmıştır. Yapısal denklem modeline göre; bilişsel çarpıtmalar ile kumar oynama ihtimali arasında güçlü ve ters yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Kumar davranışı devamlılık gösterse de, bilişsel çarpıtmalarda azalma görülmüştür. Sonuç olarak; bilişsel mekanizmalar üzerine odaklanan kumar bozukluğu konusundaki halk sağlığı girişimleri, davranışsal açıdan çözümlerde daha etkili bir sonuç elde edilmesinde yardımcı rol oynayabilecektir.

2.4 Fonksiyonel Olmayan Tutumlar

Beck, depresyonda yer alan bilişsel süreçleri açıklamak için geliştirmiş olduğu fonksiyonel olmayan tutumlar kavramını, psikoloji literatürüne kazandırmıştır (Beck, 1991). Tehdit edici ya da sinir bozucu durumlar karşısında ortaya çıkan irrasyonel inançlar ve fonksiyonel olmayan tutumlara odaklanan Beck (1976), duygusal bozukluğu olan bireylerin örtük olumsuz değerlendirmelerinden dolayı fonksiyonel olmayan tutumların geliştiğini belirtmiştir (Dye & Eckhardt, 2000). Depresyonun etiyolojisinde kırılma noktaları bulunmaktadır. Bunlar; fonksiyonel olmayan tutumlar ve ruminasyondur (Lam, Lim, Tan & Mahendran, 2015).

Beck (1967) depresyonu açıklarken, geçmişte yaşanmış kişisel kayıp veya başarısızlık düşüncelerini ele almıştır. Olinger, Kuiper & Shaw (1987), mükemmeliyetçi tutum ve onaylanma ihtiyacı gibi fonksiyonel olmayan tutumları kapsayan olumsuz kendilik şemalarına sahip bireylerde, stresli yaşam örüntülerinin bulunduğunu ve bu inançların aktive olmasıyla birlikte depresyona yatkınlığın arttığını belirtmiştir.

Beck (1976, s.276) ; bireylerin yaşamlarını düzenlemek için kurallar (formül, denklem veya sayıltı) geliştirdiğini ve diğer insanların davranışlarını değiştirmek için çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca etiketleme, yorumlama ve değerlendirme süreçleri, bahsi geçen kurallara uyum gösterirler. Mutlakiyetçi sınırlarla çevrelenmiş bu kurallar, sık sık uyumsuzluk gösteren, aşırı ve uygunsuz kullanılmasının yanı sıra, gerçekçi değildir. Bu durumda sonuç genellikle karmaşadan ibarettir: Anksiyete, depresyon, fobi, mani, paranoid hal, obsesyon ile sonuçlanabilir. Kurallar zorluklara neden olduğunda, bu kurallar uyum bozucu olarak tanımlanabilir.

Ellis (1962) ise; bireylerin eğitim ve kültürden bağımsız olarak temel bazı mantıksızlara sahip olduklarını belirtmiştir. İnsanlar, mantıksız düşünebilme eğilimi ile doğarlar. Buna ek olarak bireyler mantıksız düşünceleri çevrelerinden de kazanabilirler. Özellikle çocukluk döneminde, henüz birey çevresine bağımlı olduğundan dolayı model alma yoluyla öğrenir. Rasyonel ve fonksiyonel olmayan tutumlar karşılaştırıldığında, fonksiyonel olmayan tutumlar kısa ve uzun vadede kişisel hedeflere ulaşmakta bireye engel olmaktadır. Çoğunlukla arzuları ifade etmek için kullanılan fonksiyonel olmayan inançlar, bireylerin kendileri ve olaylar hakkındaki arzu ve taleplerinin öncelik haline gelmesiyle, arzu ve talepler zorunluluk halini almaktadır.

Fonksiyonel olmayan tutumlar, öz-değer ya da bireyin mutluluğu ile karakterize olmaktadır. Bireylerin onay ihtiyacı, fonksiyonel olmayan tutum ve depresif belirtiler geliştirmesine yol açmaktadır. Bu kişilerin genellikle öz – değerlendirmeleri gerçekçi olmayan şart ve koşullardan ibarettir. Örneğin; fonksiyonel olmayan tutum için ‘ birey olarak başkalarının hakkındaki düşünceleri benim değerimi belirler’ düşüncesi kişinin öz-değer değerlendirmesi için örtülü koşul olarak kabul edilmektedir (Kuiper, Olinger & Swallow, 1987).

Fonksiyonel olmayan tutumlar, varsayımsal, uyumsuz bilişsel yapılara (şemalar) atıfta bulunmaktadır. Bireyin sahip olduğu düşünce süreçleri, olumsuz yaşam olayları ile birleşince bilişsel çarpıtmaları aktive etmektedir (Lam ve diğerleri, 2015). Olumsuz yaşam olaylarına / aşırı strese bağlı olarak bireyin fonksiyonel olmayan tutumları depresif belirtiler gösterirken, olumlu yaşam olayları / stressiz bir hayat, bireyi fonksiyonel tutumlar sergilemeye yöneltecektir (Wise & Barnes, 1986). Depresif bir bireyin hatalı düşünce yapısından önce ruh haline odaklanması, kişinin fonksiyonel olmayan tutumlarında değişikliğe gitmesinde yardımcı olabilir

(Weissman & Beck, 1978). Beck ve arkadaşları (Beck ve diğerleri, 1979; Beck, 1983), BDT yöntemleri uygulayarak fonksiyonel olmayan tutumların (bağımlılık / mükemmeliyetçilik vb.) değişmesiyle depresyon ve anksiyetinin ortadan kalkacağı varsayımında bulunurlar (Burns & Spangler, 2001).

2.4.1 Fonksiyonel Olmayan Tutumlar İle ilgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Özgüven (1999), araştırmasında bilişsel çarpıtma ve fonksiyonel olmayan tutumların kriz durumunun ortaya çıkarıcı etmeni olup olmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Kriz vakaları (50 kişi) ve kontrol grubu (50 kişi) olmak üzere iki farklı grup oluşturulmuş ve bu gruplara Anket Formu, Beck Anksiyete Envanteri, Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği uygulanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında her iki grubun üç farklı ölçekten aldıkları puan sonuçları birbirlerinden farklılık göstermektedir. Parçalanmış bir aileye sahip olmak, yakınının ölümü, ruhsal travmalar, sözel-fiziksel-cinsel istismara maruz kalmak ya da hala bu sürecin devam ediyor olması, intihar girişimi kriz durumunun etkileyici faktörleri arasında yer almaktadır.

Bilgin (2001), üniversite öğrencilerinin değer kavramlarının fonksiyonel olmayan tutumlarına olan etkisini bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı araştırmasındaki analizler sonucunda, kız öğrencilerin aile sevgisi / ilgisi ve arkadaş ilgisi, erkek öğrencilerinse ülke iyiliği ve geleceği değerleri kendileri için önemli yer tutmaktadır. Ancak yaş arttıkça para ve yüksek not alma gibi değerler önem kazanmaktadır. Araştırmada yüksek not alma değeri düzeyi düştükçe fonksiyonel olmayan tutum düzeyi yükselmekte, diğer yandan öğretmen ilgisi, dini inanç, kendi iyiliği ve gelecek düşünceleri değerlerinin önem düzeyleri yükseldikçe fonksiyonel olmayan tutum düzeyleri de artış göstermektedir.

Duy (2003), bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı ile birlikte uygulanacak olan grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinde bulunan yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumların düzeyini azaltmadaki etkililiğini incelemeyi amaçladığı araştırmasındaki analizler sonucunda, deney ve plasebo grubunda yer alan deneklerin yalnızlık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, deney ile kontrol gruplarına katılan deneklerin yalnızlık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ek olarak, deney grubunda yer alan deneklerin, kontrol ve plasebo grubunda yer alan deneklerin fonksiyonel olmayan tutumlar (FOTÖ) puan düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Eryüksel, ve Akün, (2003) çalışmalarında, depresyonlu ergenler ve anne babaların, birbirleri ile olan çatışmalı ilişki düzeyleri, ilişkileriyle ilgili bilişsel çarpıtmaları ve fonksiyonel olmayan tutumları ele almıştır. Depresyonu olan ve olmayan 123 ergen, 109 anne ve 87 babadan oluşturulan örnekleme, Beck Depresyon Envanteri, Anne-Baba ve Ergen İlişki Envanteri'nin Çatışma ve Bilişler/İnançlar Alt Ölçekleri ve Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçekleri uygulanmıştır. Sonuç olarak; depresyonu olan ergenlerin olmayanlara kıyasla anne ve babalarıyla olan ilişkilerinden memnun olmadıkları, anne-babaların ise çocuklarının hayatlarını çeşitli kısıtlamalar ile kötü duruma sokabileceklerini ve onlara haksızlık edebileceklerine dair inançlar geliştirmiş oldukları görülmüştür. Depresyonu olmayan ergenlerin ise, geliştirmiş oldukları abartılı mükemmelci inanç doğrultusunda mükemmel evlat olma inancına sahip oldukları saptanmıştır. Depresyonu olan ergenlerin anne ve babaları, olmayanların anne ve babalarına kıyasla daha fazla depresyon, çatışma ve anlaşmazlık yaşandığını belirtmişlerdir. Ergen, anne ve babaların depresyon, ergen ve anne- baba çatışması, aile ilişkilerine yönelik bilişsel çarpıtma ve anne – babaların

fonksiyonel olmayan tutum puanlarına bakıldığında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Gümüş (2006), araştırmasında sosyal kaygının benlik kaygısı ve fonksiyonel olmayan tutumları yordayıp yordamayacağına bakmıştır. Araştırmanın örneklemini, üniversite 1. ve 2. sınıf toplam 339 öğrenciden oluşturulmuş olup, SDKDE, RBSÖ ve FOTÖ-A ölçekleri kullanılmıştır. RBSÖ alt ölçek puanları ile sosyal kaygı puanları arasında orta düzeyde ilişki bulunmasına rağmen, alt ölçeklerden bazılarının sosyal kaygının önemli birer yordayıcı olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra bazı ölçeklerin (benlik saygısı) sosyal kaygının yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği alt ölçekleri ile sosyal kaygı puanları arasında düşük bir ilişki görülmesine rağmen alt ölçeklerden hiçbirinin sosyal kaygı yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hamamcı (2007), geç ergenlerin ebeveynleri ile çatışma çözme davranışları ve fonksiyonel olmayan ilişki inançları ile birlikte algıların ilişkisine yönelik olan araştırmasında, örneklem 372 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Bireylere Kişiler Arası Bilişsel Ölçek, Ebeveyn – Ergen İlişkisi Ölçeği ve Çatışma Çözme Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, özellikle başkalarının ihtiyaçları ve öfke yönetimi sırasındaki çatışma arasında fonksiyonel olmayan ilişki inançlarının çatışma çözme davranışı arasında negatif ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Başkalarıyla yakın olma inançlarını kapsayan inançlar olumsuz sonuçlara neden olmaktadır ve bu sonuçlar çatışma çözme davranışları ile yüksek korelasyon göstermektedir. Ve algılanan ebeveyn-ergen ilişkisi ve fonksiyonel olmayan ilişki inançları arasında düşük korelasyon bulunmuştur. Ek olarak, düşük fonksiyonel olmayan inançlara sahip olan bireyler yüksek fonksiyonel olmayan inançlara sahip olan bireylere kıyasla daha anlamlı çatışma çözme davranışlarına sahip oldukları bulunmuştur.

Hamamcı ve Duy (2007) çalışmasının örneklemini 336 üniversite öğrencisi ile belirleyerek, sosyal beceriler, fonksiyonel olmayan tutum, akılcı olmayan inanç ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yalnızlık arasındaki ilişkisini saptamayı amaçlamışlardır. Veriler katılımcılardan UCLA Yalnızlık Ölçeği, Sosyal Beceri Envanteri, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, İBÇÖ ölçeğinin alt boyutu olan yakınlıktan kaçınma, FOTÖ'nin mükemmелci tutum ve Sosyal Beceri Envanteri'nin alt boyutu olan sosyal anlatımcılık, yalnızlık ile yüksek düzeyde korelasyona sahip olduğu görülmüştür.

Hamarta ve Demirbaş (2009), lise öğrencilerinde utangaçlık ve benlik saygılarının fonksiyonel olmayan tutumlar açısından incelenmesi konulu araştırmalarında; öğrencilerin utangaçlık ve benlik saygısı düzeyleri ile fonksiyonel olmayan tutumlarının anlamlı bir ilişki içerisinde olup olmadığına ve öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumlarının utangaçlık ve benlik saygısını yordayıp yordamayacağına bakılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak; ergenlerin utangaçlık ve benlik saygısı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı, utangaçlık ve fonksiyonel olmayan tutumların alt boyutunda yer alan onaylanma ile pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Benlik saygısı ile fonksiyonel olmayan tutumların alt boyutlarından olan mükemmелci tutum ve onaylanma ihtiyacı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Benlik saygısını mükemmелci ve onaylanma ihtiyacı anlamlı düzeyde yordarken, utangaçlık yalnızca onaylanma ihtiyacı tarafından anlamlı düzeyde yordanmaktadır.

Şahin ve Sarı (2010) çalışmasında ergenlerin zorbalık eğilimleri ile bilişsel çarpıtmalar ve fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Örnekleminin 300 lise öğrencisinden oluşan çalışmada, Çalışma Eğilimi Ölçeği,

Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında ergenlerin fonksiyonel olmayan tutumları ile zorbalık eğilimleri arasında anlamlı düzeyde ilişki görülmektedir. Buna ek olarak sosyo-demografik değişkenlerden biri olan cinsiyet değişkeni ile ergenlerin zorbalık eğilimi arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Topal (2011), eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkiye ve kişilerarası problem çözme beceri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumlar ile cinsiyet, bölüm, anne-baba öğrenim düzeyi ve yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yeri gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak; kişilerarası problem çözme alt boyutlarından probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama ile fonksiyonel olmayan tutumlar arasında pozitif bir ilişki bulunurken, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım ve yapıcı problem çözme ile fonksiyonel olmayan tutumlar arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kişilerarası problem çözme alt boyutlarından probleme olumsuz yaklaşma ve sorumluluk almama kız öğrencilerde daha fazla kullanılmakla birlikte, kişilerarası problem çözme becerileri bölümlere göre farklılık göstermemektedir. Cinsiyete, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerine ve anne-baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farkın saptanmadığı fonksiyonel olmayan tutumlar, aynı zamanda en düşük düzey olarak PDR bölümünde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yaşamının çoğunu büyükşehirde geçirmiş olan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere kıyasla ısrarcı-sebatkâr yaklaşımı daha yüksek seviyede kullandıkları gözlenmiştir. Anne-baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından ise öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri ve fonksiyonel olmayan tutum seviyelerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Acar, K. (2013) araştırmasında, futbol eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ve fonksiyonel olmayan tutumlarını incelemiştir. Araştırma örneklemini yaş ortalaması 12 olup, futbol eğitimi alan 60 öğrenci ile eğitim almayan 60 öğrenci olmak üzere toplam 120 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma verileri, Problem Çözme Envanteri ve Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, futbol eğitimi alan öğrenci grubunun egzersize bağlı olarak fonksiyonel olmayan tutumları ve problem çözme becerileri olumlu yönde değişiklik göstermektedir.

Şenormancı, Konkan, Güçlü, Şenormancı ve Sungur (2013), araştırmalarında majör depresyon hastalarında görülen depresyon ile ruminatif yanıt şekli ve fonksiyonel olmayan tutumların ilişkisini incelemiştir. Ayakta tedavi edilen ve unipolar depresyon tanısı almış 60 hasta ile örneklemin belirlendiği araştırmada, Klinik Görüşme, Beck Depresyon Envanteri, Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği ve Kısa Ruminasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında FOTÖ alt boyutları olan mükemmelsevi tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız tutum ile depresyon arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. KF-RÖ alt boyutu olan saplantılı düşünme ile depresyon arasında iyi düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca KF-RÖ alt boyutu olan derin düşünme ile depresyon arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Barlas, Karaca, Onan, Öz, Gürkan, Işık ve Sümeli (2014) çalışmalarında proaktif dönem estetik cerrahi hastalarında beden imajı, işlevsel olmayan tutumlar ve depresyonu incelemiştir. Araştırma, iki özel hastanenin plastik cerrahi kliniğine başvuran ve elektif estetik cerrahi müdahalesi olma talebiyle hastane tarafından kabul gören 139 gönüllü hasta tarafından gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda araştırmada, Bilgi Formu, Çok Yönlü Beden Self İlişkileri Ölçeği, Fonksiyonel

Olmayan Tutumlar Ölçeği ve Beck Depresyon Envanteri uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, hasaların Çok Yönlü Beden Self İlişkileri Ölçeği ve alt ölçekleri ile Fonksiyonel Olmayan tutumlar ve Beck Depresyon Envanteri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Hastaların beden imajlarının, fonksiyonel olmayan tutum ve depresif belirtilerle ilişkili olduğu yapılan analizler sonucu belirlenmiştir. Perioperatif dönem estetik cerrahi hastaların cinsiyet ve yaş değişkenlerinin, beden algılarının bazı boyutlarını etkilediğini göstermektedir. Bunların yanında

Gökdağ (2014), otomatik düşünceler, fonksiyonel olmayan tutum ile mizaç ve karakter arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamakla birlikte, bilişsel kuram ile psikobiyolojik kişilik modeli arasındaki ilişkiyi de bulmayı amaçlamıştır. Hasta ve kontrol grubu şeklinde gerçekleştirilen araştırma, hasta grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek zarardan kaçınma ve daha düşük kendini yönetme, işbirliği yapma ve sebat etme değerleri aldığını göstermiştir. Hasta grubundaki kişiler, kontrol grubundaki kişilere göre, depresyon ile alakalı temel inanç, fonksiyonel olmayan tutum ve otomatik düşünceler geliştirdiği gözlenmiştir. Depresyon tanısı almış bireylerin sahip olduğu zarardan kaçınma ve kendini yönetme kişilik özellikleri; fonksiyonel olmayan tutumlarını ve otomatik düşüncelerini yordamakta, yine depresyon tanısı almış bireylerin zarardan kaçınma, kendini yönetme, temel inanç, fonksiyonel olmayan tutumlar ve otomatik düşünce düzeyleri, Beck depresyon ölçeği puanlarını yordamaktadır.

Yazıcı ve Altun (2014) araştırmasında, 282 nicel ve nitel yöntemleri kullanan akademisyenlerin empati eğilimleri ve fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Veriler, Bilgi Toplama Formu, Empatik Eğilim Ölçeği ve Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmış olup yapılan analizler

sonucunda nitel ve nicel yöntemleri kullanan akademisyenlerin her iki değişken açısından farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Kaya ve Kaya (2015), yapmış oldukları araştırmalarında öğretmen adaylarının kendileri, çevreleri ve dünya hakkındaki yorumlarını içeren fonksiyonel olmayan tutumları ile mesleklerine dair tutumlarını ele almayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 1., 2., 3. ve 4. Eğitim Fakültesi öğrencisi ve farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan toplam 286 öğrenciden oluşturulmuştur. Veriler, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği aracılığı ile toplanmış olup sonuçlar şu şekildedir: Öğretmen adaylarının fonksiyonel olmayan tutumları cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüş olup, erkek öğretmen adayların fonksiyonel olmayan tutum puanlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmen adayların mesleğe yönelik tutumları, erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine yönelik işlevsiz bir tutum olan mükemmeliyetçi tutum, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre farklılık göstermiştir. Son olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yüksek seviyede bulunurken, fonksiyonel olmayan tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Türkoğlu, Eşsizoglu, Kosger ve Aksaray (2015), depresif bozukluğu olan kadınların fonksiyonel olmayan tutumları ile çocukluk travmaları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacı ile depresif bozukluk tanısı almış 70 kadın hasta ve 50 sağlıklı kadın katılımcıya, sosyo demografik bilgi formu, Beck Depresyon Envanteri, Çocukluk Travma Anketi ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar ölçeğini uygulamışlardır. İki grup karşılaştırıldığında depresif tanı almış gruptaki deneklerin kontrol grubundaki deneklere göre Çocukluk Travma Anketi'nin toplam puanında,

cinsel istismar, fiziksel istismar, duygusal istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal alt ölçek puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Fonksiyonel Olmayan Tutum ölçeği puanları karşılaştırıldığında Kontrol grubunda bulunan bireylerin deney grubundaki kadınlara göre anlamlı düzeyde daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Çocukluk Travma ölçeği ile Fonksiyonel Olmayan Tutumlar ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde Fonksiyonel Olmayan Tutumlar ölçeği ile duygusal istismar alt ölçeği arasında anlamlı bir düzeyde ters ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre çocuklukta yaşanan travmaların depresyona neden olabileceği ve bunun sonucunda da fonksiyonel olmayan tutumların ortaya çıkabileceği belirtilmiştir.

2.4.2 Fonksiyonel Olmayan Tutumlar İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Dye & Eckhardt (2000) araştırmalarında, öfke ve bilişsel çarpıtmalar açısından ilişkilerde şiddeti başlatan kişinin şiddet taraftarı başlatmayan eşine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 95 erkek, 152 kadın olmak üzere toplam 247 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bir yıl öncesinde 24 erkek, 43 kadın partnerlerinden tekrar fiziksel şiddet gördüğünden dolayı bazı formlar aracılığı ile rapor etmişlerdir. Öfke kendini değerlendirme ölçüsüne göre; şiddet başlatan bireylerin şiddet başlatmayanlara kıyasla öfkelerinin yüksek olduğu ve öfkelerini kontrol edebilme düzeylerinin de düşük olduğu görülmüştür. Şiddet başlatmayan katılımcıların alt boyutu olan sürekli öfke ile şiddet başlatan katılımcılar arasında fark varken, şiddet başlatan bireylerin öfke ifadesinin dışarıdan yönlendirilmiş halinin sunulması ile öfke duygularının ortaya çıkması halinde kontrol etme olasılıkları arttırılabilir. İrrasyonel inançlar ve fonksiyonel olmayan tutumlar arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Şiddet başlatan

bireylerde şiddet başlatmayanlara göre öfke ve bilişsel değişkenleri arasında korelasyon bulunmazken, farklılık saptanmıştır.

Reinecke & Rogers (2001) çalışmalarında, depresyonun ağır halleri ile klinik örnek bulgularını incelemiş olup, ayakta tedavi gören majör depresif bozukluk tanısı almış 54 hastanın yetişkin bağlanma stilleri, fonksiyonel olmayan tutum ve depresyon arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Güvensiz bağlanma ile depresyon arasında ilişki bulunmuştur. Bu ilişki kısmen fonksiyonel olmayan tutumlar aracılığıyla ortaya çıkmıştır. Olumsuz erken deneyimler, depresyonun bilişsel kişiler arası modeline uygun fonksiyonel olmayan tutumlar aracılığı ile depresyon için güvenlik açığı oluşturabileceğini vurgulamışlardır.

Wong (2008) çalışmasında 138 öğrencinin bilişsel üçlü, fonksiyonel olmayan tutumlar, bilişsel çarpıtma, olumsuz otomatik düşünceler, zarar verici sınav kaygısı ve kolaylaştırıcı sınav kaygısı arasındaki ilişkileri incelemektedir. Çoklu regresyon analizi, yalnızca zarar verici sınav kaygısının bilişsel üçlüyü yordadığını göstermiştir. Özellikle kendini olumsuz değerlendirme, zarar verici sınav kaygısının önemli bir göstergesi olarak ortaya çıkmıştır.

Kerqeli, Kelpi & Tsigilis, (2013) çalışmasında depresif belirtileri olan ve olmayan bireylerin fonksiyonel olmayan tutumlarını değiştirmeyi denemişlerdir. Depresyon belirtilerinin öngörüsü olarak pozitif ve negatif olarak ruh hali düzenleme (mood priming) ve fonksiyonel olmayan tutumlar test edilmiştir. Örneklem, 160 lisans öğrencisinden oluşturulmuştur. Her iki grup üyeleri için de negatif ruh hali düzenlemenin azalması durumunda fonksiyonel olmayan tutumların da azaldığı görülmüştür. Ek olarak hiyerarşik regresyon analizi sonuçları hem ruh hali düzenleme koşullarında hem de depresif semptomolojiden sonra fonksiyonel olmayan tutumlar ile ilgili yordama modelinin belli düzeyde depresyon varyansını

açıkladığını ortaya koymaktadır Negatif ruh hali düzenleme, fonksiyonel olmayan tutumların ortaya çıkarıcı etmeni rolündedir. Ruh hali düzenlemenin değişimine göre artış gösteren fonksiyonel olmayan tutumların depresif belirtiler üzerinde hiçbir farklılık yaratmadığı kanıtlanmıştır.

Kuroda (2016) araştırmasında, öznel stresin depresyonun gelişimi ve şiddetlenmesinde önemli rol oynadığını vurgulamasından dolayı depresyon mekanizması literatürüne önemli bir katkı da bulunmaktadır. Araştırmada klinik doğurguların öznel stres ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerinde önemli derecede önleyici etkisi olduğu veya depresyonun gelişimi ya da şiddetlenmesi üzerinde yardımcı etkisinin bulunduğu saptanmıştır.

2.5 Kişiler Arası İlişkiler

Kiesler (1983), kişiler arası davranış, sosyal ortamlarda diğer kişiler ile ilgili eylemlerimizi anlatmak için kullandığımız bir terimdir. Ancak kişilerarası teorisyenler bireylerin farklı ortamlarda sosyal mi, içedönük mü oldukları ile ya da sergiledikleri davranış biçimleri ile ilgilenmezler. İlgilenilmesi gereken konunun kişinin diğer kişilerin de olduğu bir sistem ile olan ilişkisi olduğunu düşünmektedirler. Kişiler arası davranışı değerlendirebilmek için en az iki kişi gerekmektedir. Etkileşim içinde olan kişilerin sadece birini değerlendirmek mümkün değildir. Çünkü bu çalışma sadece eylem ile ifade edilemez. Burada daha çok bir “etki-tepki” ilişkisi söz konusudur ve doğru bir değerlendirme yapabilmek için kişilerin birbirlerine karşı hareketleri/eylemleri kadar verdikleri veya aldıkları tepkiler yani etkileşim en temel unsurdur. Teorisyenler etkileşimi “kişilerarası muamele” (Murray, 1951), “etkileşim dizisi” (Raush, 1965), “etkileşim bölümü” (Kelley vd. 1983) ve “ilişki senaryosu” (Gergen, 1987) gibi farklı biçimlerde ifade etmektedirler. Etkileşim, bir kişinin karşısındaki kişiye sözel veya fiziksel herhangi bir eylemde bulunması ve karşısındaki kişinin de bu eyleme verdiği tepkidir. Bu durumda iki kişinin birbiri ile etkileşimi yeterince incelenirse (her biri için ayrılacak zaman ve önem aynı olmalıdır) ilişkilerindeki etki-tepki senaryoları önceden tahmin edilebilir.

Burada gözlemlenebilir işlemlerin yanında kişinin kendisi ile veya karşısındaki kişi ile ilgili gözlemlenemeyen, sembolik etkileşimleri de ortaya çıkarmak mümkündür. Bu sembolik etkileşimlerin incelenmesi, hem bireylerin teker teker bilişsel şemaları hem de birbirleri ile karşılıklı ilişkilerinin etki-tepki düzenlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar. Bu inceleme bazen tek bir diyalog üzerinden yapılırken bazen de kişilerin tüm ilişki geçmişinin incelenmesi ile de yapılabilir.

Birey; çevresinde yer alan kişiler tarafından kabul görebilmenin yanı sıra, toplumda barınabilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına bireylerle iletişim haline geçerek iletişim yöntemlerinden (sözlü / sözsüz mesajlar vb.) faydalanarak iletişim sürecini olanaklı kılabilir. İmamoğlu (2008), kişi bu süreç içerisinde bireysel olarak sahip olduğu duygu, düşünce ve davranış sentezinden de faydalanarak kişilerle karşılıklı olarak bir etkileşime girmektedir.

Kişiler arası ilişki kavramı sözlükte; ‘bireyler arasındaki toplumsal etkileşim ve sonucu gelişen ilişki’ olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1988).

Reis (1990), kişiler arası ilişkilerde etkili olan üç kuramın yer aldığını ve bunların John Bowlby, Erik Erikson ve Harry Stack Sullivan’a ait olduğunu belirtmiştir. Ancak Stackert & Bursik (2003) ek olarak, bağlanma stili teorisini sunan Bowlby, fonksiyonel olmayan inançları inceleyen Ellis ve bilişsel çarpıtmaları inceleyen Beck’in kuramından da bahsetmiştir. İmamoğlu (2008) psikoseksüel gelişim dönemlerini geliştiren Sigmund Freud’tan, Kalkan (2008) doğum sırasının önemini vurgulayan Alfred Adler’i, Kiesler (1991) ise; bireylerin davranışları üzerine odaklanan kendi kuramını tanımlayarak kişiler arası ilişkilerde kuramların çeşitliliğini göstermişlerdir.

Psikoanalitik kuramın kurucusu olan Sigmund Freud, psikoseksüel gelişim dönemleri ile kişiliği açıklarken dolaylı olarak kişiler arası ilişkileri de tanımlamaktadır. Psikoseksüel gelişim dönemlerine önem veren Freud, bireyin bulunduğu gelişim dönemine bağlı olarak bireyin kişiler arası ilişkilerinin de etkileneceğini savunmaktadır. İlk dönem olan oral dönemde, anneye bağımlılık gösteren bebek, ihtiyaçlarının yeteri düzeyde karşılanması sonucunda anne ile olan ilişkisinde samimi, sıcak ve güvene dayalı bir ilişki kurmaktadır. Aynı zamanda kurulan bu ilişki bebeğin dünyaya olan güven duygusunun temelini oluşturmaktadır.

Ancak bu süreçte ortaya çıkan sorunlar, bebeğin ileriki yaşamını etkilediği düşünülerek, ihtiyaçların karşılanmaması ya da aşırı karşılanması durumunda bu döneme saplantılı kişilik özellikleri ortaya çıkabileceği varsayılmaktadır (Geçtan, 1993).

Bağımlılık ve ayrılma, bağımsızlık ve bireyselleşme gibi zıt duyguların aynı anda yaşandığı ikinci dönem olan anal dönemde ise, bireyin başarılı olarak bu süreci atlatması durumunda özerklik duygusu geliştirerek, işbirlikçi ve ilişkilerinde kendisinden ödün vermeyen bir yapı sergiler. Yine bu süreçte ortaya çıkan sorunlar bireyin suçluluk, öfke, kızgınlık gibi olumsuz duyguları yaşamasına neden olur. Ayrıca obsessif-kompulsif eğilimler, düşüncede katılık, zıt duyguları bir arada yaşama ve yalnızlık algısının gelişmesi görülebilir. Üçüncü dönem olan fallik dönemde, cinsel ihtiyaç ve uyarılmalar ön plandadır. Kuram, kişiler arası ilişkilerden çok bireyin hem cinsleri ile ilişkilerine dikkat çekmektedir. Dördüncü dönem olan gizil dönemde ise, çocuk çevresindeki kişilerle özdeşim kurmaya ve çevresindeki insanlarla olduğu için onlardan doyum sağlamaya başlamıştır. Son dönem olan genital dönem ise, karşı cinsle etkileşimin yanı sıra toplumsallaşmanın olduğu, grup halinde etkinliklere dahil olma gibi kişiler arası ilişki kurmanın önemini artırdığı bir dönemdir. Bu süreç ergenlik yıllarına denk gelmekle birlikte kişiler arası ilişkiler, kimlik karmaşasının aşılabilmesi için etkin bir rol oynar (Geçtan, 1993)

Bowlby (1969) bağlanma kuramı, erken sosyal yaşantılara mantıklı uyum sağlamak için hem sağlıklı hem de sağlıklı olmayan sevgi çeşitlerinin kavramsallaştırılabilmesi için çerçeve sağlayabildiğini ifade etmiştir. Bağlanma figürü ile benzersiz bir şablonu olan bebek, benliği ve dünya hakkında parçalanmış olan bilgileri yapılandırıp bir bütün halinde organize ederek bir çerçeve oluşturabilir. Buna göre, çocuğun geliştirmekte olan benlik kavramı için güvensiz bağlanma ve

sosyal dünyaya karşı gelişmekte olan bakış açısının sonuçları bulunmaktadır. Bowlby (1977), yeni doğan ile kendisine bakım sağlayan bakıcı arasında kurulan yakınlık, bebeğe kendisini güvende hissettirmesinin yanı sıra, korunma ve keşfetme fırsatlarını da elde etmesini sağlamaktadır. Bakıcı ile sağlanmış olan yakınlık, güvenilir ve tehlike anında bebeğin korunabileceği sığınak yerine geçer. Çocuk, bakıcının kendisine verdiği tepkiler ve dış dünyanın özelliklerine bağlı olarak kendi inanç sistemini geliştirmektedir. Eğer çocuk, kendisinin başkaları tarafından sevilbilecek kişi olduğuna inanıyorsa, ilişkileri de bu inançla uyumlu olarak gelişmektedir. Tam tersi bir durumda çocuk, dünyanın güvenilmez bir yer olduğuna inanıyorsa, ilişkileri de bu yönde etkilenecek kararsızlık ve güvensizlik ile oluşacaktır.

Neo-freudien kurama bağlı olan Erik Erikson, sekiz gelişim döneminden oluşan psiko-sosyal gelişim kuramındaki genç yetişkinlik dönemine denk gelen ‘yakınlığa karşı yalıtılmışlık’ aşamasında, kişiler arası ilişkiler hakkında açıklamalara yer vermektedir. Kimlik arayışı içerisinde olan ergen, bu süreçte kimlik karmaşasını çözmüş, çevresiyle yakın ilişkiler kurabilir hale gelmiştir. Ergen yalnızca akran çevresiyle sınırlı kalmayıp geniş çaplı ilişkiler de kurmaya başlayarak topluma karışmaktadır. Bu süreci sağlıklı olarak atlatan birey, sevgi verme / alma kabiliyetine sahip olurken, sağlıklı bir biçimde bu süreçte sorun yaşayan bireyler başkalarıyla yakın ilişki kurmakta güçlük çekme ve yalıtılmışlık gibi duygular yaşayabilirler (Erikson, 1982).

Eric Berne (1961) tarafından geliştirilen Transaksiyonel Analiz (T.A) kuramı, dil davranışı ve kişiler arası iletişim süreci arasındaki bağın önemini vurgulamaktadır. Bu kuram; iletişim, yönetim, kişilik, ilişkiler ve davranışları kapsamaktadır. Eric Berne’e göre sözel iletişim, özellikle yüz yüze olan iletişim;

(doğası gereği kişiler arası) insan sosyal ilişkilerinin ve psikoanalizin merkezindedir. T.A, sosyal psikoloji ve iletişimi geliştirme metodudur. Bu kuram, bireyin bir başkası ile ilişkideyken ve iletişim kurarken kendisini nasıl geliştirdiğini ve kendisine nasıl davrandığına vurgu yapmaktadır.

Sosyal etkileşimin en temel birimine transaksiyon denmektedir. Eğer iki veya daha fazla birey birbirleri ile etkileşime girerlerse... Er ya da geç içlerinden biri konuşacaktır veya diğer kişilerin varlığını kabul ettiğini bir şekilde gösterecektir. Bu duruma transavsiyonel uyarıcılar denmektedir. Diğer kişi daha sonra bir şekilde uyarıcılar ile ilgili olarak bir şey söyleyecek ya da bir şey yapacaktır bu duruma da transaksiyonel tepki adı verilmektedir (Berne, 1961, s.86).

Berne'e göre her bir birey, üç farklı değişen ego durumundan oluşmakta ve bunlar ebeveyn (içselleştirilmiş otorite sesimiz), çocuk (dışsal olaylara dışsal tepki ve duygularımız) ve yetişkin (kendimiz için düşünme ve eyleme karar verme becerimiz) olarak gruplanmaktadır. Ego durumları 'tutarlı bir duygu ve ifade düzeni, ona karşılık gelen tutarlı bir davranış düzeni ile doğrudan ilişkilidir' (Berne, 1961, s.91). T.A'in özü; ebeveyn, çocuk ve yetişkin ego durumlarından biri ile iletişime geçildiği prensibine dayanmaktadır. Kullanılan ego durumuna göre, kişi ya uyaran ya da tepki konumunda yer almaktadır. Uyaran ile iletişime geçen kişiye 'etkili olan kişi', tepki veren kişiye ise 'cevaplayıcı' adı verilmektedir.

Ebeveyn; bireylerin hayatı boyunca geliştirdiği otorite, öğrenme ve edinilmiş tutumların sesidir. Ebeveyn, bireylerin çocukluğu boyunca algıladığı ve deneyimlediği dışsal olayların beyinlerinde kaydedilmiş koleksiyonlarıdır. Çocukların deneyimlediği dışsal olayların büyük bir çoğunluğu ebeveynlerin, akrabaların ve komşuların taklidi sonucu oluşturulmaktadır. Ebeveyn ego durumunun tam tersi olan çocuk ego durumu; çocuklukta dışsal durumlara verilen içsel tepkiler ve duygular sonucu oluşmaktadır. Yetişkin ego durumu ise; var olan verilere göre iletişimi ve davranışları belirleme ve bireyin düşünme becerisi anlamına gelmektedir. Berne yetişkin ego durumunu, alınan uyaranı bilgi parçalarına dönüştürme ile

ilgilenen ve geçmiş deneyimlere dayanarak o bilgiyi işleyen ve şekillendiren bir parça olarak açıklamaktadır. Bir başka deyişle ebeveyn, hayatımızın öğrenilmiş kavramı; yetişkin hayatımızın düşünce kavramı; çocuk ise hayatımızın hissedilen kavramıdır. Bu üç ego durumu, insan davranışını anlamak ve analiz etmek amacıyla kullanılabilir. T.A, doğru anlam, duygu, davranış ve motif dilidir. Her durumda bize yardımcı olabilir, öncelikle ne olup bittiğini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Bu bilgi sayesinde T.A, kişinin hangi ego durumunun kullanılacağına, hangi sinyali göndereceğine ve nereye göndereceğine dair kişiye seçenek sunar (Berne, 1961).

Harry Stack Sullivan'ın kişiler arası ilişkiler olarak adlandırılan teorisi, çeşitli gelişim evrelerinin (bebeklik, çocukluk, gençlik çağı, erken ergenlik, geç ergenlik ve yetişkinlik) önemini vurgulamaktadır (Sullivan, 2013). Kişiliğin varsayımsal bir yapı olduğunu ve yalnızca ilişki durumları ile incelenebileceğini belirten Sullivan (1953), bireyi anlamamanın en verimli yolunun davranışları incelemek olduğunu belirtmiştir. Sullivan, kişiler arası ilişkilerde söz konusu olan davranışların fizyolojik ihtiyaçlara göre şekillendiğini açıklayarak sevgi ihtiyacı, güvenlik ihtiyacı, yakınlık ihtiyacı ve eşit ilişki ihtiyacı örüntülerinin tanımlarını yapmıştır. Kişiler arası davranışlar, benliği tanımlayabilmek adına bir araç rolü görmektedir. Birey, sahip olduğu reddedilme korkusundan kaynaklı kaygıdan kaçınmaya güdülenmiş durumdadır. Bu örüntüler, kullanılan kişiler arası davranışlarının yapısını oluşturmaktadır (Sullivan, 1953).

Sullivan (1953), kişilik yapısının dinamizm, personifikasyon ve benlik sistemi gibi süreçleri barındırdığını belirtmiştir.

Enerji dönüşümleri, bireyin yaşamı boyunca kişiyi karakterize eden davranış kalıplarıdır. Sullivan bu davranış kalıplarını dinamizm olarak adlandırmış ve iki ana gruba ayırdığını belirtmiştir. İlk olarak vücudun spesifik olarak belli bölgeleri ağız,

anüs ve genital bölge; ikinci olarak ise gerginlikten kaynaklanan dinamikler sınıflandırılmıştır. Personifikasyon ise; bebeklik döneminde başlayan ve gelişim dönemleriyle devam eden, insanların kendileri ve diğerleri hakkındaki imajlardır. Bu imajlar, doğruluk payı taşıyabildiği gibi, insanların ihtiyaçları ve kaygıları ile şekillenebilme özelliği taşıdığından dolayı çarpık bir hal alabilir. Sullivan, kötü anne, iyi anne ve ben olarak üç temel gruba ayrılan personifikasyonların bebeklik döneminde geliştiğinden bahsetmektedir (Sullivan, 1953).

Sullivan'ın kötü anne ve iyi anne personifikasyonları, Klien'in iyi meme kötü meme kavramlarıyla benzerlik göstermektedir. Kötü anne personifikasyonu; memenin / emziğin çocuğun ihtiyaçlarını yeteri düzeyde karşılamaması durumunda kötü deneyimler edinmesi durumudur. Kötü anne personifikasyonunun oluşumundan sonra bebek, bakıcının hassas ve işbirlikçi davranışlarına göre iyi anne personifikasyonunu kazanacaktır. Bahsi geçen bu iki personifikasyon, bebeğin kaygılı ve kötü niyetli anne algısına dayanan kötü anne, sakın ve şefkatli algısına dayanan iyi anne aynı kişiye karşı yansıtılan zıt niteliklerden oluşan karmaşık personifikasyonu oluşturmak amaçlı bir araya gelirler. Bebeklik döneminde çocuk, üç ben personifikasyonu (kötü ben, iyi ben, ben değil) geliştirerek öz kişileştirme yapı taşlarını oluşturmaktadır. Her birinin gelişimi, kişi ya da kişinin bedenini algılayışı ile ilgilidir (Sullivan, 1953).

Sullivan, bilişlerin veya deneyim modlarının üçe ayrıldığını belirtmiştir: Prototaksik, parataksik ve sintaksik. Bebeğin erken ve en ilkel yaşantılarıyla şekillenen prototaksik düşünce, tanımlanması ve anlatılması zor olan deneyimleri içerir. Parataksik düşünce, tesadüfi olarak ortaya çıkan, aralarında mantıksal bir ilişkinin söz konusu olmadığı iki olay arasında neden sonuç ilişkisi kurduğunda ortaya çıkmaktadır. Prototaksikten önemli ölçüde farklılık gösteren parataksik

düşünce, bireyler tarafından anlamlandırılır. Sintaksik düşünce ise, semboller aracılığı ile iletilme özelliği taşımaktadır. Ortak bir anlam taşıyan simge, semboller, kelimeler (deneyimler) sintaksik düşünce düzeyinde gerçekleşmektedir. İletişim için gerekli olan, ses, jest, kelimeler, imgeleri barındıran bölümdür (Sullivan, 1953).

Safran (1990a)'a göre sosyal biliş, bireylerin diğer bireylere karşı geliştirmiş olduğu şemaları kapsamaktadır. Şema kavramı 'bir olayın bazı benzer özelliklerine maruz kalındığı takdirde zihnin ortaya çıkardığı bilişsel temsiller' olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin kişiler arası ilişkilerini sürdürebilmek için önceden programlanmış bir yapıya sahip olduklarını savunan Safran, ilişkinin sürdürülmesi yönünden önemli rol oynayan kurallar ve stratejiler bakımından açıklamalarda bulunmuştur. Kişiler arası şemalara göre birey, ilişkiyi etkileyen birey olabildiği gibi etkilenen birey olarak da yer alabilir. Kendilik algısı ve bireyin diğerleri hakkındaki algısı ile şekillenen bu şemalar karşılaşılan yeni olay ve yeni durumlara uyum sürecinde bireye zorluk yaratabilmektedir. Safran (1990), kimi bireylerin diğerlerine kıyasla daha uygun kabul edilecek şemalara sahip olduklarını böylece sosyal ilişkilerinde daha esnek, ulaşılabilir ya da daha kolay ulaşılabilir ve kullanılabilir kişiler arası şemalara sahip olduğunu belirtmiştir. Katı ve sınırlı kişiler arası şemalara kıyasla bu tür şemalar daha uyumlu olduğu varsayılmıştır. Buna göre Safran (1990); uyumlu görülen şemalara sahip bireylerin daha geniş kapsamda kişiler arası ilişkiler olanağı bulduklarını ancak uyumsuz şemalara sahip bireylerin ise olumsuz beklentilere daha fazla sahip olarak dar çapta kişiler arası ilişkiler olanaklarının bulunduğunu belirtmiştir. Karşılıklılık ilkesine göre kişiler arası davranışlar, döngüsel olarak ve diğerleri ile etkileşimler sonucu ortaya çıkmaktadır. Bireyin diğerlerini kötü / düşman olarak algılaması ile birlikte, davranışları ve tepkileri de bu yönde düşmanca olacak ve beklentisi de bu yönde pekişecektir. Safran (1990)'ın

geliştirmiş olduğu ‘bilişsel kişiler arası döngü’ etkileşimsel olmakla birlikte bireyin kişiler arası dünyasına yönelik algılarını biçimlendirmektedir.

Bilişsel yaklaşıma göre, bilişler ve duygular büyük ölçüde birbirleri üzerinde etkiye sahiptir. Aaron Beck’in bilişsel modeline göre, duygusal olayları ya da rahatsızlıkların nedenini anlamak için tedirgin edici olay veya düşünce akışına karşı geliştirilen bilişsel içeriğe odaklanılmalıdır. Bu nedenle, bireyin kendisi ve dünya hakkındaki düşünceleri inanç sisteminin gelişimi üzerinde önemli bir role sahiptir (DeRubeis & Beck, 1988). Albert Ellis (1962) ise, irrasyonel ve çelişkili / kendi kendini yenilgiye uğratan inançların duygusal sıkıntıların temelini oluşturduğunu savunmuştur. Bu inançlar, gerçeklik ve mantıksal çerçeveden uzak olduklarından dolayı varsayımsal bir yol izler ve birey kendine zarar verici davranışlar sergileyebilir. Young, Klosko & Weishaar (2003), şemaların çocukluk döneminde başlayarak ergenlik dönemi boyunca anı, duygu, biliş ve duyumlarla birlikte gelişimini sürdürdüğünü belirtmiştir. Bireyin kendisi ve çevresine yönelik olan bu bilişsel örüntüler, bireyin yaşamı boyunca devam eden, yıkıcı, uyum bozucu, fonksiyonel olmayan özellikler taşımakla birlikte bireylerin kişiler arası ilişkilerine de olumsuz etki edebilen bir yapıya sahiptir.

Stackert & Bursik (2003) araştırmalarında bilişsel terapiye göre, bireylerin düşünme şekli ve düşüncenin içeriğinin kişiler arası ilişkilerini derinden etkilediğini belirtmişlerdir. İrrasyonel inançlar fonksiyonel olmayan tutumların ortaya çıkmasına neden olurken, rasyonel inançlar ise işlevsel inançların ortaya çıkmasıyla birlikte fonksiyonel tutumların ortaya çıkmasına yardımcı olurlar. İlişki konusunda nispeten istikrarlı bir yapı sergileyen inançlar, kişisel deneyimlerden oluşmakla birlikte kişiye has olarak oluşturulmaktadır.

Kişiler arası etkileşimlerin döngüsel modelini geliştiren Leary (1957), kişiler arası davranışların evrensel, belli bir yapısal modele dayandığını ve bireylerin benzer davranışlar geliştirdiklerini varsaymaktadır. Değişkenlerin benzerliklerine göre dairesel olarak döngüsel bir modelde yer alan kişiler arası ilişkiler, döngü ve tamamlayıcı bir özellik taşır. Kişiler arası davranışları yöneten iki temel boyutun bulunduğunu ve yatay boyutu, arkadaşlık – düşmanlık; dikey boyutu ise baskınlık / boyun eğicilik olarak adlandırmıştır. Normal ve normal dışı olarak kabul edilen kişiliklerin arasındaki sürekliliğe dikkat çekmiş ve bu tanımlamaları yaparken davranışların ortalamaya karşı şiddetinin, yoğunluk ve esnekliğe karşı ise katılığın dikkate alınması gerektiğini savunmuştur.

Kiesler (1983)'in geliştirmiş olduğu kişiler arası döngü, kişiler arası eğilimlerin modelini ve davranışların taksonomisini kapsamlı bir şekilde sunmaktadır. Kiesler'de Leary gibi, normal dışı kabul edilen davranışları, kişiler arası davranışların yoğunluk ve katılık derecelerine göre tanımlayarak kişiler arası ilişkide stil ve uyum arasında nedensel bir ilişkinin bulunduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre, aşırı stres ve kişiler arası problemler, rekabetçilik, düşmanca davranışlar ve bağlanma sorunlarına neden olabilmektedir. Bu tür davranışlar uyum bozucu davranışlar olarak tanımlanırken; yaşanan ılımlı ve ortalama bir ilişki ve esnek davranışlar, bireylerin ılımlı, dostça ve sosyal davranması yönünde uyum sağlayıcı davranışlar geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Kilmann, Finch, Parnell & Downer, 2013'te belirtildiği gibi).

Bozukluk olsun ya da olmasın, kişinin bilişsel veya benlik duygusuyla ilgili karakteristik özellikleri kişiler arası işlemlerinin doğasını etkilemektedir. Sullivan (1953)'in orijinal kişiler arası tanımlamasında bireyin kendisinin ve başkalarının personifikasyonuna önem vermiştir.

Carson (1969; 1971; 1979; 1982; 1984; 1989) kişiler arası araştırmalarını yaparken bilişsel bileşenlere önem vermiştir. Carson (1969) Sullivan’ın çalışmalarına atıfta bulunmuş, Miller, Galanter & Pribron (1960)’ın ‘planlar’ ve ‘stratejiler’i içeren geleneksel ifade biçimlerine uyarlamıştır.

Carson (1982), kişinin davranışını, başkalarından alınan tepkilere göre sonuçlar çıkarmak üzere tasarladığını ve bunun da kendi dünyasını düzenleme ile ilgili temel hipotezleri desteklediğini belirtmiştir. Carson’a göre ‘kırılmamış günlük döngü’ kişinin sosyal algıları, davranışları ve karşısındaki kişinin tepkisine göre gelişen algılarından oluşmaktadır.

Safran (1984) ‘bilişsel kişiler arası döngü’ adını verdiğı kavramı; bilişsel aktiviteler, kişiler arası davranışlar ve tekrarlanan etkileşimlerin ‘kırılmamış günlük döngü’y oluşturmak üzere birbirlerine bağlı olduğu şekilde tanımlamıştır. Bilişsel kişiler arası terapilerde, hem belirli kişiler arası davranışların, hem de sen-ben düzenlerinin ayrıntılı olarak incelenmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

Golding (1977), kendilerini agresif, düşmanca, şüpheci olarak tanımlayan kişilerin genellikle olumsuz davranışlar sergilediğini belirtmiştir. İlişkilerinde genellikle sevgi-nefret boyutu yerine dominant olma boyutunu sergilemektedirler.

Döngü modelinde kişiler arası ilişkiler açıklanırken tamamlayıcılık ilkesinden faydalanılmaktadır. Sullivan’ın karşılıklı duygu teorisine dayanan bu ilke, karşılıklı olarak bireylerin, etkileşimde olduğu insanlara uyarı gönderme ya da istenilen davranışı göstermeye devam etme, engelleme, itme, cesaret verme, baştan çıkarma gibi tepkilerini ortaya koymak amaçlı sergilendiğini varsaymaktadır. Kiesler (1983) etkileşim halinde olan bireylerin karşılıklı olarak birbirleri hakkında bir fikir sahibi olduklarını ve kimin daha az ya da daha baskın olduğuna karar verdiklerini savunmaktadır. Buna göre bireyler, birbirlerine karşı arkadaşlık / düşmanlık

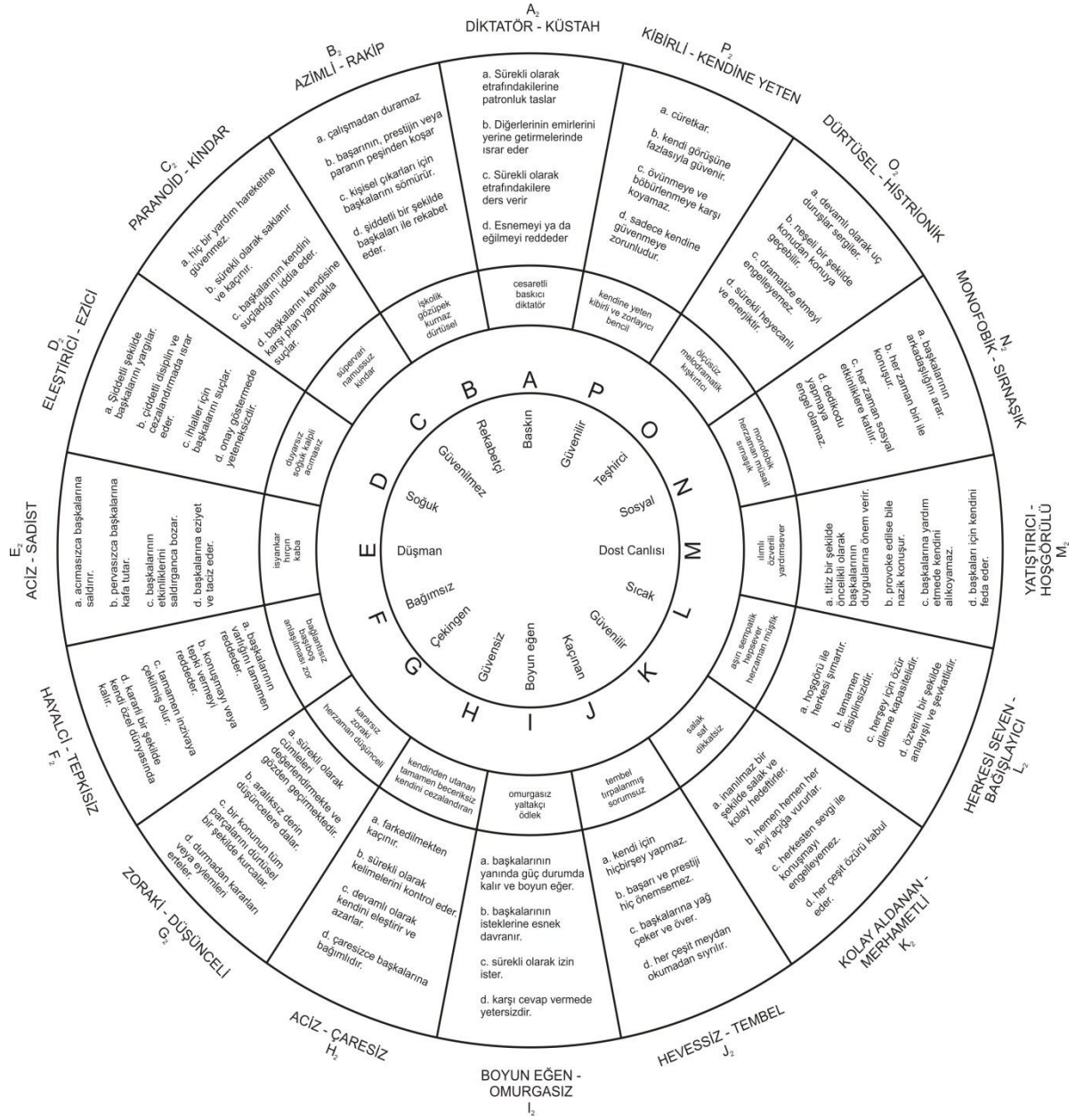
düzeylerinin ne olduğuna yönelik bir karar aşamasından geçerek kişiler arası ilişkilerini sürdürmektedirler (Kilmann, Finch, Parnell & Downer, 2013'te belirtildiği gibi).

Varolan tüm iki boyutlu döngüler, insanın kişiler arası davranışının iki temel motivasyonun karışımını temsil ettiği varsayımına dayanmaktadır: Kontrol ve yakın ilişki ihtiyacı. Birbiriyle karşılıklı ilişki içinde olan insanlar genellikle iki konuda tartışırlar: Ne kadar arkadaş/düşman oldukları veya bu konular üzerinde ne kadar kontrol sahibi oldukları. Kişiler arası döngüler bu varsayımı kontrolü dikey, yakın ilişkiyi de yatay eksenlere yerleştirerek değerlendirmektedir.

Kişiler arası eylemlerin tümü bu iki bileşenin alt öğelerinin karışımı veya birleşimi temsil etmektedir. Ne kadar çok kontrol alt ögesi varsa o kadar çok yakın ilişki alt ögesi var demektir.

Çemberin çevresinde bulunan 16 bölge bu iki alt boyutun olası bileşenlerini tanımlamaktadır.

Kişiler arası döngü envanteri, farklı kişiler arası döngüleri tanımlanan ve kavramsallaştırılan kişiler arası davranışların anlamsal temelini belirlemek için tasarlanmıştır. Dairesel yapı, 16 kategori arasında belirgin bir içsel etkileşim deseni oluşmasını sağlamaktadır. Bahsi geçen Kiesler'in Kişiler Arası Döngüsü Şekil 5.'te yer almaktadır.



Şekil 5: Kişiler arası Döngüsü

2.5.1 Kişiler Arası İlişkiler İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Aydın (1978), çalışmasında ilkökul çocuklarının sosyal algı ve kişiler arası ilişki kurma etkinliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Kişiler arası ilişkiler alt boyutlarından olan dispositional (kişilik özelliklerine dair fikirler) ve objektif (dış özelliklerine dair fikirler) kategorilerin analizi sonucu, popüler çocukların kişilik

özelliklerine dair fikirler, popüler olmayan çocuklarınsa dış özelliklerine dair fikirlerin yer aldığı kategoriye daha çok tercih ettiği belirlenmiştir. Yapılan bir diğer analiz sonucunda, popüler ve popüler olmayan çocuklar arasında kendini katma kategorisini tercih etme bakımından anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur. Ek olarak yaş, cinsiyet, algılanan ve algılayan arasındaki duygusal ilişkilerin incelenmesi değişkenlerinin bakıldığı duygusal kategorilerin analizi sonucu yalnızca cinsiyet değişkeni kişilik özelliklerine dair fikirler kategorisinde anlamlı bir fark yaratmaktadır.

Çetinkanat (1998), öğretmen adayları ile müfettişler açısından öğretmenlerin iletişim becerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, iletişim becerilerini empati , saygınlık, eşitlik, etkililik ve yeterlik kategorileri olarak sınıflamıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adayları ve müfettişlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Şahin (1999), iletişim becerileri programının 12 oturumluk grupla psikolojik danışmayla birlikte iletişim beceri düzeyine olan etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, yapılan analizler sonucunda iletişim becerileri programı amacıyla yürütülen grupla psikolojik danışmaya katılan üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri, katılmayanlara kıyasla daha yüksek çıkmıştır.

Hamamcı ve Büyüköztürk (2004) kişilerarası bilişsel çarpıtmalar ölçeği geliştirmek amacı ile yaptıkları çalışmalarında, 425 üniversite öğrencisine geliştirdikleri ölçeği uygulamışlardır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin, Yakınlıktan Kaçınma, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi ve Zihin Okuma olmak üzere 3 alt faktörden oluştuğunu bulmuşlardır. Ölçeğin yapısal geçerliliğini saptamak amacı ile otomatik düşünce ölçeği arasında (,54) , Akılcı olmayan inançlar ölçeği ile (,54) ve Çatışma yönelim ölçeği ile (,53) ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçeğin

güvenirliği test tekrar test yöntemi ile (,74) olarak saptanırken ölçeğin içgeçerlik cronbach alfa katsayısı (,67) olarak saptanmıştır.

Erözkan (2007), üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörleri betimsel yöntemle saptamayı amaçlayan araştırması sonuçlarına göre; kişilerarası ilişki tarzlarının alt boyutlarından olan insan severlik ve duyarlılığın, bağlanma stilleri alt boyutlarından olan güvenli ve korkulu bağlanma ve iletişim becerilerinden benlik saygısının yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Özerbaş, Bulut ve Usta (2007), öğretmen adayı olan eğitim fakültesi öğrencilerinin algıladıkları iletişim becerileri düzeyini araştırdıkları araştırmalarında sosyo-ekonomik düzey ve bölüm değişkenleri ile iletişim becerileri arasında ilişki görülmezken cinsiyet, öğrenme biçimi ve akademik başarı düzeyi değişkenlerinin iletişim becerileri ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2007), üniversite öğrencilerinin, öğrenim hayatları boyunca geçirmiş oldukları yaşantılarla ilgili olarak iletişim becerileri ile bağlanma stillerinin cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne – baba eğitim durumu, ebeveyn tutumları ve sosyo-ekonomik durumları değişkenleri açısından incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve bağlanma stilleri hakkında elde ettiği bulgularda, erkek öğrencilerin kızlara kıyasla daha güvenli bağlanma stiline sahip olduğu; kızların ise erkeklere kıyasla daha korkulu bağlanma stiline sahip oldukları saptanmıştır. Kişilerarası iletişim becerileri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, ebeveyn tutumlarına göre yapılan karşılaştırmada ailelerini demokratik olarak nitelendiren öğrencilerin iletişim becerilerine sahip oldukları, ebeveynlerini ilgisiz olarak nitelendiren öğrenciler ise saplantılı bağlanma stilini daha çok kullanmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bireylerin kişilerarası iletişim becerilerini daha çok duygusal düzeyde kullandığı gözlenmekle birlikte,

korkulu – saplantılı bağlanma stili geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca, ebeveynlerin okur-yazarlık düzeylerine göre öğrenciler, güvenli bağlanma geliştirdikleri saptanmıştır.

Dilekmen, Başçı ve Bektaş (2008), cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini inceledikleri araştırmalarının analiz sonucunda, cinsiyet ve sınıf iletişim becerilerinde anlamlı bir fark yaratmazken, bölümler arası iletişim becerilerinde anlamlı bir fark yaratmıştır.

Gürşimşek, Vural ve Demirsöz (2008), öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerinin duygusal zeka (EQ) ve iletişim becerileri faktörleri arasındaki ilişkisini inceledikleri araştırmalarının sonucunda, öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları (EQ) ile anlamlı ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Yüksel (2008), araştırmasında üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerinde kullanmakta oldukları problem çözme becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bölüm, sınıf, cinsiyet vb. belirlemiş olduğu değişkenler ile birlikte incelemiş olduğu araştırma sonuçları; birinci ve son sınıfta okuyan öğrencilerdeki kişiler arası ilişkilerdeki problem çözme becerilerinin eşit ağırlık, sözel ve sayısal olmak üzere puan türüne bağlı olarak anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. Cinsiyet, sözel ve sayısal puan türü ile üniversiteyi kazanmış değişkenleri ile birinci ve son sınıfta okuyan öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak, eşit ağırlık puan türü ile üniversiteyi kazanmış değişkeni ile birinci ve son sınıfta okuyan öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

Acar (2009), öğretmen adayı olan eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri ile belirlenen bazı değişkenler arasındaki farklılıkları saptamayı amaçlamıştır. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının kullanmakta oldukları iletişim becerileri ile cinsiyet, öğretim türü, bölüm, ailenin yaşadığı yer ve arkadaşlık ilişkisi değişkenleri arasında anlamlı bir fark saptanmamış, ancak mezun olunan lise türü ve algılanan anne-baba tutumu değişkenleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır.

Çapan (2009), araştırmasında eğitim fakültesi öğretmen adaylarının sahip oldukları kişilerarası ilişki ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi yordamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiziyle birlikte, güvenli bağlanma stilini kullanan öğretmen adayları besleyici ilişki tarzını kullanırken, kayıtsız bağlanma stilini kullanan öğretmen adayları ise ketleyici ilişki tarzını kullandığı saptanmıştır.

Erözkan (2009) lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarını yordamak amacıyla yaptığı çalışmada, 400 lide öğrencisine, Kişilerarası İlişkiler Tarzı Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi, İletişim Becerileri envanteri ve Problem Çözme Envanteri'ni uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin kişilerarası ilişki tarzlarının önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Kılıçgil, Bilir, Özdiç, K. Eroğlu ve B. Eroğlu (2009), iki farklı üniversitede yürütmüş oldukları araştırmalarında, beden eğitimi ve spor yüksekokulu (BESYO) öğrencilerinin kullandıkları iletişim becerilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Ulaşılan sonuçlarda; her iki üniversitede de cinsiyet ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, bölüm değişkeni ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kalkan (2012) sorunlu internet kullanımı ve kişilerarası bilişsel çarpıtma arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yaptığı çalışmada, 351 üniversite öğrencisine Çevrim içi Biliş ölçeğini ve Kişilerarası Bilişsel Çarpıtmalar ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda sorunu internet kullanımı ve kişilerarası reddedilme ve gerçekçi olmayan ilişki beklentisi arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur.

Şirin ve Izgar (2013), üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve otomatik düşünce yapıları arasındaki ilişki ve farklılaşmaları bazı demografik değişkenler aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; iletişim becerileri ve otomatik düşünceler arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, bölüm değişkeni ile otomatik düşünce arasında da farklılık olduğu saptanmıştır.

Uğur (2013), kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ile saldırganlık tepkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları sonucunda; kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları yüksek olan öğrenciler ile saldırganlık tepkileri alt boyutları olan fiziksel, sözel, öfke, düşmanlık ve dolaylı arasında yüksek bir ilişki görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ile saldırganlık arasında farklılık saptanmıştır. Algılanan anne-baba tutumu değişkeni alt boyutu olan baskıcı-otoriter, tutarsız, ilgisiz ve koruyucu olan öğrenciler, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtma ve saldırganlık düzeyleri bakımından anne-baba tutumu değişkeni alt boyutu olan demokratik olan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Korkut ve Bugay (2014), yetişkinlere yönelik iletişim becerilerini değerlendirme düzeylerini saptamak adına, 12 saatlik iletişim becerileri eğitiminin etkililiğini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; deneysel bir çalışma olarak uygulanan iletişim beceriler eğitimi, bireylerin iletişim becerilerinin değerlendirme düzeylerinde artış gösterdiği saptanmıştır.

2.5.2 Kişiler Arası İlişkiler İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bilişsel ve kişilerarası tarzların birbirlerini etkiledikleri varsayımından yola çıkarak, Whisman ve Friedman (1998), başarı ve anatomiye karşın onay ve kabul konularında kişiler arası problemler ve fonksiyonel olmayan tutumlar arasındaki ilişkileri incelemek amacı ile 390 öğrenciyi araştırmalarına dahil etmişlerdir. Araştırma sonucunda başarı ve anatomi ile ilişkili fonksiyonel olmayan tutumların ve daha düşük düzeyde onay ve kabul tutumlarının kişilerarası ilişkilerde problem davranışlar ile ilişkili olduklarını saptamışlardır.

Vidyanidhi, & Sudhir, (2009) çalışmalarında sosyal fobi ve depresyon hastalarının kişiler arası duyarlılık ve işlevsiz bilişlerini değerlendirmişlerdir. Sosyal fobi/depresyon tanısı bulunan 30 hasta, kişiler arası duyarlılık ve bağımlılık önlemleri hakkında 30 katılımcıdan oluşan toplum örnekleme ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, klinik örnekleme kişiler arası ilişkilerde duyarlılık ve bağımlılığın yüksek düzeyde olduğunu ve kişiler arası duyarlılık, bağımlılık ve fonksiyonel olmayan tutumlar arasında pozitif ilişki olduğunu gösterir niteliktedir.

Kenny, Dooley, & Fitzgerald, (2013) çalışmalarında ergenlerin kişiler arası ilişkilerinde pozitif ve negatif nitelikleri ve göreceli duygusal rahatsızlıkların tahmininin önemini ele almışlardır. 12-18 yaş aralığından oluşan toplam 260 öğrenci ile sınırlandırılmış örnekleme, hayatları ve duygusal rahatsızlıkları ile ilgili ölçekler uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında kız öğrenciler erkeklere kıyasla anne ve yakın arkadaşlarıyla daha yüksek derecede olumlu ilişkiler kurduklarını bildirmişlerdir. Küçük yaştaki öğrencilerin yaşça daha büyük olan öğrencilere kıyasla ebeveynleriyle olan ilişkilerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın modeli, evren, çalışmaya dahil edilen örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin istatistiksel analizi ve verilerin analiz sürecine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Çalışmada, belirli zaman aralığı içerisinde geniş kapsamlı bir örnekleme ulaşılmak istendiğinden dolayı araştırmada tarama modeli seçilmiştir (Yıldırım, 1966). Araştırma verileri, ilişkisel tarama modeline uygun olarak toplanmıştır. Karasar (2002), ‘iki ya da daha çok değişkenin aralarındaki ilişkinin’ belirlendiği ilişkisel tarama modelini tanımlamıştır.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin (K.K.T.C) Gazimağusa kazasında bulunan 2015-2016 eğitim ve öğretim döneminde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise; Gazimağusa kazasında bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi’nin (DAÜ) üç farklı fakültesinde 2015-2016 eğitim ve öğretim döneminde öğrenim görmekte olan ve tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiş 1., 2., 3. ve 4. sınıf 735 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Türküm’ün adapte etmiş olduğu Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AOİÖ), Şahin & Şahin’in Türkçe

uyarlamasını yaptığı Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği (FOTÖ), Hamamcı ve Büyüköztürk'ün geliştirmiş olduğu İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (İBÇÖ) kullanılacaktır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, fakülte, bölüm memnuniyet düzeyi, sınıf, dönem ortalaması (CGPA), anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan form; toplam dokuz farklı sosyo-demografik değişkeni belirlemektedir.

3.3.2 Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AOİÖ)

Türküm (2001), yurtdışında geliştirilmiş bir ölçeğin, uyarlaması yapıldığı takdirde kültürel deformasyonlarının olabileceğini gözeterek yabancı versiyonu olan bir ölçek yerine Türk kültür ve lisanına uygun olarak Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'ni (AOİÖ) geliştirmiştir.

Türküm (2001) tarafından 29 madde olarak geliştirilmiş ölçek, yine Türküm (2001) tarafından yapılan kısaltma çalışmaları sonucunda madde sayısı 15'e düşürülmüştür. Her madde de “tamamen uygun” , “oldukça uygun” , “kararsızım” , “biraz uygun” ve “hiç uygun değil” beşli dereceleme seçenekleri bulunmakta ve uygulayan öğrencilerden seçeneklerden birini seçmesi istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75 iken, ölçekten alınan yüksek puan, bireyin sahip olduğu akılcı olmayan inanç düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Uygulanan faktör analizi sonuçlarına bakarak maddelerin göstermiş olduğu dağılımların adlandırılabilmesi düşünülmüştür. Birinci faktör ‘Onaylanma ihtiyacı’ olarak adlandırılan beş maddeden (3, 6, 8, 10, 17), toplam varyansın %15’ini açıklamakta olup onaylanmaya ilişkin bireylerin akılcı olmayan inançlarını

kapsamaktadır. İkinci faktör ‘Kişiler arası ilişkiler’ olarak adlandırılan beş maddeden (13, 15, 18, 19, 26), toplam varyansın %14.05’ini açıklamakta olup bireylerin kişiler arası ilişkilerine dair akılcı olmayan ilişkilerini kapsamaktadır. Üçüncü faktör ‘Ben’ olarak adlandırılan beş maddeden (12, 14, 21, 22, 24), toplam varyansın %13.4’ünü açıklamakta olup bireylerin kendisine dair akılcı olmayan inançlarını kapsamaktadır (Türküm, 2001). Bu araştırmada, diğer araştırmalarda olduğu gibi (Hamarta, Arslan, Saygın ve Özyeşil, 2009; Gündüz, 2013; Çelik ve Odacı, 2015) AOİÖ alt boyutları ele alınmayıp, toplam puan üzerinden değerlendirilecektir.

Türküm (2001)’ün geliştirmiş ve kısaltma çalışması yapmış olduğu ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucu; ve test – tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve madde – ölçek korelasyonları .50 ile .52 arasında değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Ölçek bütünü için bulunan iç tutarlılık katsayısı .75, on hafta zaman aralığında ölçeğin tekrarlanması sonucu elde edilen tutarlılık katsayısı ise .81’dir.

Türküm (2001), ölçeğin geçerliliği için faktör analizi, Beck Depresyon Envanteri, Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri kullanarak gerçeklik çalışması yürütmüştür. Elde edilen veriler ışığında varimax rotasyon tekniği uygulanmış ve faktör analizi sonucunda bir maddenin kabul görebilmesi için, faktör yükünün en az .40 olması, bir başka faktörde .20’nin üzerinde bir faktör yükü taşımıyor olması kriteri baz alınmıştır. AOİÖ faktör analizi sonucunda yapılmış olan Scree testi sonucunda, grafik eğrisindeki eğimin ilk ani değişikliği üçüncü faktörde oluşmuştur. Scree test sonuçlarına dayanarak maddelerin üç faktörde toplanması yönünde varimax rotasyonu kullanılmıştır. 29 maddeden 15 maddeye kısaltma çalışmasında soruların ölçütleri yansıttığı saptanmıştır. Tüm faktörler toplam varyansın %42.9’unu açıkladığı görülmüştür. Ayrıca diğer yürütülen

geçerlik çalışmalarının sonuçları ise; Sınav Kaygısı Envanteri'nden alınan puanla AOİÖ arasındaki korelasyon $-.03$, Beck Depresyon Ölçeği ile AOİÖ arasındaki korelasyon $.16$ ve son olarak FOTÖ ile AOİÖ arasında $.40$ olduğu bulunmuştur (Türküm, 2001).

3.3.3 Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği (FOTÖ)

Weissman & Beck (1978) tarafından fonksiyonel olmayan tutumları ölçmek amacıyla geliştirilen ve DAS-A ve DAS-B olarak adlandırılan iki paralel formdaki ölçek, önceleri 100 sorudan oluşmasına rağmen yapılan çalışmalarla 40 soruya düşürülmüştür. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Şahin ve Şahin (1991) tarafından yapılmıştır.

Şahin ve Şahin (1991), Türkçe uyarlamasında da 40 maddeden oluşan ölçek, her madde de “tümüyle katılıyorum” , “genellikle katılıyorum” , “oldukça katılıyorum”, “biraz katılıyorum”, “ender olarak katılıyorum”, “çok az katılıyorum”, “hiç katılmıyorum” yedili dereceleme seçenekleri bulunmakta ve uygulayan bireylerden seçeneklerden birini seçmesi istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan 280 iken, ölçekten alınan yüksek puan bireyin sahip olduğu fonksiyonel olmayan tutumların ne kadar çok miktarda kullanıldığını gösterir niteliktedir.

Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçek dört faktörden oluşmaktadır. Alt faktörler; ‘Mükemmelci tutum’ (1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 26, 31, 33), ‘onaylanma ihtiyacı’ (19, 21, 22, 23, 27, 28, 32, 34, 38, 39, 40), ‘bağımsız / otonom tutum’ (2, 12, 17, 18, 24, 35) ve son olarak ‘değişken tutum’ (6, 29, 30, 36, 37) olarak adlandırılmıştır. Toplam puanın her bir maddeye verilen yanıtların toplanmasıyla elde edilmektedir. Batmaz & Özdel (2016), ölçek 2, 6, 12, 17, 24, 29,

30, 35, 37 ve 40 numaraları maddeleri puanlama esnasında ters olarak işlem görür (1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1).

Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucu; iç tutarlılık katsayılarının .87 ile .92 arasında, madde toplam korelasyonlarının ise; .20 ile .50 arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Ek olarak yapılan test – tekrar test güvenilirlik çalışmalarında, katsayı sonuçları .54 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür (Savaşır ve Şahin, 1997). Şahin ve Şahin (1991), ölçeğin Türkçe uyarlaması için yapmış oldukları güvenilirlik çalışması sonucunda .79 düzeyinde iç tutarlılık katsayısı ve .34 düzeyinde madde toplam korelasyon elde etmiştir. Soru maddelerinden tek ve çift maddeleri iki farklı grupta toplayarak iki ayrı form arasındaki korelasyonu ölçtüklerinde .72 gibi yüksek bir sonuç elde etmişlerdir.

Şahin ve Şahin (1991) ölçüt geçerliliği çalışmasında, Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği ile Beck Depresyon Envanteri ve Otomatik Düşünceler Ölçeği kullanmıştır. Fonksiyonel olmayan tutum ölçeği ile Beck depresyon envanterinden alınan korelasyon puanı .19 yani düşük olarak nitelendirilirken, Fonksiyonel olmayan tutum ölçeği ile Otomatik düşünce ölçeğinden alınan korelasyon puanı .29 düzeyinde bulunmuştur.

3.3.4 İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (İBÇÖ)

Hamamcı ve Büyüköztürk (2004) bireylerin ilişkilerinde ortaya çıkabilecek bilişsel çarpıtmalarını kapsayan bir ölçek bulunmamasından kaynaklı İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği’ni geliştirmiştir.

Öncesinde 25 madde olarak geliştirilmiş olan ölçek, beş alt faktörden oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucu, 4. faktörü oluşturan beş maddeden dördü içerik olarak diğerlerini ölçmesine rağmen, bir maddenin düşük yüke sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, 2. Faktörde gerçekçi ifadenin yer aldığı fark edilmiştir. Bunlara

göre; tüm maddelerin bilişsel çarpıtma içerikli olmasına dikkat edilerek ölçek 19 maddeden oluşturulmuştur (Hamamcı ve Büyüköztürk, 2004).

Her madde kendi içerisinde ‘hiç katılmıyorum’, ‘çok az katılıyorum’, ‘kısmen katılıyorum’, ‘oldukça katılıyorum’, ‘tamamen katılıyorum’ şeklinde beşli olarak dereceleme seçenekleri ile uygulayan öğrencilerden seçeneklerden birini seçmesi istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95’dir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, bireyin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalara ne kadar çok sahip olduğunu gösterir niteliktedir (Hamamcı ve Büyüköztürk, 2004).

Hamamcı ve Büyüköztürk (2004), uyguladıkları faktör analizi sonuçlarına göre, maddelerin dağılımlarına göre faktörleri adlandırmaya çalışmıştır. Buna göre alt faktörler; ‘yakınlıktan kaçınma’ (1, 2, 3, 4, 10, 12, 13, 19), ‘gerçekçi olmayan ilişki beklentisi’ (5, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18) ve ‘zihin okuma’ (6, 7, 8) olarak adlandırılmıştır (Hamamcı & Büyüköztürk, 2004).

İç tutarlılık ve test – tekrar test yöntemleri ile ölçeğin güvenirliğini ölçen Hamamcı ve Büyüköztürk (2004), tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .67 bulmuştur. Her alt boyut incelendiğinde, yakınlıktan kaçınma alt boyutu .73, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi alt boyutu .66 ve son olarak zihin okuma alt boyutu ise .49 bulunmuştur. Test – tekrar test korelasyon sonuçları ise, ölçeğin tümü için .74, yakınlıktan kaçınma alt boyutu .70, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi alt boyutu .76 ve zihin okuma alt boyutu ise .74 olduğu bulunmuştur.

Hamamcı ve Büyüköztürk (2004) ölçüt geçerliliği çalışmasında Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Çatışma Eğilimi Ölçeği arasındaki korelasyonu incelemiştir. İBÇÖ’nün geneline bakıldığında, diğer ölçeklerle arasındaki korelasyonu pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Yakınlıktan kaçınma faktörü Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, Otomatik Düşünceler Ölçeği ve

Çatışma Eğilimi Ölçeği ile arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki bulunurken, zihin okuma faktörü ile ölçüt alınan ölçekler arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. İBÇÖ ile ölçüt alınan ölçekler arasındaki korelasyonlar, ölçeğin tümü, yakınlıktan kaçınma ve gerçekçi olmayan ilişki beklentisi faktörleri için orta ya da yüksek düzeyde anlamlı bulunurken, zihin okuma faktörü için göreceli olarak düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür.

3.4 Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma uygulamaları, K.K.T.C'nin Gazimağusa kazasında bulunan DAÜ'ndeki (Eğitim Fakültesi, İletişim Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi) üç farklı fakültede öğrenim gören öğrencilerine 2015-2016 eğitim ve öğretim döneminde Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında uygulanmıştır. Araştırma etik ilkeler çerçevesinde yürütülmüş olup, gizlilik ve gönüllülük ilkeleri ön planda tutulmuştur.

Ölçeklerin uygulanabilmesi adına gerekli tüm izinler, gerekli mercilerden (DAÜ Eğitim Fakültesi Bölüm Başkanlığı, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, İlköğretim Bölümü Dekanlığı, Sağlık Bilimleri Dekanlığı, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu) alınmıştır.

Uygulama öncesinde akademisyenler ile birebir görüşülmüş, araştırmanın amacı ve hedefleri anlatılmıştır. Akademisyenlere tez, ölçekler ve uygulama süreci hakkında açıklamalar ile birlikte sınıflarda uygulama yapabilmek için alınan izin ardından ölçeklerin uygulamaları başlatılmıştır.

Tez kapsamında Kişisel Bilgi Formu, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği toplam 740 öğrenciye dağıtılmış, ardından öğrencilere ölçeklerin uygulanış yapısına dair açıklama yapılarak ve bazı yönergeler verilmiştir. Süre bakımından bireysel farklılıklar dikkate alındığında ölçeklerin ölçekleri tamamlanma süresi farklılık

gösterse de, ortalama olarak ölçeklerin tamamlanma süresi 15-20 dakika ile sınırlıdır. Uygulama sürecinde elde edilen 740 verilerinin beş tanesinin eksik ve/veya hatalı bulunmasından dolayı çıkarılmış ve böylece istatistiksel veri analizinde de yer almamıştır. Sonuç olarak, araştırma veri analizleri ve istatistiksel işlemleri 735 öğrenci ile yürütülmüştür.

3.5 Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışmanın nicel verileri SPSS 20 istatistik programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. SPSS programı yardımıyla çalışmada belirlenmiş olan amaç, problem ve alt problemlerle uygun olacak şekilde istatistiksel analiz yöntemleri uygulanmıştır. Sırasıyla Çoklu Doğrusal Regresyon, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu (Basit Doğrusal Korelasyon) ve Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Yapılan bu analizlerin yanı sıra, normallik koşullarının kontrolü için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normal dağılım testleri, bağımsız değişkenlerin varyans eşitliği için Levene testi, iki grup arasındaki farkın anlamlılık düzeyini saptamak amacıyla Post-Hoc Testi olarak da Tukey Testi uygulanmıştır.

3.6 Verilerin Analiz Süreci

Araştırmada, AOİÖ'nin yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi uygulanmış olup, FOTÖ ve İBÇÖ alt ölçek puanlarının AOİÖ toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına bakılmıştır.

Çoklu Regresyon Analizi, bağımlı değişken (yordanan) ile ilişkili çeşitli yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlı kullanılan analiz türüdür. Aşağıda Çoklu Regresyon Analizi'nin kullanım amaçları belirtilmektedir (Can, 2014, s.273):

- Yordanan değişken üzerinde etkisi olan çeşitli yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ilişkinin açıklanmasına yarayan bir modeli oluşturmak,
- Yordayıcıların bir değişken üzerindeki etkilerinin derecesi ve bu değişkende meydana gelen değişimi açıklamadaki önceliklerin belirlenmesi,
- Yordayıcıların bir değişken üzerindeki etki değerlerini kapsayan ilişki denklemini ortaya koymak, istenmeyen etkileri kontrol etmek ve istenen etkileri belirginleştirmek.

Çoklu Regresyonda, yordayıcıların neler olacağı ve hangi sırayla modelde ele alınacağı önemlidir. Özellikle analizde biçim ve sıranın dahil edilmesi, analizin yapılma şeklini etkilemektedir. Kısacası, yordanan değişken üzerinde etkisi bulunduğu varsayılan çeşitli yordayıcı değişkenler, ele alınış biçimi ve işleme aliş sırası bakımından Regresyon Analizi'ni etkilemektedir (Can, 2014).

Uygulanan oklu Doğrusal Regresyon Analizi sürecinde doğru sonuçlar elde edebilmek için;

- En az aralık ölçeğinde bulunan değişkenler normal dağılım göstermelidir.
- Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasındaki ilişki doğrusal olmalıdır.
- Yordayıcı değişkenler kendi aralarında bağımsız olmalıdır. Başka bir deyişle, yordayıcı değişkenler arasında yüksek derecede ilişki görülmemelidir.
- Yordama analizinde, varsayılan değerler ile elde edilen bulgular arasında normal dağılım görülmelidir (Can, 2014).

Araştırmada, niversite ğrencilerinin AOİÖ toplam puanları, FOTO (Mükemmelci Tutum, Onaylanma İhtiyacı, Bağımsız/Otonom Tutum) ve İBÖ (Değişken Tutum, Yakınlıktan Kaçınma, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi ve

Zihin Okuma) alt ölçek puanları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile belirlenmiştir.

İki veri dizisi arasındaki ilişkinin miktar ve yönü bakımından yapılan istatistiksel bir işlem olan Korelasyon işlemi sonucunda -1 ile +1 arasında değer alan korelasyon kat sayısı elde edilmektedir. $-1 \leq r \leq +1$ arasında değer alan ve 'r' olarak tanımlanan korelasyon kat sayısının anlamlı olabilmesi için veri çiftlerinin her birisinin aynı kaynaktan alınmış ve eşleştirilmiş olması gerekmektedir. Pozitif ilişki, değişim yönünün aynı olduğunu gösterirken (aralarındaki ilişkiye bakılan değişkenlerden birinin artış göstermesi durumunda, diğerinin de artış göstermesi), değişkenlerden birinin artıp diğerinin azalması ise ilişki yönünün negatif olduğunu göstermektedir. ± 1 olan korelasyon katsayısı ilişkinin mükemmel yakın olduğunu ve tüm verilerin artış ve azalma gösterebileceği anlamına gelmektedir. Sıfır (0) olan korelasyon katsayısı ise değişkenler arası hiç ilişki bulunmadığını ifade etmektedir (Field, 2009; Can, 2014). Veri çeşitlerine bağlı olarak, farklı korelasyon hesaplama yöntemleri geliştirilmiştir. Uygulamalar, en az aralık ölçeklerindeki nicel değişkenlerle yapıldığından dolayı korelasyon hesaplama yöntemlerinin en çok tercih edileni ve bilineni Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu'dur (Basit Doğrusal Korelasyon).

SPSS 20. programında yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizinin özellikle anlamlılık testinin doğruluğu bakımından bazı şartların yerine getirilmiş olması gerekmektedir (Green & Salkind, 2005):

- Her bir veri dizisi, diğer verilerden bağımsız olarak normal dağılım göstermelidir. Bu koşul sağlandığı takdirde, veri dizileri arasında görülebilecek ilişkinin yalnızca basit doğrusal ilişki olduğu anlamı taşımaktadır.

- Veri çiftleri, evrenden rastgele seçilmiş ve onları oluşturan veriler birbirinden bağımsız olmalıdır.

Veri sayısının 30'un üzerinde bulunması durumunda ve normallik koşullarının sağlanıp sağlanmadığına Kolmogorov-Smirnov Testi aracılığıyla bakılmaktadır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre araştırmada ele alınan her bir veri dizilerinin diğer veri dizilerinden bağımsız olarak normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Anlamlılık düzeyinin $p > .05$ olması, örneklemin normal dağılım gösteren evrenden anlamlı bir farkı olmadığını belirtmektedir (Can, 2014).

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları, FOTO ve İBÇÖ alt ölçek puanlarının sosyo-demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, fakülte, bölüm memnuniyet düzeyi, sınıf, dönem ortalaması (CGPA), anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile ekonomik gelir düzeyine göre) anlamlı farklılık gösterip göstermediğine Tek Yönlü Varyans Analizi aracılığıyla bakılmıştır.

Örneklemin birbiriyle ilişkisiz olduğu durumlarda kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova), ikiden fazla bağımsız değişken ortalamalarının içlerinden en az ikisinin kendi aralarında farklılık olup olmadığına dair test edilmesi ve F değerinin anlamlılığını bulmak için hesaplanan p değerinin $.05$ üzerinde olması durumunda değişkenler arası anlamlılık görülmemektedir (Leech, Barrett & Morgan, 2005). Bu araştırmada $p < .05$ anlamlılık düzeyi ele alınmıştır.

İlişkisiz örneklem durumlarında da kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi'nin hipotez testi, gruplandırılmış olan bağımsız değişkenlerin en az ikisi arasında anlamlı farkın bulunduğunu gösterdiğinden, diğer gruplar arasında da farklılık olup olmadığına ya da anlamlılık varsa bu farkın hangi ikili/ikililerde olduğunu öğrenmek için bazı çoklu karşılaştırma testlerinin kullanılması fayda sağlamaktadır (Leech, Barrett & Morgan, 2005; Can, 2014).

Tek Yönlü Varyans Analizi'nden (ANOVA) güvenilir sonuçlar elde edebilmek için bazı şartların yerine getirilmiş olması gerekmektedir (Can, 2014):

- Ortalamaları karşılaştırılacak olan her grup için verilerin dağılımı, her grubun kendi içerisinde normal dağılım gösterir nitelikte olmalıdır.
- Ortalamaları karşılaştırılacak olan her grubun varyansları eşittir.
- Seçilen örneklem grubu evrenden rastgele seçilmeli ve her bir veri diğerlerinden bağımsız olmalıdır.

Araştırmada Tek Yönlü Varyans Analizi'nin (ANOVA) kullanılabilirlik koşulunun sağlanması amaçlı Skewness ve Kurtosis testlerine bakılmış ve Tek Yönlü Varyans Analizi'nin araştırmada kullanılabilirliği uygun bulunmuştur. Araştırma verilerinde normallığın (homojenlik) kontrol edilebilmesi için Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi ve Shapiro Wilk Normallik Testlerine bakılmıştır ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizi'nin (ANOVA) bir diğer koşulu olan 'bağımsız değişkenlerin varyans eşitliği' ya da 'homojenliği' kontrolü için Levene Testinden faydalanılmıştır. Levene Testi sonucu $p > .05$ olarak saptanmış ve bağımsız değişkenlerin homojen olduğu görülmüştür. 'Bağımsız değişkenlerin varyans eşitliği' koşulu sağlanmış olup grup sayısının fazla olmasından kaynaklı olarak Tukey Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Tek Yönlü Varyans Analizi'nin kullanılabilmesi için analiz sonrası her hücreye düşen örneklem sayısı en az 20 olması gerekliliği bu çalışmada özenle dikkate alınmıştır (Çetin, İlhan ve Arslan, 2012'de belirtildiği gibi).

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problem cümleleri doğrultusunda elde edilmiş olan istatistiksel analizler ışığında elde edilen bulgu ve bulgu yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular tablolar haline getirilmiş olup öncelikle betimsel istatistik tablolarına yer verilmiştir. Bilişsel çarpıtmalar ile fonksiyonel olmayan tutumlar ve kişiler arası ilişkileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?, sorusuna cevap aranmış ve Çoklu Doğrusal Regresyon uygulanmıştır. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'nin toplam puanı, Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği'nin alt ölçek puanları (mükemmelci tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız/otonom tutum, değişken tutum) ve son olarak İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'nin alt ölçek puanlarına göre (yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi, zihin okuma) sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, bölüm, öğrenim gördüğünüz bölümden memnuniyet düzeyi, CGPA, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) karşılaştırılmış ve tabloları verilmiştir. Ardından bilişsel çarpıtmalar, fonksiyonel olmayan tutumlar ve kişiler arası ilişkileri arasında istatistiksel açıdan her bir alt ölçek için bir farklılık olup olmadığını açıklamak amaçlı yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve analizler sonucunda ortaya çıkan sayısal değerlere yer verilmiştir.

4.1 Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma, Kişiler Arası İlişki Ve Fonksiyonel Olmayan Tutum Düzeylerine İlişkin Bulguların Analizi

Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma, kişiler arası ilişki ve fonksiyonel olmayan tutum düzeylerine ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin AOİÖ toplam puanları, FOTÖ alt ölçek (mükemmелci tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız/otonom tutum, değişken tutum) puanları ve İBÇÖ alt ölçek (yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi, zihin okuma) puanlarının Betimsel İstatistiksel Değerleri

	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Mak.
AOİÖ	735,00	32,83	6,93	15,00	70,00
FOTÖ					
Mük. Tutum	735,00	75,10	18,99	21,00	112,00
Onay. İhtiyacı	735,00	45,39	11,16	16,00	75,00
Bağımsız Tutum	735,00	29,80	5,90	8,00	42,00
Değişken Tutum	735,00	20,52	4,06	8,00	35,00
İBÇÖ					
Yakınlıktan Kaç.	735,00	22,13	5,94	8,00	40,00
Ger. Olm. İliş. Bek.	735,00	23,22	5,83	8,00	40,00
Zihin okuma	735,00	10,04	2,99	3,00	15,00

Tablo 2 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sırasıyla Mükemmелci Tutum ($\bar{X}_{\text{Mükemmелci Tutum}} = 75,08$), Onaylanma İhtiyacı ($\bar{X}_{\text{Onaylanma İhtiyacı}} = 45,39$), AOİÖ toplam puanları ($\bar{X}_{\text{AOİÖ top puan}} = 32,83$), Bağımsız/Otonom Tutum ($\bar{X}_{\text{Bağımsız}}$

Tutum = 29,80), Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi ($\bar{X}_{\text{Ger.Olm.İliş.Bek.}} = 23,22$), Yakınlıktan Kaçınma ($\bar{X}_{\text{Yakınlıktan Kaç.}} = 22,13$), Değişken Tutum ($\bar{X}_{\text{Değişken Tutum}} = 20,52$) ve Zihin Okuma ($\bar{X}_{\text{Zihin Okuma}} = 10,04$) düzeylerine sahip olduğu görülmüştür.

4.2 Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının, FOTÖ ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulguların Analizi

Üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutum ve kişiler arası ilişki puanları, bilişsel çarpıtmalar puanlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığına ilişkin bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'nin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	27,73	2,44	-	11,38	0,00	-	-
Mük. Tutum	0,06	0,01	0,18	3,91	0,00	0,34	0,14
Onay. İhtiyacı	0,13	0,03	0,21	4,59	0,00	0,36	0,17
Bağımsız Tutum	-0,05	0,04	-0,05	-1,27	0,20	0,02	-0,05
Değişken Tutum	-0,03	0,06	-0,02	-0,56	0,58	-0,06	-0,02
Yakınlıktan Kaç.	-0,07	0,04	-0,06	-1,62	0,11	-0,16	-0,06
Gerç. Olm. İliş. Bek.	-0,09	0,05	-0,07	-1,85	0,06	-0,19	-0,07
Zihin Okuma	0,00	0,08	0,00	-0,01	0,99	-0,02	0,00
R= 0,402	R ² =0,162						
F _(7, 726) =20,016	P=0,000						

Mükemmelci tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız/otonom tutum, değişken tutum, yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi, zihin okuma alt ölçek değişkenleri ile öğrencilerin akılcı olmayan inanç puanları, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R= 0,402$, $R^2=0,162$, $p<0,01$). Yukarıda belirtilen yedi değişken ile birlikte akılcı olmayan inançlardaki toplam varyansın yaklaşık %16'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Akılcı Olmayan İnançlar üzerindeki göreceli önem sırası; Onaylanma İhtiyacı, Mükemmelci Tutum, Zihin Okuma, Değişken Tutum, Bağımsız/Otonom Tutum, Yakınlıktan Kaçınma, Gerçekçi Olmayan İlişki beklentisidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, mükemmelci tutum, onaylanma ihtiyacı alt ölçeklerinin akılcı olmayan inançlar üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Zihin Okuma, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi, Değişken Tutum, Bağımsız/Otonom Tutum, Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeklerinin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre akılcı olmayan inançların yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\begin{aligned} \text{Akılcı Olmayan İnançlar} = & 27,732 + 0,13 * \text{Onaylanma İhtiyacı} + 0,06 * \\ & \text{Mükemmelci Tutum} + 0,001 * \text{Zihin Okuma} - 0,03 * \text{Değişken Tutum} - 0,05 * \\ & \text{Bağımsız/Otonom Tutum} - 0,07 * \text{Yakınlıktan Kaçınma} - 0,09 \text{ Gerçekçi Olmayan} \\ & \text{İlişki Beklentisi} \end{aligned}$$

4.3 Üniversite Öğrencilerindeki Bilişsel Çarpıtmalar İle Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ve Kişiler Arası İlişkileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulguların Analizi

Bilişsel çarpıtma puanları ile fonksiyonel olmayan tutum puanları ve kişiler arası ilişki puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları ile FOTÖ ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1-AOİÖ Toplam	1,00							
2-Mük. Tutum	0,34**	1,00						
3-Onay. İhtiyacı	0,35**	0,65**	1,00					
4-Bağımsız Tutum	0,02	0,19**	0,12**	1,00				
5-Değişken Tutum	-0,06	-0,06	-0,11**	0,12**	1,00			
6-Yakınlıktan Kaç.	-0,16**	-0,22**	-0,16**	-0,04	-0,01	1,00		
7-Ger.Olm.İliş.Bek.	-0,19**	-0,22**	-0,27**	-0,07	-0,01	0,39**	1,00	
8-Zihin Okuma	-0,02	0,02	0,04	0,09*	-0,05	0,20**	0,21**	1,00

*. p<.05

**p<.01

Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanı, FOTÖ alt ölçek puanları ve İBÇÖ alt ölçek puanları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Tablo 4.1.1. incelendiğinde bu anlamlı ilişkilerin AOİÖ ile Mükemmelci Tutum alt ölçeği arasında 0,34 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= 0,34$, $p<.01$). AOİÖ toplam puanları ile Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği arasında 0,35 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= 0,35$, $p<.01$). AOİÖ toplam puanları ile Bağımsız/Otonom

Tutum alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r= 0,02$, $p>.05$). AOİÖ toplam puanları ile Değişken Tutum alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r= -0,06$, $p>.05$). AOİÖ toplam puanları ile Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği arasında $-0,16$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= -0,16$, $p<.01$). AOİÖ toplam puanları ile Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği arasında $-0,19$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= -0,19$, $p<.01$). AOİÖ toplam puanları ile Zihin Okuma alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r= -0,02$, $p>.05$). Mükemmelci Tutum alt ölçeği ile Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği arasında $-0,22$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= -0,22$, $p<.01$). Mükemmelci Tutum alt ölçeği ile Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği arasında $-0,22$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= -0,22$, $p<.01$). Mükemmelci Tutum alt ölçeği ile Zihin Okuma alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r= 0,22$, $p>.05$). Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği ile Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği arasında $-0,16$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= -0,16$, $p<.01$). Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği ile Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği arasında $-0,27$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r= -0,27$, $p<.01$). Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği ile Zihin Okuma alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülememiştir. Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği ile Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülememiştir. Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği ile Yakınlıktan Kaçınma ($r= -0,04$, $p>.05$) ve Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi ($r= 0,07$, $p>.05$) alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği ile Zihin Okuma alt ölçeği arasında $0,09$ düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r= 0,09$; $p<.01$). Değişken Tutum alt ölçeği ile Yakınlıktan Kaçınma ($r= -0,01$, $p>.05$), Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi ($r= -$

0,01, $p > .05$) ve Zihin Okuma ($r = -0,05$, $p > .05$) alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

4.4 Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Analizi

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma puanları, fonksiyonel olmayan tutumlar ve kişiler arası ilişki puanlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Mak.
AOİÖ Toplam	kadın	419	33,44	6,90	15,00	54,00
	erkek	316	32,50	6,97	15,00	70,00
Mük. Tutum	kadın	419	79,52	18,30	21,00	112,00
	erkek	316	69,25	18,35	23,00	106,00
Onay. İhtiyacı	kadın	419	47,54	11,20	17,00	75,00
	erkek	316	42,54	10,49	16,00	71,00
Bağımsız Tutum	kadın	419	30,40	6,03	8,00	42,00
	erkek	316	29,00	5,63	16,00	42,00
Değişken Tutum	kadın	419	20,48	4,01	8,00	31,00
	erkek	316	20,57	4,11	11,00	35,00
Yakınlıktan Kaç.	kadın	419	21,71	5,93	8,00	40,00
	erkek	316	22,70	5,93	8,00	38,00
Gerç. Olm. İlişki Bek.	kadın	419	22,82	5,95	8,00	40,00
	erkek	316	23,71	5,58	11,00	39,00
Zihin okuma	kadın	419	10,15	2,91	3,00	15,00

	erkek	316	9,87	3,08	3,00	15,00
--	-------	-----	------	------	------	-------

4.4.1 AOİÖ toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	76,12	1	76,12	1,58	0,209
AOİÖ Top.	Gruplariçi	35184,26	733	48,066		
	Toplam	35260,39	734			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin AOİÖ toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(1,733)}=1,58$, $p>,05$) saptanmaktadır. Buna göre, AOİÖ toplam puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.2 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin mükemmelci tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	19114,03	1	19114,03	56,987	0,00
Mük. Tutum	Gruplariçi	245855,9	733	335,411		
	Toplam	264969,9	734			

Tablo 7'ye göre üniversite öğrencilerinin mükemmelci tutum alt ölçek puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı ($F_{(1,733)}=56,987$, $p<,05$) bir fark göstermektedir. Bu farkın nerden kaynaklandığını anlamak amacıyla tablo 5 betimsel istatistik tablosuna bakıldığında, kadın öğrencilerin ($\bar{X}=79,52$) mükemmelci tutum alt ölçek puan ortalamalarının erkek öğrencilerin ($\bar{X}=69,25$) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, kadın öğrencilerin mükemmelci tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.3 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	4486,51	1	4486,51	37,78	0,00
Onay. İhtiyacı	Gruplariçi	87044,2	733	118,75		
	Toplam	91530,71	734			

Tablo 8'e göre üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyacı alt ölçek puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı ($F_{(1,733)}=37,78$, $p<,05$) bir fark göstermektedir. Bu farkın nerden kaynaklandığını anlamak amacıyla tablo 5 betimsel istatistik tablosuna bakıldığında, kadın öğrencilerin ($\bar{X}=47,54$) onaylanma ihtiyacı alt ölçek puan ortalamalarının erkek öğrenci ($\bar{X}=42,54$) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, kadın öğrencilerinin onaylanma ihtiyacı puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.4 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	364,784	1	364,784	10,61	0,01
Bağımsız Tutum	Gruplariçi	25201,78	733	34,382		
	Toplam	25566,57	734			

Tablo 9'a göre üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom ihtiyacı alt ölçek puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı ($F_{(1,733)}=10,61$ $p<,05$) bir fark göstermektedir. Bu farkın nerden kaynaklandığını anlamak amacıyla tablo 5 betimsel istatistik tablosuna bakıldığında, kadın öğrencilerin ($\bar{X}=30,4$) bağımsız/otonom ihtiyacı alt ölçek puan ortalamalarının erkek öğrenci ($\bar{X}=29$) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, kadın öğrencilerin bağımsız/otonom ihtiyacı puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.4.5 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin değişken tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	2,084	1	2,084	0,126	0,72
Değişken Tutum	Gruplariçi	12109,3	733	16,52		
	Toplam	12111,38	734			

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin Değişken Tutum alt ölçek puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(1,733)}=0,126$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, değişken tutum alt ölçek puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.6 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmaları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	166,06	1	166,06	4,725	0,03
Yakınlıktan Kaç.	Gruplariçi	25760,66	733	35,144		
	Toplam	25926,75	734			

Tablo 11'e göre üniversite öğrencilerinin yakınlıktan kaçınma alt ölçek puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı ($F_{(1,733)}=4,725$ $p<,05$) bir fark göstermektedir. Bu farkın nerden kaynaklandığını anlamak amacıyla tablo 5 betimsel istatistik tablosuna bakıldığında, kadın öğrencilerin ($\bar{X}=21,71$) yakınlıktan kaçınma alt ölçek puan ortalamalarının erkek öğrenci ($\bar{X}=20,70$) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, kadın öğrencilerin yakınlıktan kaçınma puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.7 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin gerçekçi olmayan ilişki beklentileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	154,94	1	154,94	4,587	0,03
Ger. Olm. İliş.						
Bek.	Gruplariçi	24761,35	733	33,781		
	Toplam	24916,29	734			

Tablo 12'ye göre üniversite öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı ($F_{(1,733)}=4,587$ $p<,05$) bir fark göstermektedir. Bu farkın nerden kaynaklandığını anlamak amacıyla tablo 5 betimsel istatistik tablosuna bakıldığında, kadın öğrencilerin ($\bar{X}=22,82$) yakınlıktan

kaçınma alt ölçek puan ortalamalarının erkek öğrenci ($\bar{X}=23,71$) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, kadın öğrencilerin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.8 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin zihin okumaları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	11,998	1	11,998	1,341	0,25
Zihin Okuma	Gruplariçi	6555,858	733	8,944		
	Toplam	6567,856	734			

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin Zihin Okuma alt ölçek puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(1,733)}=1,341$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, zihin okuma alt ölçek puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 14: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Mak.
AOİÖ Top.	17-20	253	32,44	6,41	17,00	49,00
	21-24	425	32,86	7,19	15,00	70,00
	25-28	56	34,30	7,10	20,00	47,00
Mük. Tutum	17-20	253	76,49	18,76	21,00	110,00
	21-24	425	74,34	19,09	23,00	112,00
	25-28	56	74,53	19,37	28,00	106,00
Onay. İhtiyacı	17-20	253	45,54	11,19	20,00	71,00
	21-24	425	45,32	11,25	16,00	75,00
	25-28	56	45,19	10,63	17,00	68,00
Bağımsız Tutum	17-20	253	30,16	6,30	13,00	42,00
	21-24	425	29,17	5,64	8,00	42,00
	25-28	56	28,80	5,94	18,00	42,00
Değişken Tutum	17-20	253	20,66	3,89	8,00	29,00
	21-24	425	20,35	4,09	10,00	35,00
	25-28	56	21,05	4,51	11,00	29,00
Yakınlıktan Kaç.	17-20	253	22,28	4,51	11,00	29,00
	21-24	425	21,98	5,98	8,00	40,00
	25-28	56	22,48	6,12	8,00	32,00
Gerç. Olm. İliş. Bek.	17-20	253	23,11	5,48	10,00	38,00
	21-24	425	23,30	5,90	8,00	40,00
	25-28	56	22,83	6,56	10,00	40,00
Zihin Okuma	17-20	253	10,09	3,04	3,00	15,00
	21-24	425	9,97	2,96	3,00	15,00
	25-28	56	10,19	3,01	4,00	15,00

4.4.9 AOİÖ toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	159,398	2	79,699	1,66	0,19
AOİÖ Top.	Gruplariçi	35100,99	732	48,018		
	Toplam	35260,39	734			

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin AOİÖ toplam puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(2,732)}=1,66$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, AOİÖ toplam puan ortalamaları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.10 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin mükemmelci tutumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	774,91	2	387,455	1,074	0,34
Mük. Tutum	Gruplariçi	264195	732	360,922		
	Toplam	264969,9	734			

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin Mükemmelci Tutum puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(2,732)}=1,074$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Mükemmelci Tutum ortalamaları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.11 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	10,659	2	5,33	0,043	0,96
Onay. İhtiyacı	Gruplariçi	91520,05	732	125,027		
	Toplam	91530,71	734			

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin Onaylanma ihtiyacı puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(2,732)}=0,043$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Onaylanma İhtiyacı ortalamaları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.12 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	93,561	2	46,78	1,344	0,26
Bağımsız Tutum	Gruplarıçi	25473,01	732	34,799		
	Toplam	25566,57	734			

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin Bağımsız/Otonom Tutum puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(2,732)}=1,344$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Bağımsız/Otonom Tutum ortalamaları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.13 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin değişken tutumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	30,374	2	15,187	0,92	0,40
Değişken Tutum	Gruplariçi	12081,01	732	16,504		
	Toplam	12111,38	734			

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin Değişken Tutum puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(2,732)}=0,92$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Değişken Tutum ortalamaları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.14 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguları

Üniversite öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	20,685	2	10,342	0,292	0,75
Yakınlıktan Kaç.	Gruplariçi	25906,04	732	35,391		
	Toplam	25926,72	734			

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınma puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(2,732)}=0,292$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Yakınlıktan Kaçınma ortalamaları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.15 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin gerçekçi olmayan ilişki beklentileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	15,967	2	7,987	0,235	0,79
Gerç. Olm. İliş. Bek.	Gruplariçi	24900,33	732	34,017		
	Toplam	24,916	734			

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(2,732)}=0,235$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi ortalamaları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.16 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin zihin okumaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	3,378	2	1,689	0,188	0,83
Zihin Okuma	Gruplariçi	6564,478	732	8,968		
	Toplam	6567,856	734			

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin Zihin Okuma puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(2,732)}=0,188$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Zihin Okuma ortalamaları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 23: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Mak.
AOİÖ Top.	Eğitim	429	33,79	6,41	7,00	70,00
	İletişim	119	31,55	6,58	15,00	51,00
	Sağlık	186	31,44	6,74	15,00	49,00
Mük. Tutum	Eğitim	429	79,43	17,71	21,00	112,00
	İletişim	119	66,01	18,97	26,00	106,00
	Sağlık	186	70,92	19,00	23,00	105,00
Onay. İhtiyacı	Eğitim	429	47,27	11,25	17,00	75,00
	İletişim	119	40,61	9,34	22,00	62,00
	Sağlık	186	44,10	11,02	16,00	71,00
Bağımsız Tutum	Eğitim	429	30,20	5,90	8,00	40,00
	İletişim	119	29,11	5,26	17,00	41,00
	Sağlık	186	29,30	6,23	17,00	42,00
Değişken Tutum	Eğitim	429	20,11	3,93	8,00	35,00
	İletişim	119	20,78	4,10	12,00	32,00

Yakınlıktan Kaç.	Sağlık	186	21,26	4,21	11,00	30,00
	Eğitim	429	21,46	5,88	8,00	40,00
	İletişim	119	22,66	5,73	8,00	38,00
	Sağlık	186	23,30	6,03	10,00	37,00
Gerç. Olm. İliş. Bek.	Eğitim	429	22,83	5,56	8,00	40,00
	İletişim	119	23,95	5,57	10,00	36,00
	Sağlık	186	23,56	6,45	8,00	40,00
Zihin Okuma	Eğitim	429	10,27	2,80	3,00	15,00
	İletişim	119	10,20	3,02	5,00	15,00
	Sağlık	186	9,36	3,29	3,00	15,00

4.4.17 AOİÖ toplam puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
AOİÖ Top.	Gruplararası	948,02	2	474,01	10,10	0,00
	Gruplariçi	34312,36	732	46,94		
	Toplam	35260,39	734			

Tablo 24 incelendiğinde, farklı üç fakültede okuyan 735 öğrenci grubunun AOİÖ toplam puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların AOİÖ toplam puan ortalamalarının ilişkisiz

örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=33,79$), İletişim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{İletişim}}=31,55$) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=31,44$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(2,732)}=10,10$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın üç fakültede okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin AOİÖ toplam puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=33,79$), İletişim ve Sağlık Bilimleri Fakültelerinde okuyan öğrencilerin AOİÖ toplam ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.18 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin mükemmelci tutumları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Mük. Tutum	Gruplararası	21317,64	2	10658,82	32,02	0,00
	Gruplariçi	243652,3	732	332,858		
	Toplam	264969,9	734			

Tablo 25 incelendiğinde, farklı üç fakültede okuyan 735 öğrenci grubunun Mükemmelci Tutum alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için

okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Mükemmelci Tutum alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=79,43$), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{İletişim}}=66,01$) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=70,92$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(2,732)}=32,02$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın üç fakültede okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin Mükemmelci Tutum alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=79,43$), İletişim ve Sağlık Bilimleri Fakültelerinde okuyan öğrencilerin Mükemmelci Tutum alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.19 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	4531,612	2	2265,806	19,64	0,00
Onay. İhtiyacı	Gruplariçi	86999,1	732	118,851		
	Toplam	91530,71	734			

Tablo 26 incelendiğinde, farklı üç fakültede okuyan 735 öğrenci grubunun Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=47,27$), İletişim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{İletişim}}=40,61$) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=44,10$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(2,732)}=19,64$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın üç fakültede okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=47,27$), İletişim ve Sağlık Bilimleri Fakültelerinde okuyan öğrencilerin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.20 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Bağımsız Tutum	Gruplararası	178,311	2	89,155	2,571	0,07
	Gruplariçi	25388,26	732	34,683		
	Toplam	25566,57	734			

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin Bağımsız/Otonom Tutum puanlarının fakülteye göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(2,732)}=2,571$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Bağımsız/Otonom Tutum ortalamaları fakülte değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.21 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin değişken tutumları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	187,524	2	93,762	5,756	0,00
Değişken Tutum	Gruplariçi	11923,86	732	16,289		
	Toplam	12111,38	734			

Tablo 28 incelendiğinde, farklı üç fakültede okuyan 735 öğrenci grubunun Değişken Tutum alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Değişken Tutum alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=20,11$), İletişim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması (

$\bar{X}_{İletişim}=20,78$) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}_{Sağlık}=21,26$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(2,732)}=5,756$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın üç fakültede okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin Değişken Tutum alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{Sağlık}=21,26$), Eğitim ve İletişim Fakültelerinde okuyan öğrencilerin Değişken Tutum alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.22 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmaları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	480,855	2	240,427	6,916	0,00
Yakınlıktan Kaç.	Gruplariçi	25445,87	732	34,762		
	Toplam	25926,72	734			

Tablo 29 incelendiğinde, farklı üç fakültede okuyan 735 öğrenci grubunun Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile

karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=21,46$), İletişim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{İletişim}}=22,66$) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=23,30$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(2,732)}=6,916$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın üç fakültede okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=23,30$), Eğitim ve İletişim Fakültelerinde okuyan öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.23 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin gerçekçi olmayan ilişki beklentileri ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	168,424	2	84,212	2,491	0,08
Ger. Olm. İliş. Bek.	Gruplariçi	24747,87	732	33,81		
	Toplam	24916,29	734			

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi puanlarının fakülteye göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(2,732)}=2,491$, $p>,05$)

saptanmıştır. Buna göre, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi ortalamaları fakülte değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.24 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin zihin okumaları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	113,259	2	56,629	6,422	0,00
Zihin Okuma	Gruplariçi	6454,597	732	8,818		
	Toplam	6567,856	734			

Tablo 31 incelendiğinde, farklı üç fakültede okuyan 735 öğrenci grubunun Zihin Okuma alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Zihin Okuma alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=10,27$), İletişim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{İletişim}}=10,27$) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=9,36$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(2,732)}=2,491$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın üç fakültede okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Eğitim

Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin Zihin Okuma alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=10,27$), İletişim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin Zihin Okuma alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 32: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyetine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Böl. Mem	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Mak.
AOİÖ Top.	Çok Mem.	250	32,68	7,20	15,00	56,00
	Memnun	358	32,79	6,23	15,00	51,00
	Kararsız	85	33,92	8,38	22,00	70,00
	Mem. değil	41	31,82	7,76	17,00	50,00
Mük. Tutum	Çok Mem.	250	79,41	19,24	21,00	112,00
	Memnun	358	73,86	17,73	26,00	110,00
	Kararsız	85	72,90	18,63	29,00	106,00
	Mem. değil	41	64,24	22,82	23,00	106,00
Onay. İhtiyacı	Çok Mem.	250	47,21	10,89	17,00	71,00
	Memnun	358	45,09	11,20	22,00	75,00
	Kararsız	85	42,99	9,63	22,00	63,00
	Mem. değil	41	41,88	13,77	16,00	75,00
Bağımsız Tutum	Çok Mem.	250	30,83	6,17	8,00	42,00
	Memnun	358	29,36	5,71	13,00	42,00
	Kararsız	85	28,66	6,08	17,00	42,00
	Mem. değil	41	29,66	4,72	22,00	42,00
Değişken Tutum	Çok Mem.	250	20,72	4,36	8,00	31,00
	Memnun	358	20,48	3,81	10,00	35,00
	Kararsız	85	20,26	4,38	11,00	32,00
	Mem. değil	41	20,12	3,63	13,00	26,00
Yakınlıktan Kaç.	Çok Mem.	250	21,24	6,16	8,00	37,00

Gerç. Olm. İliş. Bek.	Memnun	358	21,98	5,62	8,00	40,00
	Kararsız	85	24,39	6,05	10,00	38,00
	Mem. değil	41	24,05	5,78	9,00	36,00
	Çok Mem.	250	22,00	6,03	8,00	40,00
Zihin Okuma	Memnun	358	23,85	5,60	10,00	40,00
	Kararsız	85	24,36	5,32	13,00	36,00
	Mem. değil	41	22,46	6,04	11,00	39,00
	Çok Mem.	250	10,14	3,04	3,00	15,00
Zihin Okuma	Memnun	358	10,06	2,83	3,00	15,00
	Kararsız	85	9,78	2,99	3,00	15,00
	Mem. değil	41	9,63	3,91	3,00	15,00
	Çok Mem.	250	10,14	3,04	3,00	15,00

4.4.25 AOİÖ toplam puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları ile bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
AOİÖ Top.	Gruplararası	149,903	3	49,968	1,039	0,375
	Gruplariçi	35110,49	732	48,097		
	Toplam	3526,39	734			

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin AOİÖ toplam puanlarının bölüm memnuniyet düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(3,734)}=1,039$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, AOİÖ toplam puan ortalamaları bölüm memnuniyet düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.26 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin mükemmelci tutumları ile bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	10464,8	3	3488,267	10,019	0,00
Mük. Tutum	Gruplariçi	254505,1	731	348,16		
	Toplam	264969,9	734			

Tablo 34 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Mükemmelci Tutum alt ölçek puanları ile bölüm memnuniyet düzeyi arasında fark olup olmadığını sınamak için bölüm memnuniyet düzeyine göre oluşturulan grupların Mükemmelci Tutum alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Çok Memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Çok memnunum}}=79,41$), Memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Memnunum}}=73,86$), Kararsızım düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=72,9$), Memnun değilim düzeyini işaretleyen öğrencilerin

ortalaması ($\bar{X}_{\text{Memnun değilim}}=64,24$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(3,731)}=10,019$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın bölüm memnuniyet düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Çok memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin Mükemmelci Tutum alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Çok memnunum}}=79,41$), Memnunum, Kararsızım ve Memnun değilim düzeylerini işaretleyen öğrencilerin Mükemmelci Tutum alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.27 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçları ile bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Onay. İhtiyacı	Gruplararası	1858,423	3	619,474	5,05	0,002
	Gruplariçi	89672,29	731	122,671		
	Toplam	91530,71	734			

Tablo 35 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puanları ile bölüm memnuniyet düzeyi arasında fark olup olmadığını sınamak için bölüm memnuniyet düzeyine göre oluşturulan grupların Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Çok Memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin

ortalaması ($\bar{X}_{\text{Çok memnunum}}=47,21$), Memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Memnunum}}=45,09$), Kararsızım düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=42,99$), Memnun değilim düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Memnun değilim}}=41,88$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(3,731)}=5,05$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın bölüm memnuniyet düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Çok memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Çok memnunum}}=47,21$), Memnunum, Kararsızım ve Memnun değilim düzeylerini işaretleyen öğrencilerin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.28 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumları ile bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Bağımsız Tutum	Gruplararası	446,274	3	148,758	4,329	0,005
	Gruplariçi	25120,29	731	34,364		
	Toplam	25566,57	734			

Tablo 36 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puanları ile bölüm memnuniyet düzeyi arasında fark olup olmadığını sınamak için bölüm memnuniyet düzeyine göre oluşturulan grupların Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Çok Memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Çok memnunum}}=30,83$), Memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Memnunum}}=29,36$), Kararsızım düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=28,66$), Memnun değilim düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Memnun değilim}}=29,66$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(3,731)}=5,05$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın bölüm memnuniyet düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Çok memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Çok memnunum}}=30,83$), Memnunum, Kararsızım ve Memnun değilim düzeylerini işaretleyen öğrencilerin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.29 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin değişken tutumları ile bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	22,551	3	7,517	0,455	0,714
Değişken Tutum	Gruplariçi	12088,83	731	16,537		
	Toplam	12111,38	734			

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerin Değişken Tutum alt ölçek puanlarının bölüm memnuniyet düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(3,731)}=,455$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Değişken Tutum puan ortalamaları bölüm memnuniyet düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.30 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmaları ile bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	787,539	3	262,513	7,633	0,00
Yakınlıktan Kaç.	Gruplariçi	25139,18	731	34,39		
	Toplam	25926,72	734			

Tablo 38 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puanları ile bölüm memnuniyet düzeyi arasında fark olup olmadığını sınamak için bölüm memnuniyet düzeyine göre oluşturulan grupların Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Çok Memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Çok memnunum}}=21,24$), Memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Memnunum}}=21,98$), Kararsızım düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=24,39$), Memnun değilim düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Memnun değilim}}=24,05$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(3,731)}=7,633$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın bölüm memnuniyet düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Kararsızım düzeyini işaretleyen öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=24,39$), Çok Memnunum, Memnunum ve Memnun değilim düzeylerini işaretleyen öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.31 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin gerçekçi olmayan ilişki beklentileri ile bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	666,087	3	222,029	6,693	0,00
Gerç. Olm. İliş. Bek.	Gruplariçi	24250,21	731	33,174		
	Toplam	24916,29	734			

Tablo 39 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puanları ile bölüm memnuniyet düzeyi arasında fark olup olmadığını sınamak için bölüm memnuniyet düzeyine göre oluşturulan grupların Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Çok Memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Çok memnunum}}=22,00$), Memnunum düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Memnunum}}=23,85$), Kararsızım düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=24,36$), Memnun değilim düzeyini işaretleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{Memnun değilim}}=22,46$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(3,731)}=7,633$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın bölüm memnuniyet düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Kararsızım düzeyini işaretleyen öğrencilerin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=24,36$), Çok Memnunum, Memnunum ve Memnun değilim düzeylerini işaretleyen öğrencilerin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.32 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının bölüm memnuniyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin zihin okumaları ile bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	15,805	3	5,268	0,588	0,62
Zihin Okuma	Gruplariçi	6552,05	731	8,963		
	Toplam	6567,856	734			

Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin Zihin Okuma alt ölçek puanlarının bölüm memnuniyet düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(3,731)}=,588$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Zihin Okuma puan ortalamaları bölüm memnuniyet düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 41: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Mak.
AOİÖ Top.	1.00	238	31,26	6,38	17,00	49,00
	2.00	174	33,57	6,63	22,00	70,00
	3.00	161	33,80	7,37	15,00	56,00
	4.00	161	33,39	7,25	15,00	51,00
Mük. Tutum	1.00	238	73,62	20,17	21,00	110,00

	2.00	174	76,30	17,02	34,00	107,00
	3.00	161	75,83	19,01	26,00	112,00
	4.00	161	75,28	19,22	28,00	107,00
Onay. İhtiyacı	1.00	238	43,88	11,21	16,00	69,00
	2.00	174	45,11	10,74	17,00	71,00
	3.00	161	46,97	11,21	22,00	75,00
	4.00	161	46,34	11,34	23,00	75,00
Bağımsız Tutum	1.00	238	30,90	6,27	13,00	42,00
	2.00	174	28,27	5,94	8,00	42,00
	3.00	161	28,58	5,48	15,00	42,00
	4.00	161	29,19	5,51	16,00	42,00
Değişken Tutum	1.00	238	20,64	4,14	11,00	31,00
	2.00	174	20,04	4,30	8,00	32,00
	3.00	161	20,52	4,09	11,00	35,00
	4.00	161	20,83	3,60	10,00	30,00
Yakınlıktan Kaç.	1.00	238	23,07	5,81	9,00	37,00
	2.00	174	22,15	5,80	8,00	36,00
	3.00	161	21,65	6,46	8,00	40,00
	4.00	161	21,17	5,61	8,00	36,00
Gerç. Olm. İliş. Bek.	1.00	238	23,66	5,88	11,00	40,00
	2.00	174	23,51	5,43	10,00	40,00
	3.00	161	22,81	6,16	10,00	37,00
	4.00	161	22,61	5,73	8,00	38,00
Zihin okuma	1.00	238	10,22	3,11	3,00	15,00
	2.00	174	10,07	2,85	3,00	15,00
	3.00	161	10,12	3,02	3,00	15,00
	4.00	161	9,63	2,90	3,00	15,00

4.4.33 AOİÖ toplam puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	883,88	3	294,627	6,257	0,00
AOİÖ Top.	Gruplariçi	34376,51	731	47,091		
	Toplam	35260,39	733			

Tablo 42 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin AOİÖ toplam puanları ile bulundukları sınıf düzeyi arasında fark olup olmadığını sınamak için sınıf değişkenine göre oluşturulan grupların AOİÖ toplam puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{1.sınıf}=31,26$), 2. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.sınıf}=33,57$), 3. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.sınıf}=33,80$), 4. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{4.sınıf}=33,39$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(3,731)}=6,257$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın sınıf düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Buna göre 3. sınıf öğrencilerin AOİÖ toplam puan ortalamaları ($\bar{X}_{3.sınıf}=33,80$), 1., 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin AOİÖ toplam ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.34 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin mükemmelci tutumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	844,403	3	281,468	0,779	0,51
Mük. Tutum	Gruplariçi	264125,5	731	361,321		
	Toplam	264969,9	734			

Tablo 43 incelendiğinde öğrencilerin Mükemmelci Tutum alt ölçek puanlarının sınıfa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(3,731)}=,779$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Mükemmelci Tutum puan ortalamaları sınıf değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.35 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanları, sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 44'de verilmiştir.

Tablo 44: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	1095,72	3	365,24	2,952	0,03
Onay. İhtiyacı	Gruplariçi	90434,99	731	123,714		
	Toplam	91530,71	734			

Tablo 44 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puanları ile bulundukları sınıf düzeyi arasında fark olup olmadığını sınamak için sınıf değişkenine göre oluşturulan grupların Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{1.sınıf}=43,88$), 2. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.sınıf}=45,11$), 3. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.sınıf}=46,97$), 4. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{4.sınıf}=46,34$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(3,731)}=2,952$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın sınıf düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Buna göre 3. sınıf öğrencilerin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{3.sınıf}=46,97$), 1., 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.36 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	458,745	3	152,915	4,452	0,004
Bağımsız Tutum	Gruplariçi	25107,82	731	34,347		
	Toplam	25566,57	734			

Tablo 45 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puanları ile bulundukları sınıf düzeyi arasında fark olup olmadığını sınamak için sınıf değişkenine göre oluşturulan grupların Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{1.sınıf}=30,90$), 2. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.sınıf}=28,27$), 3. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.sınıf}=28,58$), 4. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{4.sınıf}=29,19$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(3,731)}=4,452$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın sınıf düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Buna göre 1. sınıf öğrencilerin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{1.sınıf}=30,90$), 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.37 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin değişken tutumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	59,546	3	19,849	1,204	0,307
Değişken Tutum	Gruplariçi	12,51,83	731	16,487		
	Toplam	12111,38	734			

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin Değişken Tutum alt ölçek puanlarının sınıfa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(3,731)}=1,204$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Değişken Tutum puan ortalamaları sınıf değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.38 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmaları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	392,03	3	130,677	3,741	0,011
Yakınlıktan Kaç.	Gruplariçi	25534,69	731	34,931		
	Toplam	25926,72	734			

Tablo 47 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puanları ile bulundukları sınıf düzeyi arasında fark olup olmadığını sınamak için sınıf değişkenine göre oluşturulan grupların Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{1.sınıf}=23,07$), 2. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.sınıf}=22,15$), 3. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.sınıf}=21,65$), 4. sınıf öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{4.sınıf}=21,17$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(3,731)}=3,741$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın sınıf düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Buna göre 1. sınıf öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}_{1.sınıf}=23,07$), 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.39 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin gerçekçi olmayan ilişki beklentileri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	137,932	3	45,977	1,356	0,255
Gerç. Olm. İliş.						
Bek.	Gruplariçi	24778,36	731	33,897		
	Toplam	24916,29	734			

Tablo 48 incelendiğinde öğrencilerin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puanlarının sınıfa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(3,731)}=1,356$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi puan ortalamaları sınıf değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.40 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin zihin okumaları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	36,221	3	12,074	1,351	0,257
Zihin Okuma	Gruplariçi	6531,634	731	8,935		
	Toplam	6567,856	734			

Tablo 49 incelendiğinde öğrencilerin Zihin Okuma alt ölçek puanlarının sınıfa göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(3,731)}=8,935$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Zihin Okuma puan ortalamaları sınıf değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 50: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Genel Ortalama (CGPA) Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Dön. Ort.	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Mak.
AOİÖ Top.	1.00 ve 1.50	40	30,85	6,84	15,00	41,00
	1.51 ve 2.00	89	33,67	7,85	19,00	56,00
	2.01 ve 2.50	186	32,46	6,76	15,00	51,00
	2.51 ve 3.00	249	32,68	6,76	17,00	51,00
	3.01 ve 3.50	125	33,73	6,98	20,00	70,00
	3.51 ve üzeri	45	32,80	6,41	21,00	48,00
Mük. Tutum	1.00 ve 1.50	40	68,77	18,81	21,00	93,00
	1.51 ve 2.00	89	68,11	20,29	23,00	110,00
	2.01 ve 2.50	186	72,31	18,42	27,00	106,00
	2.51 ve 3.00	249	77,79	18,31	28,00	112,00
	3.01 ve 3.50	125	76,58	16,60	28,00	107,00
	3.51 ve üzeri	45	87,13	20,57	47,00	110,00
Onay. İhtiyacı	1.00 ve 1.50	40	43,57	11,67	20,00	65,00
	1.51 ve 2.00	89	45,17	12,46	16,00	75,00
	2.01 ve 2.50	186	43,32	9,81	22,00	68,00
	2.51 ve 3.00	249	47,09	11,81	17,00	75,00
	3.01 ve 3.50	125	45,29	10,55	22,00	69,00
	3.51 ve üzeri	45	46,84	10,22	31,00	67,00
Bağımsız Tutum	1.00 ve 1.50	40	28,90	6,19	20,00	41,00
	1.51 ve 2.00	89	29,11	5,97	18,00	42,00
	2.01 ve 2.50	186	29,84	5,93	16,00	42,00

Değişken Tutum	2.51 ve 3.00	249	29,44	5,98	8,00	42,00
	3.01 ve 3.50	125	30,26	5,03	15,00	41,00
	3.51 ve üzeri	45	32,49	6,64	17,00	42,00
	1.00 ve 1.50	40	20,10	4,48	12,00	30,00
	1.51 ve 2.00	89	19,94	4,07	12,00	35,00
	2.01 ve 2.50	186	20,92	4,06	11,00	30,00
	2.51 ve 3.00	249	20,33	3,79	10,00	31,00
	3.01 ve 3.50	125	20,37	4,13	8,00	32,00
	3.51 ve üzeri	45	21,73	4,66	15,00	28,00
Yakınlıktan Kaç.	1.00 ve 1.50	40	23,65	4,79	9,00	31,00
	1.51 ve 2.00	89	23,30	6,23	8,00	35,00
	2.01 ve 2.50	186	22,31	6,13	10,00	40,00
	2.51 ve 3.00	249	21,41	5,87	8,00	37,00
	3.01 ve 3.50	125	22,41	5,74	10,00	37,00
	3.51 ve üzeri	45	20,86	5,96	9,00	34,00
Gerç. Olm. İliş. Bek.	1.00 ve 1.50	40	23,00	5,59	11,00	35,00
	1.51 ve 2.00	89	23,51	6,49	12,00	39,00
	2.01 ve 2.50	186	22,49	5,40	11,00	36,00
	2.51 ve 3.00	249	23,27	5,97	8,00	40,00
	3.01 ve 3.50	125	23,29	5,78	11,00	40,00
	3.51 ve üzeri	45	21,29	5,55	10,00	34,00
Zihin Okuma	1.00 ve 1.50	40	10,00	3,23	3,00	15,00
	1.51 ve 2.00	89	10,04	3,03	4,00	15,00
	2.01 ve 2.50	186	9,59	3,18	3,00	15,00
	2.51 ve 3.00	249	9,93	2,99	3,00	15,00
	3.01 ve 3.50	125	10,83	2,62	3,00	15,00
	3.51 ve üzeri	45	10,18	2,45	7,00	15,00

4.4.41 AOİÖ toplam puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları ile genel ortalama (CGPA) değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	351,182	5	70,236	1,465	0,20
AOİÖ Top.	Gruplariçi	34909,2	729	47,952		
	Toplam	35260,4	734			

Tablo 51 incelendiğinde öğrencilerin AOİÖ toplam puanlarının genel ortalama (CGPA) göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(5,729)}=1,465$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, AOİÖ toplam puan ortalamaları genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.42 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin mükemmelci tutumları ile genel ortalama (CGPA) değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	15906,9	5	3181,374	9,312	0,00
Mük. Tutum	Gruplariçi	249063	729	341,65		
	Toplam	264970	734			

Tablo 52 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Mükemmelci Tutum alt ölçek puanları ile genel ortalama (CGPA) düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için genel ortalama (CGPA) değişkenine göre oluşturulan grupların Mükemmelci Tutum alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda 1 ve 1.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.00\text{ve}1.50}=68,77$), 1.51 ve 2.00 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.51\text{ve}2.00}=68,11$), 2.01 ve 2.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.01\text{ve}2.50}=72,31$), 2.51 ve 3.00 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.51\text{ve}3.00}=77,79$), 3.01 ve 3.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.01\text{ve}3.50}=76,58$), 3.51 ve üzeri genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.51\text{ve}üzeri}=87,13$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(5,729)}=9,312$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın genel ortalamaları (CGPA) arasında olduğu görülmüştür. Buna göre 3.51 ve üzeri genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.5\text{ve}üzeri}=87,13$), 1.00 ve 1.50 arası, 1.51 ve 2.00 arası, 2.01 ve 2.50 arası, 2.51 ve 3.00 arası, 3.01 ve 3.50 arası genel ortalamasına sahip olan

öğrencilerinin Mükemmelci Tutum alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.43 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçları ile genel ortalama (CGPA) değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	1741,46	5	348,292	2,828	0,02
Onay. İhtiyacı	Gruplariçi	89789,3	729	123,168		
	Toplam	91530,7	734			

Tablo 53 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puanları ile genel ortalama (CGPA) düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için genel ortalama (CGPA) değişkenine göre oluşturulan grupların Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda 1.00 ve 1.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.00\text{ve}1.50}=43,57$), 1.51 ve 2.00 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.51\text{ve}2.00}=45,17$), 2.01 ve 2.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.01\text{ve}2.50}=43,32$), 2.51 ve 3.00 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.51\text{ve}3.00}=47,09$), 3.01 ve 3.50 arası genel ortalamasına sahip olan

öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.01\text{ve}3.50}=45,29$), 3.51 ve üzeri genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.5\text{ve}4.0}=46,84$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(5,729)}=2,828$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın genel ortalamaları (CGPA) arasında olduğu görülmüştür. Buna göre 2.51 ve 3.00 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.51\text{ve}3.00}=47,09$), 1.00 ve 1.50 arası, 1.51 ve 2.00 arası, 2.01 ve 2.50 arası, 3.01 ve 3.50 arası, 3.51 ve üzeri genel ortalamasına sahip olan öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.44 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının genel ortalamaya (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumları ile genel ortalama (CGPA) değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	461,503	5	92,301	2,68	0,02
Bağımsız Tutum	Gruplarıçi	25105,1	729	34,438		
	Toplam	25566,6	734			

Tablo 54 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puanları ile genel ortalama (CGPA) düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için genel ortalama (CGPA) değişkenine göre oluşturulan grupların Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz

örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda 1 ve 1.5 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1ve1.5}=28,90$), 1.5 ve 2 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.5ve2}=29,11$), 2. ve 2.5 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2ve2.5}=29,84$), 2.5 ve 3 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.5ve3}=29,44$), 3 ve 3.5 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3ve3.5}=30,24$), 3.5 ve üzeri genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.5ve\text{üzeri}}=32,49$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(5,729)}=2,68$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın genel ortalamaları (CGPA) arasında olduğu görülmüştür. Buna göre 3.5 ve üzeri genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.5ve\text{üzeri}}=32,49$), 1 ve 1.5 arası, 1.5 ve 2 arası, 2 ve 2.5 arası, 2.5 ve 3 arası, 3 ve 3.5 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.45 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin değişken tutumları ile genel ortalama (CGPA) değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	141,826	4	28,365	1,728	0,13
Değişken Tutum	Gruplariçi	11969,6	729	16,419		
	Toplam	12111,4	734			

Tablo 55 incelendiğinde öğrencilerin Değişken Tutum alt ölçek puanlarının genel ortalama (CGPA) göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(5,729)}=1,728$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Değişken Tutum ortalamaları genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.46 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmaları ile genel ortalama (CGPA) değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	431,13	5	86,226	2,465	0,03
Yakınlıktan Kaç.	Gruplariçi	25495,6	729	34,973		
	Toplam	25926,7	734			

Tablo 56 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puanları ile genel ortalama (CGPA) düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için genel ortalama (CGPA) değişkenine göre oluşturulan grupların Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda 1.00 ve 1.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.00\text{ve}1.50}=23,65$), 1.51 ve 2.00 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.51\text{ve}2.00}=23,30$), 2.01 ve 2.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.01\text{ve}2.50}=22,31$), 2.51 ve 3.00 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.51\text{ve}3.00}=21,41$), 3.01 ve 3.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.01\text{ve}3.50}=22,41$), 3.51 ve üzeri genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.51\text{ve} \text{üzeri}}=20,86$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(5,729)}=2,465$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın genel ortalamaları (CGPA) arasında olduğu görülmüştür. Buna göre 1.00 ve 1.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.00\text{ve}1.50}=23,65$), 1.51 ve 2.00 arası, 2.01 ve 2.50 arası, 2.51 ve 3.00 arası, 3.01 ve 3.50 arası, 3.51 ve üzeri genel ortalamasına sahip olan öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.47 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ile genel ortalama (CGPA) değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	92,655	5	18,531	0,644	0,74
Gerç. Olm. İliş. Bek.	Gruplariçi	24823,6	729	34,052		
	Toplam	24916,3	734			

Tablo 57 incelendiğinde öğrencilerin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puanlarının genel ortalama (CGPA) göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(5,729)}=0,644$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puan ortalamaları genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.48 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının genel ortalama (CGPA) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin zihin okumaları ile genel ortalama (CGPA) değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçeği Puanlarının Genel Ortalamaya (CGPA) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	117,804	5	23,561	2,663	0,02
Zihin Okuma	Gruplariçi	6450,05	729	8,848		
	Toplam	6567,86	734			

Tablo 58 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Zihin Okuma alt ölçek puanları ile genel ortalama (CGPA) düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için genel ortalama (CGPA) değişkenine göre oluşturulan grupların Zihin Okuma alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda 1.00 ve 1.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.00\text{ve}1.50}=10,00$), 1.51 ve 2.00 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.50\text{ve}2.00}=10,04$), 2.01 ve 2.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.01\text{ve}2.50}=9,59$), 2.51 ve 3.00 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{2.51\text{ve}3.00}=9,93$), 3.01 ve 3.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.01\text{ve}3.50}=10,83$), 3.51 ve üzeri genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.51\text{ve}üzeri}=10,18$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(5,729)}=2,465$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın genel ortalamaları (CGPA) arasında olduğu görülmüştür. 3.01 ve 3.50 arası genel ortalamasına sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3\text{ve}3,5}=10,83$), 1.00 ve 1.50 arası, 1.51 ve 2.00 arası, 2.01 ve 2.50 arası, 2.51 ve 3.00 arası, 3.51 ve üzeri genel ortalamasına sahip olan öğrencilerinin Zihin Okuma alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 59: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Anne Eğit.	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Mak.
AOİÖ Top.	Okur-yazar değil	48	31,06	6,36	18,00	45,00
	İlkokul	164	33,17	7,32	20,00	56,00
	Ortaokul	114	33,24	7,82	15,00	70,00

Mük. Tutum	Lise	271	32,93	6,70	15,00	54,00
	Üni. ve üzeri	137	32,50	6,29	17,00	48,00
	Okur-yazar değil	48	75,48	18,89	21,00	107,00
	İlkokul	164	73,77	18,88	28,00	112,00
	Ortaokul	114	80,07	19,81	34,00	110,00
Onay. İhtiyacı	Lise	271	74,57	17,93	27,00	107,00
	Üni. ve üzeri	137	73,48	20,13	23,00	106,00
	Okur-yazar değil	48	42,95	11,81	20,00	67,00
	İlkokul	164	43,97	11,21	22,00	69,00
	Ortaokul	114	47,60	10,08	23,00	70,00
Bağımsız Tutum	Lise	271	45,91	11,34	17,00	75,00
	Üni. ve üzeri	137	45,07	11,17	16,00	71,00
	Okur-yazar değil	48	30,02	5,50	13,00	38,00
	İlkokul	164	30,06	6,02	15,00	42,00
	Ortaokul	114	30,78	7,25	8,00	42,00
Değişken Tutum	Lise	271	29,29	5,46	15,00	42,00
	Üni. ve üzeri	137	29,57	5,42	16,00	42,00
	Okur-yazar değil	48	19,22	3,57	12,00	29,00
	İlkokul	164	20,71	4,45	8,00	35,00
	Ortaokul	114	21,15	4,24	12,00	31,00
Yakınlıktan Kaç.	Lise	271	20,37	3,82	11,00	29,00
	Üni. ve üzeri	137	20,48	3,96	10,00	30,00
	Okur-yazar değil	48	22,37	5,71	14,00	33,00
	İlkokul	164	22,77	5,45	8,00	38,00
	Ortaokul	114	22,77	6,06	10,00	34,00
Gerç. Olm. İliş. Bek.	Lise	271	21,33	5,91	8,00	40,00
	Üni. ve üzeri	137	22,29	6,46	8,00	36,00
	Okur-yazar değil	48	23,37	4,98	11,00	34,00
	İlkokul	164	23,13	5,55	11,00	38,00
	Ortaokul	114	22,91	5,89	11,00	36,00

Zihin Okuma	Lise	271	23,31	5,98	8,00	40,00
	Üni. ve üzeri	137	23,26	6,03	8,00	39,00
	Okur-yazar değil	48	9,31	3,08	3,00	15,00
	İlkokul	164	10,09	2,88	3,00	15,00
	Ortaokul	114	9,93	2,87	3,00	15,00
	Lise	271	10,15	3,13	3,00	15,00
	Üni. ve üzeri	137	10,05	2,89	4,00	15,00

4.4.49 AOİÖ toplam puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
AOİÖ Top.	Gruplararası	206,181	4	51,545	1,072	0,37
	Gruplariçi	35054,21	730	48,085		
	Toplam	35260,39	734			

Tablo 60 incelendiğinde öğrencilerin AOİÖ toplam puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=1,072$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, AOİÖ toplam puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.50 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin mükemmelci tutumları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	3586,504	4	896,626	2,504	0,04
Mük. Tutum	Gruplariçi	261383,4	730	358,059		
	Toplam	264969,9	734			

Tablo 61 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Mükemmelci Tutum alt ölçek puanları ile anne eğitim düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için anne eğitim düzeyleri değişkenine göre oluşturulan grupların Mükemmelci Tutum alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda anne eğitim düzeyleri okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{okur yazar değil}}=75,48$), anne eğitim düzeyleri ilkokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=73,77$), anne eğitim düzeyleri ortaokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=80,07$), anne eğitim düzeyleri öğrencilerin lise olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{lise}}=74,57$), anne eğitim düzeyleri üniversite ve üzeri olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{üniversite ve üzeri}}=73,48$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(4,730)}=2,504$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın anne eğitim düzeyi arasında olduğu görülmüştür.

Anne eğitim düzeyleri ortaokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=80,07$), anne eğitim düzeyleri okur-yazar olmayan, ilkokul, lise, üniversite ve üzeri olan öğrencilerinin Mükemmeli Tutum alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.51 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	1256,31	4	314,078	2,54	0,04
Onay. İhtiyacı	Gruplariçi	90274,4	730	123,664		
	Toplam	91530,71	734			

Tablo 62 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puanları ile anne eğitim düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için anne eğitim düzeyleri değişkenine göre oluşturulan grupların Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda anne eğitim düzeyleri okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{okur yazar değil}}=42,95$), anne eğitim düzeyleri ilkokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=43,97$), anne eğitim düzeyleri ortaokul olan

öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=47,60$), anne eğitim düzeyleri öğrencilerin lise olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{lise}}=45,91$), anne eğitim düzeyleri üniversite ve üzeri olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{üniversite ve üzeri}}=45,07$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(4,730)}=2,54$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın anne eğitim düzeyi arasında olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyleri ortaokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=47,60$), anne eğitim düzeyleri okur-yazar olmayan, ilkokul, lise, üniversite ve üzeri olan öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.52 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	196,053	4	49,013	1,41	0,23
Bağımsız Tutum	Gruplariçi	25370,51	730	34,754		
	Toplam	25566,57	734			

Tablo 63 incelendiğinde öğrencilerin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=1,41$,

$p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.53 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin değişken tutumları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 64’de verilmiştir.

Tablo 64: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	139,564	4	34,891	2,128	0,08
Değişken Tutum	Gruplariçi	11971,82	730	16,4		
	Toplam	12111,38	734			

Tablo 64 incelendiğinde öğrencilerin Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=2,128$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Değişken Tutum alt ölçek puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.54 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmaları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	297,393	4	74,348	2,118	0,08
Yakınlıktan Kaç.	Gruplariçi	25629,33	730	35,109		
	Toplam	25926,72	734			

Tablo 65 incelendiğinde öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=2,118$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.55 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin gerçekçi olmayan ilişki beklentileri ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	14,641	4	3,66	0,107	0,98
Gerç. Olm. İliş. Bek.	Gruplariçi	24901,65	730	34,112		
	Toplam	24916,26	734			

Tablo 66 incelendiğinde öğrencilerin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=,107$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.56 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin zihin okumaları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	31,067	4	7,767	0,867	0,483
Zihin Okuma	Gruplariçi	6536,788	730	8,955		
	Toplam	6567,856	734			

Tablo 67 incelendiğinde öğrencilerin Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=,867$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Zihin Okuma alt ölçek puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 68: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Baba Eğit.	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Mak.
AOİÖ Top.	Okur-yazar değil	28	33,21	7,28	20,00	51,00
	İlkokul	140	32,25	7,32	18,00	56,00
	Ortaokul	90	34,14	8,08	21,00	70,00
	Lise	252	32,42	6,57	15,00	50,00
	Üni. ve üzeri	224	33,09	6,51	17,00	49,00
Mük. Tutum	Okur-yazar değil	28	71,36	19,80	28,00	107,00
	İlkokul	140	74,54	18,07	21,00	103,00
	Ortaokul	90	74,62	18,80	29,00	112,00
	Lise	252	75,86	20,06	28,00	110,00
	Üni. ve üzeri	224	75,27	18,42	23,00	110,00
Onay. İhtiyacı	Okur-yazar değil	28	40,07	11,17	26,00	67,00
	İlkokul	140	43,86	9,99	20,00	72,00
	Ortaokul	90	46,67	11,58	22,00	69,00
	Lise	252	45,58	11,76	17,00	75,00
	Üni. ve üzeri	224	46,28	10,83	16,00	75,00
Bağımsız Tutum	Okur-yazar değil	28	32,32	5,84	23,00	42,00
	İlkokul	140	29,56	5,87	15,00	42,00
	Ortaokul	90	29,02	6,50	8,00	41,00
	Lise	252	30,09	5,88	13,00	42,00
	Üni. ve üzeri	224	29,61	5,64	16,00	42,00
Değişken Tutum	Okur-yazar değil	28	19,78	3,50	13,00	27,00
	İlkokul	140	20,46	4,00	8,00	35,00
	Ortaokul	90	20,23	4,07	13,00	32,00
	Lise	252	20,77	4,15	11,00	30,00
	Üni. ve üzeri	224	20,46	4,07	10,00	31,00
Yakınlıktan Kaç.	Okur-yazar değil	28	23,68	6,23	9,00	32,00
	İlkokul	140	22,11	5,53	8,00	38,00

Gerç. Olm. İliş. Bek.	Ortaokul	90	22,88	5,89	8,00	36,00
	Lise	252	21,34	5,84	9,00	37,00
	Üni. ve üzeri	224	22,52	6,23	8,00	40,00
	Okur-yazar değil	28	21,79	5,95	10,00	32,00
	İlkokul	140	23,03	5,15	11,00	36,00
	Ortaokul	90	24,15	6,11	10,00	37,00
	Lise	252	22,67	5,93	8,00	40,00
	Üni. ve üzeri	224	23,71	5,88	12,00	39,00
	Okur-yazar değil	28	10,43	2,47	7,00	14,00
	İlkokul	140	9,49	2,72	3,00	15,00
Zihin Okuma	Ortaokul	90	10,59	2,94	3,00	15,00
	Lise	252	9,59	3,03	3,00	15,00
	Üni. ve üzeri	224	10,60	3,06	3,00	15,00

4.4.57 AOİÖ toplam puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
AOİÖ Top.	Gruplararası	264,837	4	66,209	1,379	0,24
	Gruplariçi	34995,55	730	48,005		
	Toplam	35260,39	734			

Tablo 69 incelendiğinde öğrencilerin AOİÖ toplam puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=1,379$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, AOİÖ toplam puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.58 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin mükemmelci tutumları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 70’de verilmiştir.

Tablo 70: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	623,365	4	155,841	0,43	0,79
Mük. Tutum	Gruplariçi	264346,6	730	362,119		
	Toplam	264969,9	734			

Tablo 70 incelendiğinde öğrencilerin Mükemmelci Tutum alt ölçek puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=0,43$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Mükemmelci Tutum alt ölçek puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.59 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	1452,434	4	363,109	2,943	0,02
Onay. İhtiyacı	Gruplariçi	90078,28	730	123,395		
	Toplam	91530,71	734			

Tablo 71 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puanları ile baba eğitim düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için baba eğitim düzeyleri değişkenine göre oluşturulan grupların Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda baba eğitim düzeyleri okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{okur yazar değil}}=40,07$), baba eğitim düzeyleri ilkokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=43,86$), baba eğitim düzeyleri ortaokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=46,67$), baba eğitim düzeyleri öğrencilerin lise olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{lise}}=45,58$), baba eğitim düzeyleri üniversite ve üzeri olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{üniversite ve üzeri}}=46,28$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(4,730)}=2,943$, $p<,05$) Yapılan Tukey

Testi sonucunda, anlamlı farkın baba eğitim düzeyi arasında olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyleri ortaokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=46,67$), baba eğitim düzeyleri okur-yazar olmayan, ilkokul, lise ve üniversite ve üzeri olan öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.60 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	276,198	4	69,05	1,993	0,09
Bağımsız Tutum	Gruplariçi	25290,37	730	34,644		
	Toplam	25566,57	734			

Tablo 72 incelendiğinde öğrencilerin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=1,993$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.61 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin değişken tutumları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	37,109	4	9,277	0,561	0,69
Değişken Tutum	Gruplariçi	12074,27	730	16,54		
	Toplam	12111,38	734			

Tablo 73 incelendiğinde öğrencilerin Değişken Tutum alt ölçek puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=0,561$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Değişken Tutum alt ölçek puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.62 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmaları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 74'de verilmiştir.

Tablo 74: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	314,115	4	78,529	2,238	0,06
Yakınlıktan Kaç.	Gruplariçi	25612,61	730	35,086		
	Toplam	25926,72	734			

Tablo 74 incelendiğinde öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=2,238$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.63 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguları

Üniversite öğrencilerinin gerçekçi olmayan ilişki beklentileri ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 75’te verilmiştir.

Tablo 75: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	291,691	4	72,923	2,162	0,07
Gerç. Olm. İliş. Bek.	Gruplariçi	24624,6	730	33,732		
	Toplam	24916,29	734			

Tablo 75 incelendiğinde öğrencilerin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(4,730)}=2,162$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.64 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin zihin okumaları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 76’da verilmiştir.

Tablo 76: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	202,223	4	50,556	5,798	0,00
Zihin Okuma	Gruplariçi	6365,633	730	8,72		
	Toplam	6567,856	734			

Tablo 76 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Zihin Okuma alt ölçek puanları ile baba eğitim düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için baba eğitim düzeyleri değişkenine göre oluşturulan grupların Zihin Okuma alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda baba eğitim düzeyleri okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{okur yazar değil}}=10,43$), baba eğitim düzeyleri ilkokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=9,49$), baba eğitim düzeyleri ortaokul olan

öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=10,59$), baba eğitim düzeyleri öğrencilerin lise olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{lise}}=9,59$), baba eğitim düzeyleri üniversite ve üzeri olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{üniversite ve üzeri}}=10,60$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(4,730)}=5,798$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın baba eğitim düzeyi arasında olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyleri üniversite ve üzeri olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{üniversite ve üzeri}}=10,60$), baba eğitim düzeyleri okur-yazar olmayan, ilkokul, ortaokul, lise olan öğrencilerinin Zihin Okuma alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 77: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ Ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeylerine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Aile gelir	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Mak.
AOİÖ Top.	1290 tl altı	61	33,18	7,70	20,00	56,00
	1291-3000	205	32,47	6,70	17,00	54,00
	3001-5856	263	32,24	6,88	15,00	51,00
	5857-8000	97	33,19	5,73	17,00	47,00
	8001-10000	43	33,58	5,86	19,00	45,00
	10001 ve üzeri	65	35,02	8,89	21,00	70,00
Mük. Tutum	1290 tl altı	61	72,44	16,26	31,00	103,00
	1291-3000	205	77,09	16,65	21,00	107,00
	3001-5856	263	74,75	21,34	23,00	112,00
	5857-8000	97	74,97	19,85	28,00	106,00
	8001-10000	43	79,88	16,28	26,00	101,00
	10001 ve üzeri	65	69,80	17,60	35,00	106,00
Onay. İhtiyacı	1290 tl altı	61	45,72	10,57	26,00	72,00
	1291-3000	205	46,02	11,49	20,00	75,00

Bağımsız Tutum	3001-5856	263	44,90	11,19	16,00	75,00
	5857-8000	97	45,71	11,93	17,00	71,00
	8001-10000	43	46,65	9,84	26,00	67,00
	10001 ve üzeri	65	43,74	10,45	28,00	71,00
Değişken Tutum	1290 tl altı	61	31,64	6,88	17,00	42,00
	1291-3000	205	29,85	5,53	13,00	42,00
	3001-5856	263	29,71	6,04	8,00	42,00
	5857-8000	97	29,52	5,42	19,00	42,00
Yakınlıktan Kaç.	8001-10000	43	30,70	5,89	17,00	42,00
	10001 ve üzeri	65	28,08	5,84	16,00	41,00
	1290 tl altı	61	20,13	4,08	11,00	35,00
	1291-3000	205	19,99	4,14	8,00	32,00
Gerç. Olm. İliş. Bek.	3001-5856	263	20,92	4,15	11,00	31,00
	5857-8000	97	21,66	3,39	10,00	30,00
	8001-10000	43	20,42	3,06	15,00	27,00
	10001 ve üzeri	65	19,24	4,39	11,00	29,00
Zihin Okuma	1290 tl altı	61	22,88	5,99	8,00	35,00
	1291-3000	205	21,81	5,12	8,00	38,00
	3001-5856	263	22,55	6,31	10,00	40,00
	5857-8000	97	20,91	6,46	8,00	36,00
	8001-10000	43	22,26	5,18	14,00	36,00
	10001 ve üzeri	65	22,40	6,37	10,00	33,00
	1290 tl altı	61	23,26	5,05	12,00	33,00
	1291-3000	205	22,82	5,31	8,00	35,00
	3001-5856	263	23,81	6,37	8,00	40,00
	5857-8000	97	22,67	5,83	10,00	40,00
	8001-10000	43	23,28	5,31	12,00	36,00
	10001 ve üzeri	65	22,66	5,89	11,00	36,00
	1290 tl altı	61	10,09	2,98	4,00	15,00
	1291-3000	205	9,86	3,08	3,00	15,00

	3001-5856	263	10,30	2,95	3,00	15,00
	5857-8000	97	10,21	2,79	3,00	15,00
	8001-10000	43	9,86	3,04	5,00	15,00
	10001 ve üzeri	65	9,28	3,04	3,00	15,00

4.4.65 AOİÖ toplam puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları ile aile ekonomik gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78: Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	471,793	5	94,359	1,975	0,08
AOİÖ Top.	Gruplariçi	34788,6	729	47,787		
	Toplam	35260,39	734			

Tablo 78 incelendiğinde öğrencilerin AOİÖ toplam puanlarının aile ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(5,729)}=1,975$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, AOİÖ toplam puanları aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.66 Mükemmelci tutum alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin mükemmelci tutumları ile aile ekonomik gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 79: Üniversite Öğrencilerinin Mükemmelci Tutum Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	4094,985	5	818,997	2,289	0,04
Mük. Tutum	Gruplariçi	260875,0	729	357,853		
	Toplam	264969,9	734			

Tablo 79 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Mükemmelci Tutum alt ölçek puanları ile aile ekonomik gelir düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre oluşturulan grupların Mükemmelci Tutum alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda aile ekonomik gelir düzeyi 1.290 tı altı olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1290\text{tl altı}}=72,44$), ekonomik gelir düzeyi 1.291 tı-3.000tl arası olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.291\text{tl}-3.000\text{tl}}=77,09$), ekonomik gelir düzeyi 3.001tl-5.856tl arası olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.001\text{tl}-5.856\text{tl}}=74,75$), ekonomik gelir düzeyi 5.857-8.000tl olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{5.857\text{tl}-8.000\text{tl}}=74,97$), ekonomik gelir düzeyi 8.001tl-10.000tl olan öğrencilerin ortalaması($\bar{X}_{8.001\text{tl}-10.000\text{tl}}=79,88$), ekonomik gelir düzeyi 10.001tl ve üzeri olan

öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{10.001\text{tl ve üzeri}}=69,80$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(5,729)}=2,289$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın aile ekonomik gelir düzeyi arasında olduğu görülmüştür. Ekonomik gelir düzeyi 8.001tl-10.000tl olan öğrencilerin ortalaması($\bar{X}_{8.001\text{tl}-10.000\text{tl}}=79,88$), aile ekonomik gelir düzeyleri 1.290tl altı, 1.291tl-3.000tl arası, 3.001tl-5.856tl arası, 5.857tl-8.000tl arası, 10.001tl ve üzeri olan öğrencilerinin Mükemmeci Tutum alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.67 Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçları ile aile ekonomik gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 80’de verilmiştir.

Tablo 80: Üniversite Öğrencilerinin Onaylanma İhtiyacı Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	405,657	5	81,131	0,649	0,66
Onay. İhtiyacı	Gruplariçi	91125,06	729	125,00		
	Toplam	91530,71	734			

Tablo 80 incelendiğinde öğrencilerin Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puanlarının aile ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(5,729)}=0,649$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Onaylanma İhtiyacı alt ölçek puan ortalamaları aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.68 Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumları ile aile ekonomik gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81: Üniversite Öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	444,916	5	88,983	2,582	0,03
Bağımsız Tutum	Gruplariçi	25121,65	729	34,46		
	Toplam	25566,57	734			

Tablo 81 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puanları ile aile ekonomik gelir düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre oluşturulan grupların Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda aile ekonomik gelir düzeyi 1.290 tl altı olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1290tl}$ altı=31,64), ekonomik gelir düzeyi 1.291 tl-3.000tl arası olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.291tl-3.000tl}$ =29,85), ekonomik gelir düzeyi 3.001tl-5.856tl arası olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.001tl-5.856tl}$ =29,71), ekonomik gelir düzeyi 5.857-8.000tl olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{5.857tl-8.000tl}$ =29,52), ekonomik gelir düzeyi 8.001tl-10.000tl olan öğrencilerin ortalaması($\bar{X}_{8.001tl-10.000tl}$ =30,70), ekonomik gelir düzeyi 10.001tl ve üzeri olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{10.001tl \text{ ve üzeri}}$ =28,08), en az ikisi

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(5,729)}=2,582$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın aile ekonomik gelir düzeyi arasında olduğu görülmüştür. Aile ekonomik gelir düzeyi 8.001tl-10.000tl olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{8.001tl-10.000tl}=30,70$), aile ekonomik gelir düzeyleri 1.290tl altı, 1.291tl-3.000tl arası, 3.001tl-5.856tl arası, 5.857tl-8.000tl arası, 10.001tl ve üzeri olan öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.69 Değişken Tutum alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin değişken tutumları ile aile ekonomik gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82: Üniversite Öğrencilerinin Değişken Tutum Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	345,118	5	69,024	4,276	0,00
Değişken Tutum	Gruplariçi	11766,26	729	16,14		
	Toplam	12111,38	734			

Tablo 82 incelendiğinde, 735 üniversite öğrencisinin Değişken Tutum alt ölçek puanları ile aile ekonomik gelir düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre oluşturulan grupların Değişken Tutum alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda aile ekonomik gelir düzeyi

1.290 tl altı olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1290\text{tl altı}}=20,13$), ekonomik gelir düzeyi 1.291 tl-3.000tl arası olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{1.291\text{tl}-3.000\text{tl}}=19,99$), ekonomik gelir düzeyi 3.001tl-5.856tl arası olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.001\text{tl}-5.856\text{tl}}=20,92$), ekonomik gelir düzeyi 5.857-8.000tl olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{5.857\text{tl}-8.000\text{tl}}=21,66$), ekonomik gelir düzeyi 8.001tl-10.000tl olan öğrencilerin ortalaması($\bar{X}_{8.001\text{tl}-10.000\text{tl}}=20,42$), ekonomik gelir düzeyi 10.001tl ve üzeri olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{10.001\text{tl ve üzeri}}=19,24$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($F_{(5,729)}=4,276$, $p<,05$) Yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın aile ekonomik gelir düzeyi arasında olduğu görülmüştür. Ekonomik gelir düzeyi 3.001tl-5.856tl arası olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{3.001\text{tl}-5.856\text{tl}}=20,92$), aile ekonomik gelir düzeyleri 1.290tl altı, 1.291tl-3.000tl arası, 5.857tl-8.000tl arası, 8.001tl-10.000tl arası, 10.001tl ve üzeri olan öğrencilerinin Değişken Tutum alt ölçek ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.70 Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmaları ile aile ekonomik gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 83'te verilmiştir.

Tablo 83: Üniversite Öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınma Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	254,587	5	50,917	1,446	0,21
Yakınlıktan Kaç.	Gruplariçi	25672,13	729	35,216		
	Toplam	25926,72	734			

Tablo 83 incelendiğinde öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puanlarının aile ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(5,729)}=1,446$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Yakınlıktan Kaçınma alt ölçek puan ortalamaları aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.71 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin gerçekçi olmayan ilişki beklentileri ile aile ekonomik gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 84’de verilmiştir.

Tablo 84: Üniversite Öğrencilerinin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	186,225	5	37,245	1,098	0,36
Gerç. Olm. İliş. Bek.	Gruplariçi	24730,07	729	33,923		
	Toplam	24916,29	734			

Tablo 84 incelendiğinde öğrencilerin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puanlarının aile ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(5,729)}=1,098$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçek puan ortalamaları aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.72 Zihin Okuma alt ölçeği puanlarının aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin zihin okumaları ile aile ekonomik gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 85’te verilmiştir.

Tablo 85: Üniversite Öğrencilerinin Zihin Okuma Alt Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	68,943	5	13,789	1,547	0,17
Zihin Okuma	Gruplariçi	6498,913	729	8,915		
	Toplam	6567,856	734			

Tablo 85 incelendiğinde öğrencilerin Zihin Okuma alt ölçek puanlarının aile ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($F_{(5,729)}=1,547$, $p>,05$) saptanmıştır. Buna göre, Zihin Okuma alt ölçek puan ortalamaları aile ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Bölüm 5

TARTIŞMA VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın sırasıyla üç ana problemi üzerinde yoğunlaşarak tartışma ve yorumlar sunulmuştur:

5.1 Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutum ve Kişiler Arası İlişkilerin, Bilişsel Çarpıtmaları Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Üniversite öğrencilerinin FOTÖ alt ölçek (Mükemmelci Tutum, Onaylanma İhtiyacı, Bağımsız/Otonom Tutum, Değişken Tutum) ve İBÇÖ alt ölçek (Yakınlıktan Kaçınma, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi, Zihin Okuma) puanları ile AOİÖ toplam puanları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Yordayıcı değişkenlerin AOİÖ toplam puanları üzerindeki göreceli önem sırası; Onaylanma İhtiyacı, Mükemmelci Tutum, Zihin Okuma, Değişken Tutum, Bağımsız/Otonom Tutum, Yakınlıktan Kaçınma, Gerçekçi Olmayan İlişki beklentisi şeklinde olduğu saptanmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyine yönelik yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında; Mükemmelci Tutum ve Onaylanma İhtiyacı alt ölçeklerinin AOİÖ toplam puanlarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Geri kalan Zihin Okuma, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi, Değişken Tutum, Bağımsız/Otonom Tutum, Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeklerinin ise AOİÖ toplam puanları üzerinde önemli bir etki yaratmadığı görülmüştür. Çoklu Regresyon Analizi sonuçlarına göre AOİÖ toplam puanlarının yordanmasına yönelik regresyon eşitliği formülü;

AOİÖ Toplam Puan = 27,732 + 0,13 * Onaylanma İhtiyacı + 0,06 * Mükemmelci Tutum + 0,001 * Zihin Okuma – 0,03 * Değişken Tutum – 0,05 * Bağımsız/Otonom Tutum – 0,07 * Yakınlıktan Kaçınma – 0,09 Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi

Bu bulgulara yönelik test istatistiklerine bakıldığında AOİÖ toplam puanlarına ait Regresyon katsayısının t= 11,38 düzeyinde anlamlı (p=0,000) olduğu görülmektedir.

Regresyon eşitliği formülüne göre, Mükemmelci Tutum ve Onaylanma İhtiyacı alt ölçeklerinin, AOİÖ toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Bireyin çocukluk yaşantılarında aile ve yakın çevresi aracılığıyla kazanmış olduğu irrasyonel düşünceler; yaşantıları yoluyla bireyin hedeflerinde ketleyici sonuçlara yol açan fonksiyonel olmayan tutumlara neden olabilmektedir (Elis, 1962).

Olinger, Kuiper, & Shaw, (1987) araştırmasında, olumsuz kendilik şemalarına sahip bireylerin, mükemmelci tutum ve onaylanma ihtiyacı benzeri fonksiyonel olmayan tutumların daha yüksek olduğunun yanı sıra, stresli yaşam örüntülerinin bulunduğunu ve bu inançların aktive olmasıyla birlikte depresyona yatkınlığın arttığını belirtmiştir.

Fonksiyonel olmayan tutumlar, bilişsel çarpıtmalar ile sürekli etkileşim halinde olduklarından, inançların aktive olmasıyla birlikte ortaya çıkmaktadır. Bireyin içerisinde bulunduğu olumsuz yaşam örüntüleri veya anksiyete; bireyin fonksiyonel olmayan tutumlarının ortaya çıkarıcı etmeni olabildiği gibi, depresif tutumlar sergilemesine de yol açabilmektedir (Wise & Barnes, 1986).

FOTÖ ‘mükemmelci tutum’ bireyin geliştirmiş olduğu yüksek beklenti, içsel yargı süreçleri, çevrenin yapacağı herhangi bir olumsuz değerlendirme karşısında endişe/kaygı yaşama, en ufak yanlış söz konusu olduğunda kendisini yetersiz olarak

hissetmesi ile ilgilidir. ‘Onaylanma İhtiyacı’ ise; kişinin mutlu olabilmesinin tek koşulu olan başkaları tarafından tasdik, destek veya sevgi görmeyi beklemesi ile bağlantılıdır (Flett, Hewitt & Singer, 1995; Baş ve Siyez, 2010).

Onaylanma ihtiyacının gelişiminin; mükemmелci tutuma yol açtığı bilinmektedir (Flett, Hewitt & Singer, 1995). Bir başka deyişle, bireyin mutluluğunun başkalarının düşüncelerine bağlı olması, kişinin içsel yargı ve geliştirmiş olduğu yüksek düzeydeki beklentilerin gelişimine yol açmaktadır. Rafaeli, Bernstein & Young (2011/2012), Şema Terapi’nin Onay-arayıcılık/Kabul-arayıcılık şeması; bireyin prestiji üzerindeki algısı, çevresel tepkilere bağlı olduğundan yaşamına yönelik birçok beklentisi (statü, dış görünüş, toplumsal kabul, maddi/akademik), başkaları tarafından onay ve kabul görmenin bir yolu olarak işlev görmektedir. Yüksek standartlar/Aşırı eleştiricilik şeması ise; bireyin eleştirilerden kaçınmak adına geliştirmiş olduğu kendisine yönelik yüksek beklentiler doğrultusunda fazlaca çaba sarf etmesi gereken temel inançları içermektedir. Bireyin yoğun baskı altında hissetmesi, temposunu düşürmekte zorluk çekmesi, kendisi ve çevresine yönelik eleştirel bir yapı sergilemesine neden olabilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012).

Onaylanma ihtiyacı ve mükemmелci tutumun AOİÖ’nin yordayıcıları olması nedeniyle; üniversite öğrencilerinin aile ve çevrelerine kendilerini kanıtlama ihtiyacı içerisinde oldukları varsayılmaktadır. Öğrencilerin yeni çevre edinimi söz konusu olduğundan bireyin sosyal kabul çerçevesinde onay arama içerisinde olabileceği düşünülmektedir.

Sınav haftası, aile içi, kişiler arası ilişkiler, romantik ilişkiler veya bireyin günlük yaşamına dair yaşayabileceği herhangi bir sıkıntı kişinin kaygı/endişe

yaşamısına neden olabilmektedir. Kaygının birey üzerinde yaratacağı baskı nedeniyle kişinin onaylanma ihtiyacı ve mükemmелci tutum geliştirebileceğı düşünölmektedir.

Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı, kendilik algıları ile doğru orantıda gitmediğı düşünölerek, başkalarının onayına ihtiyaç duydukları ve onay ihtiyacı giderildikten sonra kendilerini başarılı sayabildikleri varsayılmaktadır. Aynı zamanda bireyin içselleştirmiş olduğı yüksek beklentiler doğrultusunda başarı algısının kendisine yetmediğı ve sürekli olarak başarının kendi elde ettiklerinden daha fazla olduğunu düşünerek mükemmелci tutum geliştirdiğı varsayılmaktadır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, bireyin kişisel özelliklerinde yer alan mükemmелiyetçilik; akademik ertelemeenin nedenlerinden biri olarak görölebilmektedir. Öğrencinin öz-yeterlilik algısı, kendisine yönelik gerçekçi olmayan beklentiler ve yüksek başarı algısı geliştirmesi aracılığı ile akademik ertelemeye neden olduğı, böylece mükemmелci tutum sergilediğı düşünölmektedir (Balkıs, 2006; Aydoğan, 2008).

5.2 Üniversite Öğrencilerindeki Bilişsel Çarpıtmalar ile Fonksiyonel Olmayan Tutum ve Kişiler Arası İlişkileri Arasında İstatistiksel Olarak Anlamalı bir İlişki Olduğına Dair Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi sonucu elde edilen bulgular; üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtmaları ile fonksiyonel olmayan tutum ve kişiler arası ilişkileri arasında anlamalı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

AOİÖ toplam puanları ile Mükemmелci Tutum ve Onaylanma İhtiyacı alt ölçekleri arasında pozitif yönlü anlamalı bir ilişki bulunurken; AOİÖ toplam puanları ile Yakınlıktan Kaçınma ve Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi Alt Ölçekleri

arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle; öğrencilerin belirlemiş ve içselleştirmiş oldukları yüksek standartlarının fazla kullanımı, öğrencilerin kendi mutluluğunun başkalarının onayı, değerlendirmesi, kabulü ve ilgisine bağlı olması artış göstermektedir. Ek olarak, öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının fazla kullanımı, öğrencilerin herhangi bir sosyal grup içerisine dahil olmaması veya sosyal açıdan kendilerini dışlamasının ve öğrencilerin ütopyik beklentileri ve taleplerine bağlı olarak ilişkilerini yürütme çabalarının azalma göstermesine yol açmaktadır. Ya da öğrencilerin ütopyik beklenti ve taleplerine bağlı olarak ilişkilerini yürütme çabalarını ve öğrencilerin herhangi bir sosyal grup içerisine dahil olmaması veya sosyal açıdan kendilerini dışlamasının fazla kullanımı öğrencilerin akılcı olmayan inançlarında azalma göstermesine yol açmaktadır.

Mükemmelci Tutum alt ölçeği ile Yakınlıktan Kaçınma ve Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçekleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bir başka deyişle; üniversite öğrencilerinin belirlemiş ve içselleştirmiş oldukları yüksek standartlarının fazla kullanımı, öğrencilerin herhangi bir sosyal grup içerisine dahil olmaması veya sosyal açıdan kendilerini dışlamasının azalma göstermesine neden olduğu gibi, aynı zamanda öğrencilerin ütopyik beklenti ve taleplerine bağlı olarak ilişkilerini yürütme çabalarının azalma göstermesine de yol açmaktadır. Ya da, hem öğrencilerin herhangi bir sosyal grup içerisine dahil olmaması veya sosyal açıdan kendilerini dışlamasının artış göstermesi hem de öğrencilerin ütopyik beklenti ve taleplerine bağlı olarak ilişkilerini yürütme çabalarının artış göstermesi, üniversite öğrencilerinin belirlemiş ve içselleştirmiş oldukları yüksek standartlarının azalmasına sebep olmaktadır.

Onaylanma İhtiyacı alt ölçeği ile Yakınlıktan Kaçınma ve Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi alt ölçekleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Bir başka deyişle; üniversite öğrencilerinin kendi mutluluğunun başkalarının onayı, değerlendirmesi, kabulü ve ilgisine bağlı olmasının artış göstermesi, öğrencilerin herhangi bir sosyal grup içerisine dahil olmaması veya sosyal açıdan kendilerini dışlamasının azalma göstermesine neden olduğu gibi, aynı zamanda öğrencilerin ütopyik beklenti ve taleplerine bağlı olarak ilişkilerini yürütme çabalarının azalma göstermesine de yol açmaktadır. Ya da, hem öğrencilerin herhangi bir sosyal grup içerisine dahil olmaması veya sosyal açıdan kendilerini dışlamasının artış göstermesi hem de öğrencilerin ütopyik beklenti ve taleplerine bağlı olarak ilişkilerini yürütme çabalarının artış göstermesi, üniversite öğrencilerinin kendi mutluluğunun başkalarının onayı, değerlendirmesi, kabulü ve ilgisine bağlı olmasının azalma göstermesine neden olmaktadır.

Bağımsız/Otonom Tutum alt ölçeği ile Zihin Okuma alt ölçeği arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bir başka deyişle; üniversite öğrencilerinin bağımsızlıklarıyla ilgili tutumlarının artması durumunda, öğrencinin çevresindeki bireylerin düşünceleri hakkında doğruluğu bulunmayan çıkarımlar yapması da artış göstermektedir.

Temel inançlarının aktif hale getirdiği bilişsel çarpıtmaları ile günlük yaşamını sürdüren bireyin, ‘en iyisi olmalıyım’, ‘o da beğenir mi’ ve ‘hocam benim hakkımda kötü şeyler düşünüyor’ gibi düşüncelere kapılabileceği düşünülmektedir. Bilişsel çarpıtma kullanımının azalması durumunda ‘eğer samimi ilişkiler kurmazsam, kimse beni incitemez’ veya ‘herkes beni sevmeli’ benzeri düşüncelerin azalacağı varsayılmaktadır.

David, Lynn & Ellis, (2010), bireylerin kendilerini depresif ve öfkeli hissettikleri olumsuz durumlar karşısında, mükemmелci tutum geliştirebilmek ve onaylanma ihtiyacı uğruna kendi seçimleri üzerinde değişiklik yapabileceklerini

belirmiştir. ‘Her işi eksiksiz yapma’ benzeri tutumlara sahip kimi bireylerin, duygu, düşünce ve davranışlarını, başkaları tarafından tasdik ettirme ihtiyacı duyduğu, kimi bireylerin ise yaşamsal ihtiyaçlarını özerk olarak giderebildiği görülmüştür. Bireyin mükemmелci tutum ve onaylanma ihtiyacı gibi kullanmakta olduğu fonksiyonel olmayan tutumları, bireyin olumsuz inançlarının aktive olmasından kaynaklı kullanıldığından, depresyona yol açabileceği öngörülmektedir (Olinger, Kuiper & Shaw, 1987).

Üniversite öğrencilerinin aktif olarak kullanmakta olduğu mükemmелci tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız/otonom tutum ve zihin okuma şemaları ve temel inançlarının yaşamında engelleyici davranış örüntülerine neden olduğu varsayılmaktadır. Öğrencinin kendisini sosyal yaşama ait hissedememesinden kaynaklı sosyal destek ihtiyacının fazla olması, sosyal yaşama katılmakta güçlük çekmesinin yanı sıra, aile ve yakın çevreden onay ve kabul görmeden kendi mutluluğunu yakalayamaması, içselleştirilmiş yüksek standartlar nedeniyle doyum sağlanamaması öğrencinin yaşamına yönelik olumsuz etkiler bırakacağı düşünülmektedir. Ek olarak bağımsız davranışlar bireyin özgür ruhlu olmasından kaynaklı herhangi sosyal çevre tarafından kabul edilmemesine neden olurken, öğrencinin çevresinin düşünceleri hakkında doğruluk payı bulunmayan çıkarımlarda bulunması kişiler arası ilişkilerini zedeleyici etken olarak düşünülebilir.

5.3 Üniversite Öğrencilerinin AOİÖ Toplam Puanları, FOTÖ ve İBÇÖ Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile elde edilen bulgular; üniversite öğrencilerinin AOİÖ toplam puanları, FOTÖ ve İBÇÖ alt ölçek puanlarının sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini kanıtlar niteliktedir.

Kadın üniversite öğrencilerinin Mükemmelci Tutumlarının ($\bar{X}$ =79,52), erkek üniversite öğrencilerine kıyasla ($\bar{X}$ =69,25) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kadın öğrencilerin her davranışlarını hatasız, eksiksiz yapma çabalarının yanı sıra geliştirmiş ve içselleştirmiş oldukları yüksek standartlarının altında; Şema Terapi'nin Başarısızlık Şeması, Kusurluluk/Utanç Şeması ve Duyguların Bastırılması Şeması olduğu düşünülmektedir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012). Öğrencinin akranları ile hiçbir zaman boy ölçüşemeyecek düzeyde başarılı (akademik, mesleki, spor, vb.) olamayacağı, ailesinin ya da çevresinin beklentilerini karşılayacak dereceye gelemeyeceği, kendisini birçok konuda eksik, çevresi tarafından değersiz ve sevilemeyecek kişi olarak nitelendirmesi, öğrencinin duygu veya dürtülerinin kontrolünü kaybettiği herhangi bir zaman diliminde çevresi tarafından ayıplanacağı düşünceleri yüzünden mükemmelci tutumu geliştirdiği düşünülmektedir.

Belirlenen yüksek standartlar Beck'in sevilmemeye temel inancı ile de ilişkilendirilebilir. Öğrencinin ailesi ve çevresi dâhil olmak üzere kendisinin kimse tarafından sevilmeyen ve sevilmeyecek biri olduğunu düşünmesi, önemsiz ve değersiz hissetmesi, her şekilde sevdikleri tarafından reddedileceği veya

terkedileceği ve her şekilde yalnız kalacağı yönündeki inançları ile açıklanabilecek olan bu temel inanç türü, bireyin bilişsel yapıları aracılığıyla mükemmелci tutumun gelişmesinde alt yapı rolü oynadığı düşünülmektedir. Fonksiyonel olmayan inançların fonksiyonel olmayan tutumlara (mükemmелci tutum) yol açtığı, böylelikle öğrencinin hem fizyolojik, hem duygusal, hem de davranışsal açıdan negatif yönde etkilendiği varsayılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; kadın öğrencilerin mükemmелci tutumu erkek öğrencilere kıyasla daha fazla kullandığı saptanmıştır. İlgili literatüre bakıldığında (Flett, Hewitt & Blankstein, 1998; Slaney & Ashbey, 1999; Siegle & Schuler, 2000; Mısırlı-Taşdemir, 2004; Erözkan, 2008) araştırma bulgularının aksine erkeklerin kadınlara kıyasla yüksek standartlar belirlemeye daha yatkın olduklarını saptamışlardır. Bu araştırma bulguları, bahsi geçen araştırmaların bulguları ile örtüşmemektedir.

Kadın üniversite öğrencilerinin Onaylanma İhtiyaçlarının ($\bar{X}=47,54$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=42,54$) kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kadın üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçlarının, erkek üniversite öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması; Şema Terapi'nin Onay-Arayıcılık-Kabul-Arayıcılık Şeması ve Bağımlılık/Yetersizlik Şeması ile ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012).

Bireyin başkalarının yardımı söz konusu olmadan ayakları üzerinde duramayacağı, sorumluluklarını yerine getiremeyeceğini düşünmesinden dolayı yaşamıyla ilgili kararlarının denetimini başkalarına bırakması ve kişinin mutlu, huzurlu olabilmesi için diğerlerinin (aile/çevresi) onay, destek, değerlendirmelerine ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.

Kadın üniversite öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutumlarının ($\bar{X}=30,40$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=29,00$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumlarının, erkek üniversite öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması; Şema Terapi'nin Güvensizlik/Kötüye Kullanılma Şeması ve Terk Edilme/İstikrarsızlık Şeması ile ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012).

Kişinin özellikle yakın çevresinde bulunan, destek ve rehberlik yardımı sağladığı bireylerin birden kendisini yalnız bırakacağı veya terk edeceğine yönelik inancının yanı sıra bireyin diğerleri tarafından haksız yere suçlu konuma düşürüleceği, aldatılacağı veya bir şekilde zarar göreceğine yönelik olan algısı, kadın üniversite öğrencilerin bağımsız tutum sergilemesine neden olduğu düşünülmektedir.

Erkek üniversite öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmalarının ($\bar{X}=22,70$), kadın üniversite öğrencilerine ($\bar{X}=21,71$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek üniversite öğrencilerin yakınlıktan kaçınmalarının, kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olması; Şema Terapi'nin Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma Şeması ve Güvensizlik/Kötüye Kullanılma Şeması ile ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012).

Öğrencilerin, diğerleri tarafından haksız yere suçlu konuma düşürüleceği, aldatılacağı veya bir şekilde zarar göreceğine yönelik olan algısı ile birlikte kişinin kendisini diğerlerinden farklı olduğunu düşünmesinden kaynaklı özellikle ailesi hariç kendisini her türlü sosyal yaşam ve kişiler arası ilişkiden soyutlamasının yakınlıktan kaçınma davranışını yaratacağı düşünülmektedir.

Erkek üniversite öğrencilerinin gerçekçi olmayan ilişki beklentilerinin ($\bar{X}=23,71$), kadın üniversite öğrencilerine ($\bar{X}=22,82$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek üniversite öğrencilerinin gerçekçi olmayan ilişki

beklentilerinin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olması; Şema Terapi'nin Yüksek Standartlar/Aşırı Eleştiricilik Şeması ile ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012).

Bireyin içselleştirmiş olduğu ilişkilerine yönelik yüksek beklenti ve/veya ütopyik beklentilerin yanı sıra kişinin bu beklentiler doğrultusunda ilişkilerinde tatmin olamamasına rağmen gerçekçi olmayan ilişki beklentisi geliştirdiği düşünülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre; AOİÖ toplam puanları, FOTÖ ve İBÇÖ alt ölçek puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bu sonuçlar, ilgili literatür ile (Hamamcı 2005; Güven, 2005; İmamoğlu, 2008; Turan, 2010) benzerlik ve tutarlılık göstermektedir. Ancak, Bilgin (2001) tarafından yapılan araştırmada fonksiyonel olmayan tutum ile yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre yaş değişkeninin herhangi bir farklılık yaratmamış olması, öğrenci yaş gruplarının birbirlerine yakın olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Set, Dağdeviren ve Aktürk (2006)'e göre, ergenlik üç aşamada görülmektedir:

- Erken Ergenlik: Yaş aralığı 11-15 sürecini kapsamaktadır.
- Orta Ergenlik: Yaş aralığı 14-15'ten başlayarak 16-17 yaşlarına kadar devamlılık göstermektedir.
- Geç Ergenlik: Yaş aralığı 16-17'den başlayarak 20'li yaşlara kadar devam etmektedir.

Buradan yola çıkarak geç ergenlikte döneminde ergenlerin; kimlik edinimi, duygu ve düşüncelerinin denetimi, bireysel tercihlerine öncelik verme ve çevre ile etkileşim içerisinde bulunabilme, empati kurma (Güvenç ve Aktaş, 2006) konularında yeni beceriler kazandıkları bilinmektedir. Üniversite öğrencilerinin

öğrenim gördükleri süreç içerisinde, geç ergenlik döneminde olduğu, aynı zamanda öğrencilerin yaş aralıklarının birbirlerine çok yakın olmalarından dolayı farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; AOİÖ toplam puanları, FOTÖ ve İBÇÖ alt ölçek puanlarının üç farklı fakülteye (Eğitim Fakültesi, İletişim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi) göre farklılaştığı saptanmıştır.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=33,79$) AOİÖ toplam puanları, İletişim Fakültesi ($\bar{X}_{\text{İletişim}}=31,55$) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=31,44$) öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencileri lisans eğitimi süresince almakta olduğu derslerin içeriği psikoloji, insan ve insan davranışını temel almaktadır. Aslında öğrencinin kendine yönelik psikolojik gelişiminde ve fonksiyonel olmayan inanç ve tutumlarını fark ederek düzeltme davranışı geliştirebilmesi, aynı zamanda rasyonel bir açıdan kendisini değerlendirebildiği düşünülmektedir (Duy, 2003; Uçak Şimşek, 2003; Aracı, 2007; Yıkılmaz, 2007; Topal, 2011). Ancak araştırma bulguları, öğrencilerin akademik açıdan psikoloji ve insan davranışlarını temel alan eğitimler görmelerine rağmen akılcı olmayan inançların azalmasında etkili olmadığını gösterir niteliktedir. Bunun sebebinin rasyonel düşünme ve fonksiyonel tutum sergilemeye yönelik alınan lisans derslerine rağmen bireyin yaşamı boyunca sergilemiş olduğu fonksiyonel olmayan tutumlar ve bilişsel çarpıtmaların derslere karşı üstün gelmiş olduğu düşünülmektedir.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=79,43$) Mükemmelci Tutumları, İletişim Fakültesi ($\bar{X}_{\text{İletişim}}=66,01$) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=70,92$) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmelci tutumlarının diğer iki fakülteye kıyasla yüksek çıkması, Ginzberg ve arkadaşlarının mesleki gelişim kuramı ile ilişkilendirilebilir. Bu kurama göre mesleki tercih süreçleri üç döneme ve alt kategorilere ayrılmaktadır (Siyez, 2011, s.174):

- Fantazi Dönemi: 11 yaş öncesini içermekle birlikte bireyin meslek hakkındaki düşünceleri genellikle oyunlar ve fanteziler olarak görülmektedir.
- Deneme Dönemi: 11-17 yaş aralığını içermekle birlikte bireyin ilgi ve yetenekleri hakkında farkındalık kazandığı bir geçiş aşamasıdır.
- Gerçekçi Dönem: 17 yaş ile yetişkinlik sürecini kapsamakla birlikte bireyin kariyer tercihlerinin belirginleştiği görülmektedir.

Geç ergenlik ile yetişkinlik süreçlerini kapsayan gerçekçi dönem tam olarak üniversiteye giriş ve devamı olan yılları kapsamaktadır. Mesleki açıdan öğretmenlik mesleğinin toplumca kabul edilmiş ve güvenilir bir meslek olarak görülüyor olması, öğrencinin aile ve çevresinin kendisine karşı olan yüksek düzey beklentileri, öğrencinin mükemmelci tutum geliştirmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca, Türkiye Cumhuriyeti Devlet Personel Başkanlığı'nın memur kadrolarının hizmet sınıfları dağılımına göre; eğitim öğretim hizmetleri (925.825) en yüksek atama alan hizmet sınıfıdır(http://www.dpb.gov.tr/F/Root/dosyalar/istatistikler/kamu_per_istatistikleri/mayis2016/4.pdf, Erişim tarihi: 28.08.2016). Bu açıdan bakıldığında, eğitim fakültesi öğrencilerinin, Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) aracılığı ile devlet memuru olabileceklerini düşündükleri ve böylece aile ve çevrelerinin beklentilerini yerine getirebilmek adına mükemmelci tutum geliştirdikleri düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmelci tutumlarının diğer fakülte öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması; Şema Terapi'ye (Kusurluluk/Utanç Şeması) (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012), gelecek

kaygısı ile ilişkilendirilebilir. Öğrencinin kendisini kusurlu, eksik veya değersiz görmesi nedeniyle ailesine mahcup olmamak düşüncesinin yanı sıra birey ‘ne yapmalıyım, ileride ne olacak’ tarzı gelecek kaygısına yönelik otomatik düşüncelerini gidermek amacıyla mükemmелci tutum geliştirebileceği düşünülmektedir.

Eğitim Fakültesi ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=47,27$) öğrencilerinin Onaylanma İhtiyaçları, İletişim Fakültesi ($\bar{X}_{\text{İletişim}}=40,61$) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=44,10$) öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin onaylanma ihtiyacının, diğer iki fakülte öğrencilerinin onaylanma ihtiyacına kıyasla daha yüksek çıkması Şema Terapi’nin Bağımlılık/Yetersizlik Şeması, İççe Geçme/Gelişmemiş Benlik Şeması, Boyun Eğicilik Şeması, Onay-arayıcılık/Kabul arayıcılık Şeması (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012) ile ilişkilendirilebildiği gibi, Beck’in Bilişsel Terapi’nin sevilmemeye temel inancı ile de ilişkilendirilebilir.

Öğrencinin gündelik hayatında başkalarından yardım talep etmeden kararlarını alamaması ve bu nedenle tek başına hayatını idame ettirememesi, sosyal yaşamında başkalarının yardımı olmadan etkileşimde bulunamaması, başkalarına karşı bağımlı bir kişilik sergilemesi, çevresi tarafından terkedilmekten veya yalnızlıktan kaçınmak için olumsuz duyguları (öfke, kaygı) bastırarak kontrolü çevrenin denetimine bırakması ve kendi mutluluğunu başkalarının kabulü, değerlendirmesi, onayı ve ilgisiyle doğru orantılı olduğunu düşündüğünden kaynaklı onaylanma ihtiyacı geliştirdiği düşünülmektedir.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin diğer iki fakülte öğrencilerinin onaylanma ihtiyacına kıyasla daha yüksek çıkmış olması; Beck’in Bilişsel Terapi ile de ilişkilendirilebilmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin erken çocukluk

dönemlerinde oluşan ve gelişmeye devam eden şemaların eksikliği nedeniyle yeni öğrenmelerin yanlış anlama ve algılamalar nedeniyle çarpıtıldığı düşünülmektedir. Bilişsel çarpıtma olarak adlandırılan bu çarpık öğrenmeler, temel inançlarla desteklenmekte olup, onaylanma ihtiyacının altında sevilme temel inancının bulunduğu düşünülmektedir. Kısacası; öğrencilerin ‘ben sevilmeyen biriyim’, ‘önemsiz biriyim’ ve ‘her şekilde yalnız kalacağım’ benzeri biliş yapılarına sahip olması aile ve çevresinin kabul, değerlendirme ve ilgisi ile mutluluk kazanacağına dair kendisinde bir algı yaratmış olabilir. Onaylanma ihtiyacının özellikle eğitim fakültesi öğrencilerinde görülüyor olması; öğrencilerin fakültelerinden emin olmadığını ve sevilmeyen biri olduklarını düşündüklerinden dolayı aile ve/veya çevrelerinden onay, değerlendirme ve tasdik ihtiyacı duyduklarını düşünülmektedir.

Sağlık Bilimleri Fakültesi ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=21,26$) öğrencilerinin Değişken Tutumları, İletişim Fakültesi ($\bar{X}_{\text{İletişim}}=20,78$) ve Eğitim Fakültesi ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=20,11$) öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin değişken tutumlarının diğer iki fakülte öğrencilerinin değişken tutumlarına kıyasla daha yüksek çıkması Şema Terapi’nin Güvensizlik/Kötüye Kullanılma Şeması ve Karamsarlık/Kötümserlik Şemaları ile ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012). Öğrencinin, başkaları tarafından bir şekilde zarar göreceğine dair inançları, diğerleri tarafından küçük düşürüleceği, kandırılacağı veya yaşamakta olduğu negatif örüntülere (utanç, suçluluk, yas, tamamlanmamış işler) odaklanmayı tercih ederek dengesizlikler ile birlikte kararsız süreçler yaşaması, öğrencinin değişken tutum geliştirebileceğini düşündürmektedir. Özellikle sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin değişken tutumlarının diğer fakülte öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması; bulundukları fakülteyi sorguladıkları, bu nedenle bu fakülteyi tercih ettiklerinden dolayı suçluluk

duyabileceği ve çevrelerine kuşkuyla yaklaşımlarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sağlık Bilimleri Fakültesi ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=23,30$) öğrencilerinin Yakınlıktan Kaçınmaları, İletişim Fakültesi ($\bar{X}_{\text{İletişim}}=22,66$) ve Eğitim Fakültesi ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=21,46$) öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmalarının diğer iki fakülte öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmalarına kıyasla daha yüksek olması Şema Terapi'nin Terk Edilme/İstikrarsızlık Şeması, Güvensizlik/Kötüye Kullanılma Şeması, Kusurluluk/Utanç Şeması, Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma Şeması ile ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012). Öğrencinin; özellikle desteğine ve rehberliğine ihtiyaç duyduğu bireyler hakkında 'her an beni tek başıma bırakabilir' algısı geliştirmesi, başkalarının kendisine zarar vereceği, diğerleri tarafından küçük düşürüleceği, kandırılacağı şeklindeki düşünceleri, 'gerçek anlamda beni tanırsalar, asla sevmezler' benzeri çarpık düşünceleri ve özellikle aile/yakın çevre dışında kendisini sosyal çevresinden izole etmesi, öğrencilerin yakınlıktan kaçınmalarını geliştirmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinde yakınlıktan kaçınmanın daha yüksek görülüyor olması; diğer kişilerin sağlıklarının üzerine eğitim alıyor olması ve mesleki hayatlarının bu konu üzerine yoğunlaşma durumunun bulunması olabilir.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}_{\text{Eğitim}}=10,27$) öğrencilerinin Zihin Okumalarının, İletişim Fakültesi ($\bar{X}_{\text{İletişim}}=10,20$) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi ($\bar{X}_{\text{Sağlık}}=9,36$) öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin zihin okumalarının diğer iki fakülte öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması Beck'in Bilişsel Terapisi ile ilişkilendirilebilir. Zihin okuma bilişsel şeması ile birebir benzerlik gösteren İBÇÖ

alt ölçeği olan zihin okuma aracılığı ile öğrencinin diğer insanların fikirlerini bildiğine veya başkalarının kendisinin düşüncelerini bildiği ve bilme zorunluluğu olduğuna dair inanç geliştirmiş olabileceği düşünülmektedir. Sevilmememe temel inancının ‘benden sıkıldığı için şu an derse gideceğini söylüyor’, ‘aslında beni sevmediği için telefonla konuşuyor’ şeklindeki otomatik düşünceler aracılığı ile ortaya çıktığı ve bireyin zihin okumalarının aktif hale geldiği varsayılmaktadır. Özellikle zihin okumanın eğitim fakültesi öğrencilerinde görülüyor olması, erken çocukluk dönemlerinde bilişsel yapılanmalarının diğer fakülte öğrencilerine kıyasla daha çarpık olduğunu gösteriyor olabilir. Bu nedenle öğrenciler, fark etmeden kendi düşüncelerinin başkalarının bilmesi gerektiğini, kendisinin de diğerlerinin düşüncelerini okuyabildiğini iddia ediyor olabilir.

Bölüm memnuniyet düzeyleri değişkeni bulgularına göre; Çok Memnunum düzeyini ($\bar{X}_{\text{Çok memnunum}}=79,41$) işaretleyen öğrencilerin Mükemmелci Tutumları, Memnunum ($\bar{X}_{\text{Memnunum}}=73,86$), Kararsızım ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=72,90$) ve Memnun Değilim ($\bar{X}_{\text{Memnun değilim}}=64,24$) düzeylerini işaretleyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni bulgularına göre; çok memnunum düzeyini seçen öğrencilerin mükemmелci tutumlarının diğer düzeylere göre daha yüksek olması öğrencilerin ilgi ve yetenekleri konusunda yüksek standartlarının bulunmasının yanı sıra, kişisel tercihleri hakkında olumlu/olumsuz eleştiriye karşı düşük tolerans geliştirdikleri düşünülmektedir. Bireyin karar verme stillerine aile ve yakın çevresinin müdahil olmasına karşı düşük tolerans geliştirmesi bireyin yoğun çaba sarf ederek *kendince* ideal davranış örüntüleri geliştirdiği düşünülmektedir.

Bölüm memnuniyet düzeyleri değişkeni bulgularına göre; Çok Memnunum düzeyini ($\bar{X}_{\text{Çok memnunum}}=47,21$) işaretleyen öğrencilerin Onaylanma İhtiyaçları,

Memnunum ($\bar{X}_{\text{Memnunum}}=45,09$), Kararsızım ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=42,99$) ve Memnun Değilim ($\bar{X}_{\text{Memnun değilim}}=41,88$) düzeylerini işaretleyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni bulgularına göre; çok memnunum düzeyini seçen öğrencilerin onaylanma ihtiyaçlarının diğer düzeylere göre daha yüksek olması, öğrencilerin çevresi tarafından göreceği onay, kabul, değerlendirme veya ilginin kariyer, statü veya sosyal kabul üzerinde etkili olacağını düşündükleri için onaylanma ihtiyacını geliştirdikleri varsayılmaktadır. Bunun yanı sıra, Super'in Yaşam-Boy, Yaşam-Alanı Yaklaşımı'na göre; her birey biriciktir. Yani; bireysel farklılığın ön planda olması, bireyin ilgi, yetenek, ihtiyaç ve kişiliğe dair özellikler farklılık göstermektedir (Siyez, 2011). Bu nedenle bireyin yetişmiş olduğu aile ve sosyal çevresi de kendi içerisinde farklılık gösterebileceğinden dolayı, bireyin öğrenmeleri bir diğer öğrenciye kıyasla çok farklı olabilir. Kısacası; öğrencilerin bölüm memnuniyet düzeylerine göre, sosyal yaşam ve aile yapısı aracılığı ile başkalarının değerlendirmesi, onayı, ilgisi ve kabulü ihtiyacı geliştirdikleri düşünülmektedir.

Bölüm memnuniyet düzeyleri değişkeni bulgularına göre; Çok Memnunum düzeyini ($\bar{X}_{\text{Çok memnunum}}=30,83$) işaretleyen öğrencilerin Bağımsız/Otonom Tutumları, Memnunum ($\bar{X}_{\text{Memnunum}}=29,36$), Kararsızım ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=28,66$) ve Memnun Değilim ($\bar{X}_{\text{Memnun değilim}}=29,66$) düzeylerini işaretleyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni bulgularına göre; çok memnunum düzeyini seçen öğrencilerin bağımsız/otonom tutumlarının diğer düzeylere göre daha yüksek olması, öğrencilerin okudukları bölümden çok memnun olsalar dahi, mesleki tercihleri konusunda ilgi, yetenek ve becerilerinin yeteri düzeyde farkında

olmadıkları ve/veya bölümlerini özgür iradeleri ile seçmemiş olduklarını düşündürmektedir. Bunun nedeni, bağımsız ve özgür iradeli bir yapı sergileyen bu bireylerin, Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (LYS) aracılığı ile ilgi ve yetenekleriyle ilişkili bir tercih yapamamasına rağmen sonrasında bölümünden memnuniyet duyması olarak düşünülebilir.

Bölüm memnuniyet düzeyleri değişkeni bulgularına göre; Kararsızım ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=24,39$) işaretleyen öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınmaları, Çok Memnunum ($\bar{X}_{\text{Çok Memnunum}}=21,24$), Memnunum ($\bar{X}_{\text{Memnunum}}=21,98$) ve Memnun Değilim ($\bar{X}_{\text{Memnun değilim}}=24,05$) düzeylerini işaretleyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni bulgularına göre; çok memnunum düzeyini seçen öğrencilerin yakınlıktan kaçınmalarının diğer düzeylere göre daha yüksek olması, Şema Terapi'nin Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma Şeması, Kusurluluk/Utanç Şeması, Başarısızlık Şeması, Terk Edilme/İstikrarsızlık Şeması ve Güvensizlik/Kötüye Kullanılma Şemaları ile ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012). Öğrencinin, sosyal yaşama dâhil olmaması ve kendini dışlaması, kendisinin her daim hatalı/eksik olmasından kaynaklı sevelemez biri olduğunu düşünmesi, akranlarının başarı düzeylerine (akademik, mesleki, spor, vb.) asla erişemeyeceğini düşünerek kendisini diğerlerine oranla kendisini daha az başarılı ve yetenekli görmesi yakınlıktan kaçınmanın temelindeki etkenlerden bazıları olabilir. Aynı zamanda; öğrencinin rehberlik ve/veya destek aldığı bireylerin her an kendisini yüz üstü bırakabileceği ve bu nedenle onların güvenilmez olduğu düşüncesini geliştirmesi ve bireyin çevresindeki herkesin ona kötü davranabileceği, kendisini kullanabileceği gibi düşüncelere sahip olması, yakınlıktan kaçınmaların gelişmesinde etkili olduğu varsayılmaktadır.

Kısacası; öğrencilerin bölüm memnuniyet düzeylerine göre, öğrencilerin güvensizlik, sosyal izolasyon, başarısızlık ve utanç gibi şemalarının aktive olması sonucu kararsızlık düzeyini tercih ettikleri varsayılmaktadır.

Bölüm memnuniyet düzeyleri değişkeni bulgularına göre; Kararsızım ($\bar{X}_{\text{Kararsızım}}=24,36$) işaretleyen öğrencilerin Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi, Çok Memnunum ($\bar{X}_{\text{Çok Memnunum}}=22,00$), Memnunum ($\bar{X}_{\text{Memnunum}}=23,85$) ve Memnun Değilim ($\bar{X}_{\text{Memnun değilim}}=22,46$) düzeylerini işaretleyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bölüm memnuniyet düzeyi değişkeni bulgularında çok memnunum düzeyini seçen öğrencilerin gerçekçi olmayan ilişki beklentisinin diğer düzeylere göre daha yüksek olması, bölümüne karşı ütopyik beklentiler içerisine girmiş öğrencilerin, bölüm dersleri, eğitimciler ve/veya sosyal ilişkilere karşı olan beklentilerinin yeteri düzeyde karşılanamamasından dolayı memnuniyet düzeylerinin kararsız olduğu düşünülmektedir.

Sınıf değişkeni bulgularına göre; 3. sınıf ($\bar{X}_{3.\text{sınıf}}=33,80$) öğrencilerinin AOİÖ toplam puanlarının, 1. sınıf ($\bar{X}_{1.\text{sınıf}}=31,26$), 2.sınıf ($\bar{X}_{2.\text{sınıf}}=33,57$) ve 4. sınıf ($\bar{X}_{4.\text{sınıf}}=33,39$) öğrencilerinin AOİÖ toplam puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf değişkeni bulgularına göre; 3. sınıf öğrencilerinin AOİÖ toplam puanlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olması, öğrencilerin üniversitedeki öğrenim hayatlarını bitirmeye az kalması, mesleki hayata atılmanın vereceği sorumluluğun artması ve bireyin mezun olduktan sonra kendi mesleği ile alakalı olsun olmasın bir iş bulup bulamayacağına dair düşüncelerin öğrencide yarattığı gelecek kaygısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak, özellikle Eğitim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin mezuniyet

öncesi veya mezun olduktan sonra KPSS'ye girme zorunluluğu hissetmeleri öğrencilerin mesleki açıdan daha fazla sorumluluk hissetmesine yol açarak öğrencilerin akılcı olmayan inançların yoğun olarak kullanılmasının sebebi olduğu düşünülmektedir.

Sınıf değişkeni bulgularına göre; 3. sınıf ($\bar{X}_{3.sınıf}=46,97$) öğrencilerinin Onaylanma İhtiyaçlarının, 1. sınıf ($\bar{X}_{1.sınıf}=43,88$), 2.sınıf ($\bar{X}_{2.sınıf}=45,11$) ve 4. sınıf ($\bar{X}_{4.sınıf}=46,34$) öğrencilerinin Onaylanma İhtiyaçlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf değişkeni bulgularına göre; 3. sınıf öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olması, öğrencilerin mesleki kariyerini planlama ve hayata geçirme konusunda aile ve çevresinden destek alma, değerlendirme, tasdik, onay alma ihtiyacı duydukları düşünülmektedir. Ayrıca, 3. sınıf öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçları Beck'in Bilişsel Terapisi'nin çaresizlik temel inancıyla da ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin kendilerini güç, başarı ve/veya performans bakımından yetersiz hissediyor olabileceğinden dolayı başkalarının destek, ilgi ve tasdik ihtiyaç duymalarından kaynaklı onaylanma ihtiyacının geliştiği düşünülmektedir.

Sınıf değişkeni bulgularına göre; 1. sınıf ($\bar{X}_{1.sınıf}=30,90$) öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutumları, 2. sınıf ($\bar{X}_{2.sınıf}=28,27$), 3. sınıf ($\bar{X}_{3.sınıf}=28,58$) ve 4. sınıf ($\bar{X}_{4.sınıf}=29,19$) öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf değişkeni bulgularına göre; 1. sınıf öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olması, öğrencilerin üniversite yaşamına yeni dâhil olmalarının yanı sıra, lisans eğitimi sürecine yeni başlamalarının getirisi olduğu düşünülmektedir. Bir diğer deyişle, öğrencilerin yaşamlarında yeni bir

döneme geçmiş olması ve yeni davranış örüntüleri geliştirecek olmalarından dolayı bu geçiş sürecinde bağımsız bir tutum sergiledikleri ve yeni düzenin kuralları karşısında bocaladıklarından dolayı alıştıkları düzeni devam ettirdikleri düşünülmektedir.

Genel ortalama (CGPA) değişkeni bulgularına göre; 3.51 ve üzeri not ortalamasına ($\bar{X}_{3.51\text{ve} \text{üzeri}}=87,13$) sahip öğrencilerin Mükemmelci Tutumlarının, 1.00 ile 1.50 not ortalaması arası ($\bar{X}_{1.00-1.50}=68,77$), 1.51 ile 2.00 not ortalaması arası ($\bar{X}_{1.51-2.00}=68,11$), 2.01 ile 2.50 not ortalaması arası ($\bar{X}_{2.01-2.50}=72,32$), 2.51 ile 3.00 not ortalaması arası ($\bar{X}_{2.51-3.00}=77,79$) ve 3.01 ile 3.50 not ortalaması arasına ($\bar{X}_{3.01-3.50}=76,58$) sahip öğrencilerin Mükemmelci Tutumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Genel ortalama (CGPA) değişkeni bulgularına göre; 3.51 ve üzeri not ortalamasına sahip öğrencilerinin mükemmelci tutumlarının diğer not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olması, Şema Terapi'nin Kusurluluk/Utanç Şeması, Başarısızlık Şeması ve Yüksek Standartlar/Aşırı Eleştiricilik Şeması (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012) ve Adler'in Bireysel Psikoloji'sinde yer alan Aşağılık Kompleksi ile ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin otomatik düşünceler geliştirmesi, başkaları tarafından eleştirilmek ve değerlendirilmekten yana kaygılanmaları, çevresi ve tanımadığı insanların önünde küçük düşeceği yönündeki düşüncelerinin yanı sıra bireyin kendini eksik hissetmesi (Henderson & Zimbardo, 1998) utanç şemasını aktive etmesiyle birlikte yüksek standartlar belirlemesine etki etmiş olabilir. Ayrıca öğrencinin kendisine karşı olan yüksek beklentilerinden dolayı kendisine ve diğerlerine karşı fazlaca eleştirel olmasının yanı sıra, hiçbir şekilde akranlarının seviyesine

yetiřemeyeceęi, yetersiz kalacaęı ve kendisini dięerlerine kıyasla yeteneksiz olarak nitelendirmesi mükemmelci tutumun geliřmesinde etkili olduęu dūřunılmaktadır.

Adler, öncelikle bireyin doğuştan getirmekte olduğu aşağılık duygusuna karşı bařa çıkma yöntemleri geliştirdiğini ve buna bağlı olarak mükemmelliyetçi bir yapı sergilediğini vurgulamaktadır (Ansbacher & Ansbacher, 1979). Aşağılık duygusuna karşı geliştirilmekte olan üstünlük kompleksi, bireyin kişisel anlamda hedefler belirlemesine ve gelişmesinde yardımcı olmaktadır. Ancak; Adler'in üstünlük kompleksi diğer bireylerden kişinin herhangi bir özelliğinin üstün veya fazla olduğu anlamına gelmediği gibi, bireyin kendisinde farkındalık kazandığı ve herhangi bir eksikliğe karşı geliştirmiş olduğu üstün niteliği/nitelikleri tanımlamaktadır (Corey, 2008). Buna göre; 3.51 ve üzeri not ortalamasına sahip olan öğrencilerin mükemmelci tutumlarının diğer not ortalamalarına sahip olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olması, sahip oldukları aşağılık duygularına karşılık bir şekilde üstünlük kompleksi geliştirdikleri ve böylece olumsuz duygularından kurtulmak adına mükemmelci tutum geliştirmiş oldukları dūřünülebilir.

Genel ortalama (CGPA) değişkeni bulgularına göre; 2.51 ile 3.00 not ortalamasına ($\bar{X}_{2.51-3.00}=47,09$) sahip öğrencilerin Onaylanma İhtiyaçlarının, 1.00 ile 1.50 not ortalaması arası ($\bar{X}_{1.00-1.50}=43,57$), 1.51 ile 2.00 not ortalaması arası ($\bar{X}_{1.51-2.00}=45,17$), 2.01 ile 2.50 not ortalaması arası ($\bar{X}_{2.01-2.50}=43,32$), 3.01 ile 3.50 not ortalaması arasına ($\bar{X}_{3.01-3.50}=45,29$) 3.51 ve üzeri not ortalamasına ($\bar{X}_{3.51\text{ve} \text{üzeri}}=46,84$) sahip öğrencilerin Onaylanma İhtiyaçlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Genel ortalama (CGPA) değişkeni bulgularına göre; 2.51 ile 3.00 not ortalamasına sahip öğrencilerinin onaylanma ihtiyaçlarının diğer not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olması, Beck'in Bilişsel Terapisi'nin

Çaresizlik temel inancı ve Şema Terapi'nin Onay-Arayıcılık/Kabul-Arayıcılık Şeması (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012) ile ilişkilendirilebilir. Çaresizlik temel inancı aktif olan öğrencinin kendisini akademik anlamda sergilediği başarının yetersiz olduğuna inandırarak, onay-arayıcılık şeması ile 2.51-3.00 genel not ortalamasının yeterli olup olmadığına ilişkin aile ve/veya çevresinin değerlendirme ve onayına ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.

Genel ortalama (CGPA) değişkeni bulgularına göre; 3.51 ve üzeri not ortalamasına ($\bar{X}_{3.51\text{ve} \text{üzeri}}=32,49$) sahip öğrencilerin Bağımsız/Otonom Tutumlarının, 1.00 ile 1.50 not ortalaması arası ($\bar{X}_{1.00-1.50}=28,90$), 1.51 ile 2.00 not ortalaması arası ($\bar{X}_{1.51-2.00}=29,11$), 2.01 ile 2.50 not ortalaması arası ($\bar{X}_{2.01-2.50}=29,84$), 2.51 ile 3.00 not ortalaması arası ($\bar{X}_{2.51-3.00}=29,44$) ve 3.01 ile 3.50 not ortalaması arasına ($\bar{X}_{3.01-3.50}=30,26$) sahip öğrencilerin Bağımsız/Otonom Tutumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Genel ortalama (CGPA) değişkeni bulgularına göre; 3,51 ve üzeri not ortalamasına sahip öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumlarının diğer not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olması, Şema Terapi'nin Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma Şeması ve Haklılık/Büyüklenmecilik Şeması ile ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012). Bireyin diğerlerine kıyasla daha başarılı, üstün yeteneklere ve haklara sahip olduğunu düşünmesi sosyal ilişkiler kurmakta zorluk çekmesine ve bireyin kendisini sosyal yaşamdan soyutlamasına neden olabilir. Bir başka deyişle, öğrencinin diğer insanlara kıyasla daha üstün, benzersiz ve diğerlerinden farklı haklara sahip olduğunu düşünerek kendisini daha yetenekli ve başarılı görmesi, bireyin sosyal yaşamından uzaklaşmasına, insanlardan izole bir hayat yaşayarak bağımsız davranışlar sergilemesine yol açtığı düşünülmektedir.

Genel ortalama (CGPA) değişkeni bulgularına göre; 1.00 ile 1.50 not ortalaması arasına ($\bar{X}_{1.00-1.50}=23,65$) sahip öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınmalarının, 1.51 ile 2.00 not ortalaması arası ($\bar{X}_{1.51-2.00}=23,30$), 2.01 ile 2.50 not ortalaması arası ($\bar{X}_{2.01-2.50}=22,31$), 2.51 ile 3.00 not ortalaması arası ($\bar{X}_{2.51-3.00}=21,41$), 3.01 ile 3.50 not ortalaması arası ($\bar{X}_{3.01-3.50}=22,41$) ve 3.51 ve üzeri not ortalamasına ($\bar{X}_{3.51\text{ve} \text{üzeri}}=20,86$) sahip öğrencilerin Yakınlıktan Kaçınmalarına kıyasla daha yüksek olduğu görölmektedir.

Genel ortalama (CGPA) değişkeni bulgularına göre; 1.00 ile 1.50 arası not ortalamasına sahip öğrencilerinin yakınlıktan kaçınmalarının diğer not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olması, Şema Terapi'nin Başarısızlık Şeması, Kusurluluk/Utanç Şeması ve Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma Şeması ile ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012). Birey her şekilde yetersiz kalacağına ilişkin sahip olduğu başarısızlık şeması; bireyin diğerlerine kıyasla başarısız, aptal ve kabiliyetsiz hissetmesine neden olduğu düşünölmektedir. Bu şema bireyin kendisini eksik, sevilmez hissetmesine yol açabileceğinden utanç duygusunun ortaya çıkmasına neden olabilir. Birey kendisini eleştiren kişilere karşı uç noktalarda tepkiler verebilir ve eksikliklerine (bencillik, fiziksel, öfke, dürtüler) karşı utanç duygusu yaşayabilir. Öğrencinin diğer genel not ortalamalarına kıyasla düşük not ortalamasının bulunması, kendisini başarısız olarak nitelendirebileceği gibi utanç duygusunu da birebir yaşadığını gösteriyor olabilir. Öğrencilerin kendi kendilerine yapmakta olduğu değerlendirmeler kişiler arası ilişkilerde güçlük çekmesinde zorluk yaratabileceği gibi, 'kimseyle arkadaş olmazsam kimse başarızlığımın farkına varmaz' tarzı otomatik düşünceler ile kişiler arası ilişkilerinden yalıtılmış olabilirler.

Genel ortalama (CGPA) değişkeni bulgularına göre; 3.01 ile 3.50 not ortalaması arasına ($\bar{X}_{3.01-3.50}=22,41$) sahip öğrencilerin Zihin Okumalarının, 1.00 ile 1.50 not ortalaması arası ($\bar{X}_{1.00-1.50}=23,65$) 1.51 ile 2.00 not ortalaması arası ($\bar{X}_{1.51-2.00}=23,30$), 2.01 ile 2.50 not ortalaması arası ($\bar{X}_{2.01-2.50}=22,31$), 2.51 ile 3.00 not ortalaması arası ($\bar{X}_{2.51-3.00}=21,41$) ve 3.51 ve üzeri not ortalamasına ($\bar{X}_{3.51\text{ve} \text{üzeri}}=20,86$) sahip öğrencilerin Zihin Okumalarına kıyasla daha yüksek olduğu görölmektedir.

Genel ortalama (CGPA) değişkeni bulgularına göre; 3.01 ile 3.50 arası not ortalamasına sahip öğrencilerinin zihin okumalarının diğer not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olması, Beck'in Bilişsel Terapisi'nin çaresizlik temel inancı ve şema Terapi'nin Kusurluluk/Utanç şeması (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012) ile ilişkilendirilebilir. Bireyin kendisini güç, başarı ve performans açısından aşağı/yetersiz görmesi, bireyin 'daha iyi olabilirdim' şeklindeki otomatik düşüncelerini tetikleyebilir. Otomatik düşünceler olumsuz içerikli olabileceğinden, bireyin utanç şemasının tetiklenebileceği düşünölmektedir. Dilmaç, Aydoğan, Koruklu ve Deniz (2009), utanç duygusunun bireyde düşük özgüven ve yetersizlik yaratmasının yanı sıra akademik açıdan bireyin motivasyonunu düşürebileceğini de belirtmişlerdir. Bir başka deyişle, öğrencinin 3.01 ile 3.50 arası genel not ortalamasına sahip olması çaresizlik temel inancının aktive olmasıyla utanç şemasını tetiklemiş olabilir. Böylece diğer insanların, öğrencinin olumsuz otomatik düşüncelerini ve utanç duygusunu fark edebileceği yönünde inanç geliştirdiği düşünölmektedir.

Anne eğitim düzeyi Ortaokul ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=80,07$) olan öğrencilerin Mükemmelci Tutumlarının, Okur-Yazar Olmayan ($\bar{X}_{\text{okuryazar değil}}=75,48$), İlkokul ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=73,77$), Lise ($\bar{X}_{\text{lise}}=74,57$) ve Üniversite ve Üzeri ($\bar{X}_{\text{üniversite ve üzeri}}=73,48$)

anne eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Mükemmelci Tutumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre; anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin mükemmelci tutumlarının diğer anne eğitim düzeyine sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olması; Şema Terapi'nin Yüksek Standartlar/Aşırı Eleştiricilik Şeması (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012), Adler'in Üstünlük Kompleksi (Corey, 2008) ve Gestalt Terapi'nin Tamamlanmamış İşleri (Corey, 2008; Daş, 2014) ile ilişkilendirilebilir.

Ortaokul terk/mezunu olan annenin 'ben okumadım bari çocuğum okusun' düşüncesi ile hareket etmesi üniversite öğrencisinin kendi standartlarını belirlemesine ve içselleştirmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Anne tarafından belirlenen standartlar, bireyin yoğun baskı altında hissetmesine neden olabileceği gibi günlük yaşamında bu davranışlarından taviz vermede ve gerginlik anlarında rahatlamakta zorluk çekebilir.

Birey küçük yaşlarda fark etmiş olduğu aşağılık duygusunu gidermek üzere geliştirmiş olduğu üstünlük kompleksi aracılığı ile kendisini daha yüksek seviyelere taşıyabilmektedir (Schultz & Schultz, 2013). Birey eksiklikleri ile başa çıkma yöntemi olarak hedefler belirleyerek mükemmelliyetçi bir yapı sergilemekle birlikte üstünlük kompleksini motivasyon aracı olarak kullanabilir (Corey, 2008). Bir başka deyişle öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin ortaokul terk/mezunu olmasını bir eksiklik olarak yorumlamalarının yanında üstesinden gelmesinden gereken bir durum olarak görmeleri mükemmelci tutum geliştirdiklerini düşünülmektedir.

Bireyin ihtiyaçlarını tamamlamaması durumunda ortaya çıkan olumsuz duygular (öfke, kızgınlık, acı, üzüntü), bireyin enerjisini tüketmektedir (Daş, 2014). Bireyin farkındalık kazanmasında engelleyici bir etmen olan olumsuz duygular,

bireyin kişiler arası ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Corey, 2008). Daş (2014), bireyin suçluluk ve utanç duygusuna neden olabilecek yaşantıların bireyin hayatında tamamlanmamış işlere neden olabileceğini ve bireyin tamamlanmamış işlerinin şu an'a odaklanmasını engelleyici etkilerinin bulunduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle; ortaokul terk/mezunu olan annelerin, daha fazla öğrenim görmemiş olmalarından dolayı bu durumu tamamlanmamış iş olarak algıladıkları ve enerjilerinin o noktada tıkanıp durduğunu düşünülmektedir. Bu nedenle farketmeden yansıtma temas biçimini kullanarak çocuklarına bu ihtiyaçlarını yansıtip, çocukları üzerinden tamamlanmamış işlerini tamamlayabilmek için onlara yüksek standartlar belirleyerek, öğrencilerin mükemmeliçi tutum geliştirmelerine neden olabilecekleri düşünülmektedir.

Anne eğitim düzeyi Ortaokul ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=47,60$) olan öğrencilerin Onaylanma İhtiyaçlarının, Okur-Yazar Olmayan ($\bar{X}_{\text{okuryazar değil}}=42,95$), İlkokul ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=43,97$), Lise ($\bar{X}_{\text{lise}}=45,91$) ve Üniversite ve Üzeri ($\bar{X}_{\text{üniversite ve üzeri}}=75,07$) anne eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Onaylanma İhtiyaçlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre; anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin onaylanma ihtiyaçlarının diğer anne eğitim düzeyine sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olması; Şema Terapi'nin Boyun Eğicilik Şeması, Onay-Arayıcılık/Kabul-Arayıcılık Şeması ve İççe Geçme/Gelişmemiş Benlik Şeması (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012) ile ilişkilendirilebilir.

Bireyin kişisel özel alanını geliştirememiş veya sosyal çevre edinmemesi, bireyi önemli gördüğü kişiye (genellikler ebevenyleri) bağımlı hale gelmesine neden olmaktadır. Bireyin bağımlı olduğu kişinin desteği olmadan yaşayamayacağını, mutlu olamayacağını veya karar alamayacağını yönündeki inancı, bireyin

ebeveynlerinden onay alma ihtiyacına yönlendirmiş olabilir. Bireyin kişiliğinin bağımlı bir yapı sergilemesi, başkalarının ilgi ve alakası olmadan mutlu olamayacağı ya da karar alamayacağına yönelik bir inanç geliştirebileceğini düşündürmektedir. Bir başka deyişle; anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin bağımlı bir kişilik yapılarına sahip olabilecekleri ve bu nedenle değerlendirme, tasdik, ilgi ve onay ihtiyacı geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Birey yaşamına dair tüm haklarını bir başkasına bırakmaktadır ve bunu yapmasının sebebi, olumsuz duygu (öfke, kızgınlık) ve/veya davranışlardan (intikam, terk edilmek) kaçınmak zorunda hissetmesidir. Bireyin ihtiyaç ve/veya duygularını bastırarak ortaya çıkan boyun eğcilik şeması, bireyin duygu ve/veya düşüncelerinin başkaları tarafından önemsiz olduğuna inanmasından kaynaklı bastırılır. Bireyin duygu ve düşüncelerinden feragat etmesi rol yapma davranışlarına neden olacağı ve böylece onaylanma ihtiyacına neden olacağı düşünülmektedir. Bir başka deyişle; anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin olumsuz duygu ve/veya düşüncelerini bastırdıkları, başkalarının ilgi, değerlendirme ve tasdikine ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

Baba eğitim düzeyi Ortaokul ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=47,60$) olan öğrencilerin Onaylanma İhtiyaçlarının, Okur-Yazar Olmayan ($\bar{X}_{\text{okuryazar değil}}=42,95$), İlkokul ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=43,97$), Lise ($\bar{X}_{\text{lise}}=45,91$) ve Üniversite ve Üzeri ($\bar{X}_{\text{üniversite ve üzeri}}=46,28$) baba eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Onaylanma İhtiyaçlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre; baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin onaylanma ihtiyaçlarının diğer baba eğitim düzeyine sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olması; Şema Terapi'nin Boyun Eğicilik Şeması,

Onay-Arayıcılık/Kabul-Arayıcılık Şeması ve İççe Geçme/Gelişmemiş Benlik Şeması (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012) ile ilişkilendirilebilir.

Özyeterlilik kazanamamış veya sosyal çevre edinememiş birey, kendisi için önemli olan kişiye (genellikle ebeveynlerine) bağımlı hale gelebilir. Bağımlı olduğu kişinin yokluğu durumunda adım atamayacağına, güçsüz olacağına ve mutlu olamayacağına inanan birey, o kişinin onayı, ilgisi ve değerlendirmeleri aracılığıyla mutlu olacağına dair inanç geliştirmiş olabilir. Bir başka deyişle; baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin bağımlı bir kişilik yapılarının olabileceği ve bu nedenle onaylanma ihtiyacının ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

Bireyin olumsuz duygu (öfke, kızgınlık) ve/veya davranışlarından (intikam, terk edilmek) kaçınma zorundalığı hissetmesi, yaşamı üzerinde sahip olduğu tüm haklarını bir başkasına devretmesine neden olmaktadır. Bireyin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını bastırmasının bir diğer sebebi ise; başkaları için değersiz ve gereksiz olduğuna dair geliştirdiği inançlarından kaynaklıdır. Boyun eğicilik şeması, bireyin kendisini duygusal açıdan soyutlamasına ve rol yapmasına neden olabileceği gibi özellikle ihtiyaçlarından ödün veren birey onaylanma ihtiyacı geliştirebilir. Bir başka deyişle; olumsuz sonuçlara neden olabilecek olumsuz duygu, düşünce ve özellikle ihtiyaçlarından ödün vermiş olan baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyacı geliştirebileceği düşünülmektedir.

Baba eğitim düzeyi Üniversite ve Üzeri ($\bar{X}_{\text{üniversite ve üzeri}}=10,60$) olan öğrencilerin Zihin Okumalarının, Okur-Yazar Olmayan ($\bar{X}_{\text{okuryazar değil}}=10,43$), İlkokul ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=9,49$), Ortaokul ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=10,59$) ve Lise ($\bar{X}_{\text{lise}}=9,59$) baba eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Zihin Okumalarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre; baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin zihin okumalarının diğer baba eğitim düzeyine sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olması; Şema Terapi'nin Yüksek Standartlar/Aşırı Eleştiricilik Şeması (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012) ve Beck'in Bilişsel Terapisinde yer alan Zihin Okuma bilişsel çarpıtması ile ilişkilendirilebilir.

Bireyin çoğu zaman kendisini kanıtlamak amacıyla geliştirmiş olduğu yüksek standartlar, mükemmelliyetçi bir kişilik yapısına neden olabilmektedir (Erözkan, 2009). Bu nedenle öğrencinin 'babam onun gibi olmamı istiyor' 'notlarımın çokta iyi olmadığını biliyor' şeklindeki otomatik düşünceler aracılığı ile karşısındaki bireyin zihninden geçen düşünceleri okuyabileceğini ve/veya bileceğini düşünebilir.

Aile ekonomik gelir düzeyi ($\bar{X}_{8001\text{tl}-10000\text{tl arası}}=79,88$) olan üniversite öğrencilerinin Mükemmelci Tutumlarının, 1290tl ve altı ($\bar{X}_{1290\text{tl altı}}=72,44$), 1291tl ile 3000tl arası ($\bar{X}_{1291\text{tl}-3000\text{tl}}=77,09$), 3001tl ile 5856tl arası ($\bar{X}_{3001\text{tl}-5856\text{tl}}=74,75$), 5857tl ile 8000tl arası ($\bar{X}_{5857\text{tl}-8000\text{tl}}=74,97$), 10001 ve üzeri ($\bar{X}_{10001\text{tl ve üzeri}}=69,80$) aile ekonomik gelir düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin Mükemmelci Tutumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

8001tl ile 10000tl arası aile ekonomik gelir düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin mükemmelci tutumlarının diğer aile ekonomik gelir düzeyine sahip olan üniversite öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması, Şema Terapi'nin Yüksek Standartlar/Aşırı Eleştiricilik Şeması ile ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012). Öğrencilerin aileleri gibi yüksek düzeyde maaş kazanabilecekleri bir mesleklerinin olmalarına dair inanç geliştirmiş olabileceklerinin yanı sıra, ebeveynlerin çocuklarının kendilerine göre iyi yaşam koşulları ve hakettikleri maaşı almaları konusunda yüksek bir beklenti belirlemeleri, öğrencilerin mükemmelci tutum geliştirmelerine neden olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin ebeveynlerinin beklentilerini karşılamak uğruna sağlığını kaybedebileceği ve başarı algısında çarpıklık gözlenebileceği düşünülmektedir.

Aile ekonomik gelir düzeyi 1290tl ve altı ($\bar{X}_{1290tl\text{ altı}}=31,64$) olan üniversite öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutumlarının, 1291tl ile 3000tl arası ($\bar{X}_{1291tl-3000tl}=29,85$), 3001tl ile 5856tl arası ($\bar{X}_{3001tl-5856tl}=29,71$), 5857tl ile 8000tl arası ($\bar{X}_{5857tl-8000tl}=29,52$), 8001tl ile 10000 arası ($\bar{X}_{8001tl-10000tl\text{ arası}}=30,70$) ve 10001 ve üzeri ($\bar{X}_{10001tl\text{ ve üzeri}}=28,08$) aile ekonomik gelir düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin Bağımsız/Otonom Tutumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

1290tl ve altı aile ekonomik gelir düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin bağımsız/otonom tutumlarının diğer aile ekonomik gelir düzeyine sahip olan üniversite öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması, Şema Terapi'nin Kusurluluk/Utanç Şeması (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012) ve Beck'in Bilişsel Terapisi'nin değersizlik temel inancı ile ilişkilendirilebilir.

1290tl ve altı aile ekonomik gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, ebeveynlerinin gelir düzeyinden kaynaklı olarak suçluluk duyuyor olabilirler. Öğrencilerin vakıf üniversitesinde okumalarının getirisi olarak aile gelir düzeyi ele alındığında suçluluk duygusunun ağır basması üzerine bağımsız davranışlar sergilenmesi söz konusu olabilir. Ek olarak öğrencilerin kendisini diğer aile ekonomik gelir düzeyine sahip olan öğrencilere kıyasla kusurlu, eksik ve yetersiz hissetmesinden dolayı utanç yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Öğrencilerin aile ekonomik gelir düzeyinin düşük olmasını kusur olarak nitelendirip kendilerini suçlayabilecekleri gibi, utanç duygusundan kaynaklı bağımsız davranışlar sergileyebileceği düşünülmektedir.

Aile ekonomik gelir düzeyi 5857tl ile 8000tl arası ($\bar{X}_{5857tl-8000tl}=21,66$) olan üniversite öğrencilerinin Değişken Tutumlarının, 1290tl ve altı ($\bar{X}_{1290tl \text{ altı}}=20,13$), 1291tl ile 3000tl arası ($\bar{X}_{1291tl-3000tl}=19,99$), 3001tl ile 5856tl arası ($\bar{X}_{3001tl-5856tl}=20,92$), 8001tl ile 10000 arası ($\bar{X}_{8001tl-10000tl \text{ arası}}=20,42$) ve 10001 ve üzeri ($\bar{X}_{10000tl \text{ ve üzeri}}=19,24$) aile ekonomik gelir düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin Değişken Tutumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aile ekonomik gelir düzeyi 5857tl ile 8000tl arası olan üniversite öğrencilerinin değişken tutumlarının diğer aile ekonomik gelir düzeyine sahip olan üniversite öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması; Şema Terapi'nin Karamsarlık/Kötümserlik Şeması ile ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011/2012). Karamsarlık/kötümserlik şeması, bireyin gelecekte başarısız olacağı, hata yapacağı, kötü duruma düşeceğine yönelik olumsuz yönlerine daha çok dikkat etmeyi ve böylece olumlu yönlerini görmezden gelerek olumsuzluğun kaçınılmaz bir son olduğuna inanmayı kapsamaktadır. Başka bir deyişle; aile ekonomik gelir düzeyi 5857tl ile 8000tl arası olan üniversite öğrencilerinin olumlu yönlerine odaklanmaktansa daha çok olumsuz yönlerine odaklanarak mesleki yaşamlarında ailelerinin ekonomik gelir düzeyine ulaşamayacaklarının kaygısı ile birlikte dengesizlik ve kararsız süreçler yaşadıkları düşünülmektedir.

Bölüm 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı, üç farklı fakültede (Eğitim Fakültesi, İletişim Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi) öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtmaları ile fonksiyonel olmayan tutum ve kişiler arası ilişkileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırmanın problem cümlelerine bağlı olarak, sonuçlar şu şekildedir:

6.1 Sonuçlar

- Araştırma bulgularına göre, Mükemmelci Tutum ile Onaylanma İhtiyacı alt ölçeklerinin akılcı olmayan inançların önemli yordayıcıları olduğu, ancak Zihin Okuma, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi, Değişken Tutum, Bağımsız/Otonom Tutum, Yakınlıktan Kaçınma alt ölçeklerinin akılcı olmayan inançlar için bir etki yaratmadığı belirlenmiştir.
- AOİÖ toplam puanları, FOTÖ ve İBÇÖ alt ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler görülmüştür:
 - AOİÖ toplam puanları ile Mükemmelci Tutum, AOİÖ toplam puanları ile Onaylanma İhtiyacı ve Bağımsız/Otonom Tutum ile Zihin Okuma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
 - AOİÖ toplam puanları ile Yakınlıktan Kaçınma, AOİÖ toplam puanları ile Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi, Mükemmelci Tutum ile Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi, Mükemmelci Tutum ile Yakınlıktan Kaçınma, Onaylanma İhtiyacı ile

Yakınlıktan Kaçınma ve Onaylanma İhtiyacı ile Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

- Bununla birlikte aşağıda sosyo-demografik değişkenlere göre AOİÖ toplam puanları, FOTÖ ve İBÇÖ alt ölçek puanlarının farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçları bulunmaktadır:

- Cinsiyet (Mükemmelci Tutum, Onaylanma İhtiyacı, Bağımsız/Otonom Tutum, Yakınlıktan Kaçınma, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi),
- Fakülte (AOİÖ toplam puanları, Mükemmelci Tutum, Onaylanma ihtiyacı, Değişken Tutum, Yakınlıktan Kaçınma, Zihin Okuma),
- Bölüm memnuniyet düzeyi (Mükemmelci Tutum, Onaylanma İhtiyacı, Bağımsız/Otonom Tutum, Yakınlıktan Kaçınma, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi),
- Sınıf (AOİÖ toplam puanları, Onaylanma İhtiyacı, Bağımsız/Otonom Tutum, Yakınlıktan Kaçınma),
- Genel ortalama (CGPA) (Mükemmelci Tutum, Onaylanma İhtiyacı, Bağımsız/Otonom Tutum, Yakınlıktan Kaçınma, Zihin Okuma),
- Anne eğitim düzeyi (Mükemmelci Tutum, Onaylanma İhtiyacı),
- Baba eğitim düzeyi (Onaylanma İhtiyacı, Zihin Okuma),
- Aile ekonomik gelir düzeyi (Mükemmelci Tutum, Bağımsız/Otonom Tutum, Değişken Tutum) ile AOİÖ toplam puanları, FOTÖ alt ölçekleri ve İBÇÖ alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

6.2 Öneriler

- Araştırmanın bulgularına bağlı olarak, önleyici rehberlik çatısı altında üniversite öğrencilerine, bilişsel çarpıtmalar hakkında farkındalık kazanmak ve kendini yakalamaya yönelik uzman kişiler tarafından eğitimlerin verilmesi, kendilik

değeri ve algısı, kişisel ve sosyal beceriler eğitimi, gerçekçi inanç ve amaçların geliştirilmesine yönelik beceri eğitimi sağlanabilir. Ayrıca geliştirilecek olan beceri eğitimi önleyici rehberlik programlarına eklenilebilir.

- Araştırma bulgularına göre; bilişsel çarpıtma ve fonksiyonel olmayan tutumlar, kişiler arası ilişkilerde engelleyici faktör niteliği taşıdığından, üniversite öğrencilerine çatışma çözmeye yönelik beceri eğitimi hizmeti sunulabilir. Gerek kapsamlı rehberlik, gerekse önleyici rehberlik müfredat programlarında yer alan kişiler arası çatışma çözme beceri eğitimleri, öğrencilerin gelişim dönemlerine uyarlanarak, özellikle ilkokul düzeyinde yapılabilecek eğitim ve müdahalelerle kendilerini baskı altında hisseden öğrencilerin bu eğitim ve müdahaleler yardımıyla çatışma çözme becerilerine sahip olmasından dolayı bilişsel çarpıtmaların tetiklenmesi engellenebilir.

- Bilişsel yapıların erken çocukluktan itibaren gelişimi, özellikle bilişsel çarpıtmaların çocuğun aile ve yakın çevresi ile olan etkileşimi sırasındaki yanlış algılamaları aracılığıyla oluşmaya başlaması, rehberlik servislerinin ilkokullardan itibaren bulunma ihtiyacını açığa çıkarmaktadır. K.K.T.C’de bir ilkokul hariç henüz ilkokul düzeyinde rehberlik servis hizmetleri bulunmamaktadır. Bu noktada ‘ağaç yaşken eğilir’ mantığından yola çıkarak, gerek kişiler arası ilişkilerde çatışma çözme, gerekse fonksiyonel olmayan tutumların temelinde yer aldığı düşünülen bilişsel çarpıtmaların fark edilip müdahale çalışmaları ile daha sağlıklı iletişimde bulunan bireyler yetiştirilebilir.

- Bilişsel çarpıtmaların, depresyon ve kaygının temelini oluşturduğu ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Ergenlik döneminde öğrencilerin olası sınav kaygısı, kaygı bozukluğu ve depresyon vb. sorunlar ile yüzleşme olasılıkları yüksektir. Bu bilgi ışığında ilkokul düzeyinde verilecek rehberlik hizmetleri kapsamında bilişsel

çarpıtmalara yönelik gerekli terapi müdahaleleri ve rehber öğretmenlere bilişsel terapi eğitimleri aracılığı ile bilişsel çarpıtmalara müdahaleler öğretilerek ergenlikte ortaya çıkması olası sorunlar ilkokul düzeyinde önlenabilir.

- Bilişsel çarpıtmaların fonksiyonel olmayan tutumları tetikleyebileceği gibi kişiler arası ilişkileri de olumsuz etkileyebileceğine yönelik üniversite öğrencilerini bilinçlendirme ve/veya eğitici programlar geliştirilerek önlem amaçlı okullarda ders ve/veya seminerler kapsamında sunulabilir.
- İnsanların rahatlıkla erişebilmesi yönünden Rehberlik Araştırma Merkez'lerinin (RAM) açılması ve uzman kişiler tarafından geliştirilecek olan eğitim programları ve danışma süreciyle alakalı yapılandırmalar ile bireylerin günlük yaşamının zorlayıcı nedeni olan bilişsel çarpıtmalarına yönelik önleyici rehberlik adı altında uygun müdahaleler ve/veya eğitimler uygulanabilir.
- Çocuk ve ergen gelişiminde en önemli konulardan biri olan ebeveynler için; gerek Milli Eğitim Bakanlığı, gerekse okul rehberlik hizmetleri kapsamında bilişsel çarpıtmalar, fonksiyonel olmayan tutumlar ve kişiler arası ilişkiler ile ilgili bilgilendirici ve eğitici seminerler düzenlenebilir. Ayrıca üniversitelerde psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölüm veya programlarında yer alan topluma hizmet dersi kapsamında bölgesel olarak rehberlik öğrencileri tarafından ebeveynlerine belediyeler yardımıyla bilişsel çarpıtmalar hakkında bilgilendirme ve beceri eğitimleri düzenlenebilir.
- Yapılan araştırmaya paralel bir çalışma yapılacak olursa, AOİÖ yerine Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği kullanılarak bilişsel çarpıtmalar ele alınabilir.
- Bu araştırmaya sadece K.K.T.C'nin Gazimağusa kazasında yer alan DAÜ Eğitim Fakültesi, İletişim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören

üniversite öğrencileri katılmış olduğundan farklı örneklem gruplarında benzer bir çalışma yapılabilir.

- Bu araştırmanın örneklem grubu üniversite öğrencilerini kapsadığından dolayı paralel bir çalışma yapılacağında farklı öğretim kademelerine uygulanması, okul rehberlik servislerinin eğitim programları geliştirebilmesi adına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abramowitz, J., S. (1997). Effectiveness Of Psychological And Pharmacological Treatments For Obsessive-Compulsive Disorder: A Quantitative Review. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 65(1), 44-52.
- Acar, K. (2013). *Futbol Eğitimi Alana Çocuklarda Problem Çözme Becerileri ve Fonksiyonel Olmayan Tutumların İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Acar, V. (2009). *Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akın, A. (2009). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma Ve Öz-Duyarlık Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya üniversitesi, Sakarya.
- Akın, A. (2010). Öz-duyarlık ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar. *Journal of Education*, 39, 01-09.

- Alford, B., A., & Beck, A., T. (1997). The Relation Of Psychotherapy İntegration To The Established Systems Of Psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7(4), 275.
- Ansbacher, G. M., & Ansbacher R. R (Eds.). (1979). Superiority And Social İnterest: A Collection Of His Later Writtings (3rd rev. ed.). New York: Norton.
- Aydın, O. (1978). Çocuklarda Sosyal Algı Ve Kişiler Arası İlişki Kurmada Etkinlik. *Türk Psikoloji Dergisi*, 1(2), 23-28.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışlarının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı Ve Öz-Yeterlik İle Açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme Ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Barlas, G., Ü., Karaca, S., Onan, N., Öz, Y. C., Gürkan, A., Işık, I., ve Sümeli, F. (2014). Estetik Cerrahi Hastalarında Beden İmajı, İşlevsel Olmayan Tutumlar ve Depresyon. *Türk Plastik, Rekonstrüktif ve Estetik Cerrahi Dergisi (Turk Plast Surg)*, 22(3), 108-113.
- Barriga, A., Q., Landau, J. R., Stinson, B., L., Liau, A., K., & Gibbs, J., C. (2000). Cognitive Distortion And Problem Behaviors İn Adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 27(1), 36-56.

Bartczak, M., & Bokus, B. (2015). Cognitive Representations (Metaphorical Conceptualizations) Of Past, Future, Joy, Sadness And Happiness In Depressive And Non-Depressive Subjects: Cognitive Distortions In Depression At The Level Of Notion. *Journal Of Psycholinguistic Research*, 44(2), 159-185.

Baş, A. U., & Siyez, D. M. (2010). Adaptation Of The Child And Adolescent Perfectionism Scale To Turkish: The Validity And Reliability Study. *İlköğretim Online*, 9(3), 898-909.

Batmaz, S., ve Koçbıyık, S. (2015). Çökkünlüğü Olan Kadınlarda Bilişsel Çarpıtmalar: Sürekli Mi, Çökkünlük Dönemine Mi Özgüdür?. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi Ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 147-152.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy And The Emotional Disorders*. New York: Penguin Books.

Beck, A. T., & Weishaar, M. (1989). Cognitive Therapy. Arkowitz, H., Beutler, L. E., & Simon, K. (Eds.). *In Comprehensive Handbook Of Cognitive Therapy* (pp. 21-36). New York: Pelenum Press.

Beck, A., T. (1967). *Depression: Clinical, Experimental, And Theoretical Aspects*, Philadelphia: Universty Of Pennsylvania Press.

- Beck, A., T. (1983) Cognitive Theory Of Depression: New Perspectives. Ji Clayton, P. & Barrett, J., E. (Eds.). *Treatment Of Depression: On Controversies And New Approaches* (pp. 265-290). New York: Raven Press.
- Beck, A., T. (1991). Cognitive Therapy: A 30 - Year Retrospective. *American Psychologist*, 46(4), 368-375.
- Beck, A., T. (2002). Cognitive Models Of Depression. Leahy, R., L. & Dowd, E., T. (Eds), *Clinical Advances In Cognitive Psychotherapy* (pp. 29-61). New York: Springer Publishing Company.
- Beck, A., T. (2008). The Evolution Of The Cognitive Model Of Depression And Its Neurobiological Correlates. *American Journal of Psychiatry*, 165(8), 969-977.
- Beck, A., T. ve Dozois, D., J., A. (2008). Cognitive Schemas, Beliefs And Assumptions. Dobson, K. S., & Dozois, D., J., A. (Eds.), *Risk Factors In Depressions* (pp. 121-135). USA: Elsevier.
- Beck, A., T., Rash, A., J., Shaw, B., F. & Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy Of Depression*. New York: The Guilford Press.
- Beck, J., S. (1995). *Cognitive Therapy: Basics And Beyond*. New York: Guilford.
- Beck, J., S. (2015). *Bilişsel Davranışçı Terapi: Temelleri Ve Ötesi* (Şahin, M. Çev.) Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma 2011 yılında basılmıştır)

- Berne, E., L. (1961). *Transactional Analysis: A Systematic Individual And Social Psychiatry*. University of Michigan: Grove Press.
- Bevilacqua, L., & Dattilio, F., M. (2000). *Comparative Treatments For Relationship Dysfunction*. Springer Publishing Company.
- 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.
- Bilgin, M. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Değerlerinin Ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İrdelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8).
- Bowlby, J. (1969). *Attachment And Loss: Attachment; John Bowlby*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1977). The Making And Breaking Of Affectional Bonds. II. Some Principles Of Psychotherapy. The Fiftieth Maudsley Lecture. *The British Journal of Psychiatry*, 130(5), 421-431.
- Brazão, N., da Motta, C., Rijo, D., do Céu Salvador, M., Gouveia, J., P. & Ramos, J. (2015). Clinical Change İn Cognitive Distortions And Core Schemas After A Cognitive–Behavioral Group Intervention: Preliminary Findings From A Randomized Trial With Male Prison Inmates. *Cognitive Therapy and Research*, 39(5), 578-589.

Brown, L., S., Riepe, L., E., & Coffey, R., L. (2005). Beyond Color And Culture: Feminist Contributions To Paradigms Of Human Difference. *Women & Therapy*, 28(3-4), 63-92.

Burns, D., D., & Spangler, D., L. (2001). Do Changes In Dysfunctional Attitudes Mediate Changes In Depression And Anxiety In Cognitive Behavioral Therapy?. *Behavior Therapy*, 32(2), 337-369.

Butler, A., C., Chapman, J. E., Forman, E., M., & Beck, A., T. (2006). The Empirical Status Of Cognitive-Behavioral Therapy: A Review Of Meta-Analyses. *Clinical Psychology Review*, 26(1), 17-31.

Calvert, P., & Palmer, C. (2003). Application Of The Cognitive Therapy Model To Initial Crisis Assessment. *International Journal of Mental Health Nursing*, 12(1), 30-38.

Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3. Basım). Ankara: Pegem.

Can, Ö. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları Ve Karar Verme Stillerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Carson, R. C. (1969). *Interaction Concepts Of Personality*. Chicago: Aldine.

- Carson, R. C. (1971). Disordered interpersonal behavior. Hunt, W. A., (Eds.), *Human behavior and its control*. England: Schenkman.
- Carson, R. C. (1979). Personality And Exchange In Developing Relationships. Burges, R. L, & Huston, T. L., (Eds.), *Social Exchange In Developing Relationships* (pp. 247-269). New York: Academic Press.
- Carson, R. C. (1982). Self-fulfilling prophecy, maladaptive behavior, and psychotherapy. Anchin, J. C. & Kiesler, D. J. (Eds.), *Handbook of interpersonal psychotherapy* (pp. 64-77). New York: Pergamon Press.
- Carson, R. C. (1984). The Social-Interactional Viewpoint. Hersen, M., Kazdin, A. E. & Bellack A. S. (Eds.), *The Clinical Psychology Handbook*. New York: Pergamon Press.
- Carson, R., C. (1989) Personality. *Annual Review Of Psychology*, 40(1), 227-248.
- Chamberlain, J., M., & Haaga, D., A. (2001). Unconditional Self-Acceptance And Responses To Negative Feedback. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19(3), 177-189.
- Chung, M., C., Jalal, S., & Khan, N., U. (2014). Posttraumatic Stress Disorder And Psychiatric Comorbidity Following The 2010 Flood In Pakistan: Exposure Characteristics, Cognitive Distortions, And Emotional Suppression. *Psychiatry*, 77(3), 289-304.

- Coelho, J., S., Jansen, A., & Bouvard, M. (2012). Cognitive Distortions In Normal-Weight And Overweight Women: Susceptibility To Thought-Shape Fusion. *Cognitive Therapy And Research*, 36(4), 417-425.
- Coelho, J., S., Ouellet-Courtois, C., Purdon, C., & Steiger, H. (2015). Susceptibility To Cognitive Distortions: The Role Of Eating Pathology. *Journal of eating disorders*, 3(1), 1.
- Corey, G.(2008). *Psikolojik Danışma Kuram Ve Uygulamaları* (Ergene, T. Çev.) Ankara: Mentis. (Orijinal çalışma 2005 yılında basılmıştır)
- Cramer, D., & Buckland, N. (1995). Effect Of Rational And Irrational Statements And Demand Characteristics On Task Anxiety. *The Journal of Psychology*, 129(3), 269-275.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden İnsan İnsana*. (8. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Çapan, B., E. (2009). Öğretmen Adaylarının Kişilerarası İlişkileri Ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 127-142.
- Çelik, Ç. B. ve Odacı, H. (2015). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel Ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.

- Çetin, B., İlhan, M., ve Arslan, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen Adayları Ve Müfettişlerin Bakış Açısından Öğretmen İletişim Becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 209-221.
- 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.
- Çivan, İ. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaları Ve Başkalarını Bağışlama Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde Mantıkdışı İnanç Ve Sürekli Kaygı İlişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39.
- Çörüş, G. (2001). *Son Ergenlikte Öz-Değeri Etkileyen Ailesel Değişkenler: Bilişsel Kuram Açısından Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dalton, R., F. (2005). Cognitive Distortions Identified With Type And Frequency Of Self-Reported Substance Abuse Usage (Doctoral dissertation, The Ohio State University). (UMI No: 3197851)

Daş, C. (2014), *Geştalt Terapi* (5. Basım). Ankara: HYB.

David, D. (2006). *Psihologie Clinică Şi Psihoterapie*. Romania: Editura Polirom.

David, D., Lynn, S. J., & Ellis, A. (2010). *Rational And Irrational Beliefs: Research, Theory, And Clinical Practice*. USA: Oxford University Press.

Davies, M. F. (2006). Irrational Beliefs And Unconditional Self-Acceptance. I. Correlational Evidence Linking Two Key Features Of REBT. *Journal Of Rational-Emotive And Cognitive-Behavior Therapy*, 24(2), 113-124.

Deal, S., L., & Williams, J., E. (1988). Cognitive Distortions As Mediators Between Life Stress And Depression İn Adolescents. *Adolescence*, 23(90), 477.

DeRubeis, R. J., & Beck, A., T. (1988). Cognitive therapy. Dobson, K. S., (Eds) *Handbook Of Cognitive-Behavioral Therapies* (pp.277-316). New York: Guilford Press.

DiGiuseppe, R. (1991). Comprehensive Cognitive Disputing İn RET. In Using Rational-Emotive Therapy Effectively. Dryden, W. (Eds). *Rational Emotive Behavior Therapy* (pp. 173-195). Great Britain: Cromwell Press.

DiGiuseppe, R. (1995). Developing The Therapeutic Alliance With Angry Clients. Kassino, H. (Eds). *Anger Disorders: Definition, Diagnosis, And Treatment Series İn Clinical And Community Psychology* (pp. 131-149). New York: Taylor & Francis.

- Dilekman, M., Başçı, Z., ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2).
- Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N., & Deniz, M. E. (2009). The explication of primary school students' perfectionist properties with irrational beliefs. *Elementary Education Online*, 8(3), 720-728.
- Dobson, K. S. (1989). A Meta-Analysis Of The Efficacy Of Cognitive Therapy For Depression. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 57(3), 414.
- Dobson, K., S., & Dozois, D., J., A. (2010). Historical And Philosophical Bases Of The Cognitive--Behavioral Therapies. Dobson, K. S., (Eds) *Handbook Of Cognitive-Behavioral Therapies* (pp.3-38). New York: Guilford Press.
- Doğan, S. (1995). Akılcı-Duygusal Terapi: Kuramsal Bir İnceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 29-36.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim Çatışmaları Ve Empati*. Ankara: Sistem.
- Dryden, W. (1995). *Brief Rational Emotive Behaviour Therapy. Wiley Series İn Brief Therapy And Counselling*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Dryden, W. (2003). *Reason To Change: A Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT) Workbook*. Canada: Routledge.

- Dusenbury, L., & Falco, M. (1995). Eleven Components Of Effective Drug Abuse Prevention Curricula. *Journal of school health*, 65(10), 420-425.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık Ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dye, M., L., & Eckhardt, C., I. (2000). Anger, Irrational Beliefs, And Dysfunctional Attitudes İn Violent Dating Relationships. *Violence and Victims*, 15(3), 337-350.
- Ellis, A. & MacLaren, C. (2005). *Rational Emotive Behavior Therapy* (2nd ed.). California: İmpact Publishers
- Ellis, A. (1962). *Reason And Emotion İn Psychotherapy*. New Jersey: Citadel.
- Ellis, A. (1995). Changing Rational-Emotive Therapy (RET) To Rational Emotive Behavior Therapy (REBT). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 13(2), 85-89.
- Ellis, A. (1999). Early Theories And Practices Of Rational Emotive Behavior Therapy And How They Have Been Augmented And Revised During The Last Three Decades. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 17(2), 69-93.

- Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The Practice Of Rational Emotive Behavior Therapy*. New York: Springer Publishing Company.
- Engels, G., I., Garnefski, N., & Diekstra, R., F. (1993). Efficacy Of Rational-Emotive Therapy: A Quantitative Analysis. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 61(6), 1083.
- Erginsoy, D. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal İlgileri, Bilişsel Çarpıtmaları Ve İlk Anıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erickson, E., H. (1982). *The Life Cycle Completed: A Review*. New York: W. W Norton.
- Erok, M. (2013), *İlişkilere İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar, İlişkiye Dair İnançlar, Kişilerarası Öfke, Kişilerarası İlişkiler, Problem Çözme Ve Evlilik Çatışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erözkan, A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerini Etkileyen Faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 59-72.
- Erözkan, A. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Eğilimleri Ve Depresyon Düzeyleri. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(2), 76-88.
- Erözkan, A. (2009). Lise Öğrencilerinde Kişilerarası İlişki Tarzlarının Yordayıcıları. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 543.

- Eryüksel, G., N., ve Akün, E. (2003). Depresyonu Olan Ergenler İle Ana-Babalarının Aile İlişkilerinin Ve Bilişsel Çarpıtmalarının İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 59-73.
- Ferrari, J. R., Driscoll, M., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Examining The Self Of Chronic Procrastinators: Actual, Ought, And Undesired Attributes. *Individual Differences Research*, 5(2), 115-123.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Edition.). California: Sage publications.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Singer, A. (1995). Perfectionism and parental authority styles. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*. 51(1), 50-60.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Gray, L. (1998). Psychological Distress And The Frequency Of Perfectionistic Thinking. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 75(5), 1363-1381.
- Freeman, A., M., & Dattilio, F., M. (1992). *Comprehensive Casebook Of Cognitive Therapy*. Springer Science & Business Media.
- Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B., & Simon, K., M. (1990). *The Practice Of Cognitive Therapy*. In *Clinical Applications Of Cognitive Therapy* (pp. 307-334). Springer US.

- Frey, L., L., Beesley, D., & Miller, M., R. (2006). Relational Health, Attachment, And Psychological Distress İn College Women And Men. *Psychology of Women Quarterly*, 30(3), 303-311.
- Garber, J., & Flynn, C. (2001). Predictors Of Depressive Cognitions İn Young Adolescents. *Cognitive Therapy And Research*, 25(4), 353-376.
- Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz Ve Sonrası* (6. Basım). İstanbul: Remzi.
- Gergen, K. J. (1987) *Exploration of emotional scenarios*. Unpublished projed description, Swartmore: PA.
- Gibb, B., E. (2002). Childhood Maltreatment And Negative Cognitive Styles: A Quantitative And Qualitative Review. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 223-246.
- Golding, S. L. (1977). Individual differences in the construal of interpersonal interactions. Magnuson, D. & Endler, N. (Eds.), *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology* (pp. 401-408). New York: John Wiley & Son.
- Gökçakan, N. (1997). Çeşitli Derecelerdeki Depresyonun Giderilmesinde Beck'in Bilişsel Terapisinin Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Gökdağ, C. (2014). *Otomatik Düşünceler, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ve Mizaç Ve Karakter Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Göller, L. (2010). *Ergenlerin Akılcı Olmayan İnançları İle Depresyon – Umutsuzluk Düzeyleri Ve Algıladıkları Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gönen, G. (2014). *Algılanan Anne Baba Tutumunun Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtmaları Ve Kişilik Yapıları İle İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gözaydın, N., Parlatur, İ., Tekin, T. Ve Zülfikat, H. (1988). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük* (8. bs.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Green, S., B., & Salkind, N., J. (2005). *Using SPSS For Windows And Macintosh: Analyzing And Understanding Data* (4th Edition.). New Jersey: Pearson.
- Gülüm, İ. V., ve Dağ, İ. (2013). Bir Ölçek Çalışmasında Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeğini Seçici Olarak Atlamak Bir Başa Çıkma Stratejisi Olabilir Mi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 89-97.
- Gümüş, A., E. (2006). Sosyal Kaygının Benlik Saygısına Ve İşlevsel Olmayan Tutumlara Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 63-75.

- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde Akılcı Olmayan İnançların Kişisel Ve Mesleki Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 75-95.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma Stilleri, Akılcı Olmayan İnançlar Ve Psikolojik Belirtilerin Bilişsel Esnekliği Yordamadaki Katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2071-2085.
- Gürşimşek, I., Vural, D., E., ve Demirsöz, E., S. (2008). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 1-11.
- Güven, N. (2005). İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ve Evlilikte Problem Çözme Becerilerinin Evlilik Doyumu İle İlişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güvenç, G., & Aktaş, V. (2006). Ergenlik Döneminde Yas, Toplumsal Cinsiyet, Bireysel Ve İlişkisel Tutumlar, Benlik Değeri Ve Yaşam Becerilerine İlişkin Algı Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 45-62.
- Güzel, A. (2011). *Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Biliş Üstü Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması Ve Empati Eğilimleri İle Olan İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Hamamcı, Z. (2005). Dysfunctional Relationship Beliefs İn Marital Satisfaction And Adjustment. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 33(4), 313-328.
- Hamamcı, Z. (2007). Dysfunctional Relationship Beliefs İn Parent-Late Adolescent Relationship And Conflict Resolution Behaviors. *College Student Journal*, 41(1), 122.
- Hamamcı, Z., & Büyüköztürk, Ş. (2004). The İnterpersonal Cognitive Distortions Scale: Development And Psychometric Characteristics. *Psychological Reports*, 95(1), 291-303.
- Hamamcı, Z., ve Çoban, A., E. (2007). Mesleki Olgunluk Ve Mesleki Kararsızlığın Akılcı Olmayan İnançlarla İlişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 31-42.
- Hamamcı, Z., ve Duy, B. (2007). Sosyal Beceriler, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar, Akılcı Olmayan İnançlar Ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaların Yalnızlıkla İlişkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 121-130.
- Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y., ve Özyeşil, Z. (2009). Benlik Saygısı Ve Akılcı Olmayan İnançlar Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yaklaşımlarının Analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 25-42.

- Hamarta, E., ve Demirbaş, E. (2009). Lise Öğrencilerinin Utangaçlık Ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 239.
- Harrington, N. (2005). It's Too Difficult! Frustration İntolerance Beliefs And Procrastination. *Personality And Individual Differences*, 39(5), 873-883.
- Harrington, N. (2006). Frustration İntolerance Beliefs: Their Relationship With Depression, Anxiety, And Anger, İn A Clinical Population. *Cognitive Therapy and Research*, 30(6), 699-709.
- Helmond, P., Overbeek, G., Brugman, D., & Gibbs, J., C. (2014). A Meta-Analysis On Cognitive Distortions And Externalizing Problem Behavior Associations, Moderators, And Treatment Effectiveness. *Criminal Justice And Behavior*, 42(3), 245-262. Doi:0093854814552842.
- Henderson, L ve Zimbardo, F.G. (1998). *Shyness. Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press.
- İmamoğlu, S. (2008). *Genç Yetişkinlikte Kişilerarası İlişkilerin Cinsiyet, Cinsiyet Roller ve Yalnızlık Algısı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum-Algı İletişim*. Beykent Üniversitesi: İstanbul.

Jager-Hyman, S., Cunningham, A., Wenzel, A., Mattei, S., Brown, G., K., & Beck, A., T. (2014). Cognitive Distortions And Suicide Attempts. *Cognitive Therapy And Research*, 38(4), 369-374.

Kalkan, M. (2008). The Relationship Of Psychological Birth Order To Irrational Relationship Beliefs. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 36(4), 455-466.

Kalkan, M. (2012). Predictiveness Of Interpersonal Cognitive Distortions On University Students' Problematic Internet Use. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1305-1308.

Kamaraj, I., ve Kerem, E., A. (2006). Erken Çocukluk Dönemi Barış Değerine Evrensel Bir Bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 93-104.

Karakaya, I., Coşkun, A., Ağaoğlu, B., Öç, Ö. Y., Memik, N. Ç., Şişmanlar, Ş. G., ve Arslan, H. (2007). Çocukluktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği Geçerlik-Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Derneği*, 18, 1-8.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (11. Basım). Ankara: Nobel.

Katsuta, S., & Hazama, K. (2016). Cognitive Distortions Of Child Molesters On Probation Or Parole In Japan. *Japanese Psychological Research*, 58(2), 163-174.

- Kaya, Ç., ve Kaya, S. (2015). Relationship Between Prospective Teachers Dysfunctional Attitudes And Their Attitudes Towards The Teaching Profession. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 23-40.
- Kaynar, G. (2016). *Boşanma Sürecindeki Kişilerin Baş Etme Becerileri, Bilişsel Çarpıtmalar, Yılmazlık Ve Sosyal Destek Algıları Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G., McClintoc, E., Peplau, L. A., & Peterson, D. R. (1983). *Analyzing close relationships*. New York.
- Kendall, R. (2002). Cognitive Distortions In Adolescent Sex Offenders. (UMI No: 3040094)
- Kenny, R., Dooley, B., & Fitzgerald, A. (2013). Interpersonal Relationships And Emotional Distress In Adolescence. *Journal of Adolescence*, 36(2), 351-360.
- Kërqeli, A., Kelpi, M., & Tsigilis, N. (2013). Dysfunctional Attitudes and Their Effect on Depression. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 84, 196-204.

- Kılıcigil, E., Bilir, P., Özdiñ, Ö., Eroğlu, K., ve Eroğlu, B. (2009). İki Farklı Üniversitenin Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 19-28.
- Kılıçarslan, S., ve Atıcı, M. (2010). İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 113-130.
- Kılınç, H. (2005). *Ergenlerin Yalnızlık Düzeyleri Ve Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kiesler, D., J. (1991). Interpersonal Methods Of Assessment And Diagnosis. Millon, T. & Lerner, M., J. (Eds). *Handbook Of Social And Clinical Psychology: The Health Perspective*, (pp.438-468). Canada: John Wiley & Sons.
- Kilmann, P., R., Finch, H., Parnell, M., M., & Downer, J., T. (2013). Partner Attachment And İnterpersonal Characteristics. *Journal Of Sex & Marital Therapy*, 39(2), 144-159.
- Kodan, S. (2013). Üniversite Öğrencilerinde Umutsuzluk Ve Akılcı Olmayan İnanışlar Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 175-190.

Koolen, S., Poorthuis, A., & van Aken, M. A. (2012). Cognitive Distortions And Self-Regulatory Personality Traits Associated With Proactive And Reactive Aggression İn Early Adolescence. *Cognitive Therapy And Research*, 36(6), 776-787.

Köroğlu, E. (2011). *Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler* (2. Basım). Ankara: HYB.

Köroğlu, E. (2015). *Akılci Duygulanım Davranışçı Terapiler*. Ankara: HYB.

Köroğlu, E., & Türkçapar, M. H. (2013). *Psikoterapi Yöntemleri: Kuramlar Ve Uygulama Yönergeleri* (3.basım). Ankara: HYB.

Kuiper, N., A., Olinger, L., J., & Swallow, S., R. (1987). Dysfunctional Attitudes, Mild Depression, Views Of Self, Self-Consciousness, And Social Perceptions. *Motivation and Emotion*, 11(4), 379-401.

Kuroda, Y. (2016). Dysfunctional Attitudes Lead To Depressive Symptoms By Generating Subjective Stress. *The Journal Of Psychology*, 150(3), 358-370.

Kuyucu, Y. (2007). *Boşanmış Ailede Yetişen Ergenlerin Bilişsel Çarpıtmalarıyla Benlik Değeri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Lam, K., F., Lim, H. A., Tan, J., Y., & Mahendran, R. (2015). The Relationships Between Dysfunctional Attitudes, Rumination, And Non-Somatic Depressive Symptomatology In Newly Diagnosed Asian Cancer Patients. *Comprehensive Psychiatry*, 61, 49-56.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal Diagnosis Of Personality: A Functional Theory And Methodology For Personality Evaluation*. New York: Ronald Press.
- Leech, N., L., Barrett, K., C., & Morgan, G., A. (2005). *SPSS For Intermediate Statistics: Use And Interpretation* (2nd Edition.). London: Psychology Press.
- Leung, P., W., & Poon, M., W. (2001). Dysfunctional Schemas And Cognitive Distortions In Psychopathology: A Test Of The Specificity Hypothesis. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 42(06), 755-765.
- Lorcher, P., S. (2003). Worry And Irrational Beliefs: A Preliminary Investigation. *Individual Differences Research*, 1(1), 73-76.
- Luqman, N., & Jahan, F. (2013). To Investigate Cognitive Distortions As Factor Of Depression. *Indian Journal Of Health And Wellbeing*, 4(3), 570.
- Macavei, B. (2005). The Role Of Irrational Beliefs In The Rational Emotive Behavior Theory Of Depression. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 5(1), 73-81.

Malkoç, A. ve Erginsoy, D. (2008). Rekabetçi Tutum, Bilişsel Çarpıtmalar Ve Çok Boyutlu Kıskançlık. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 28, 1-14.

MecLeod, S., A. (2015). *Cognitive Behavioral Therapy*.
<http://www.simplypsychology.org/cognitive-therapy.html>. Erişim tarihi: 03. 07. 2016

Meichenbaum, D. (1986). Cognitive Behavior Modification. Kanfer, F., H. & Goldstein, A., P. (Eds) *Helping People Change: A Textbook Of Methods* (pp.346-380). USA: Pergamon Press.

Mısırlı-Taşdemir, O. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mukemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odaklı, Öz-yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K., H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Moriarty, D., L. (2002). Effects Of Disputation Strategies İn Rational-Emotive Behavior Therapy (REBT) On The Treatment Of Depression. Dissertation Abstracts International, 63(1-B), 541. (UMI No: 3041340)

Muran, E., M., & Motta, R., W. (1993). Cognitive Distortions And İrrational Beliefs İn Post-Traumatic Stress, Anxiety, And Depressive Disorders. *Journal of Clinical Psychology*, 49(2), 166-176.

- Murdock, N., L. (2014). *Psikolojik Danışma Ve Psikoterapi Kuramları* (Akkoyun, F., Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2011 yılında yayımlanmıştır)
- Murray, H., A. (1951). Toward A Classification Of Interaction. *Toward A General Theory Of Action*, 434-464.
- Najavits, L., M., Gotthardt, S., Weiss, R., D., & Epstein, M. (2004). Cognitive Distortions İn The Dual Diagnosis Of PTSD And Substance Use Disorder. *Cognitive Therapy And Research*, 28(2), 159-172.
- Nas, C., N., Brugman, D., & Koops, W. (2005). Effects Of The EQUIP Programme On The Moral Judgement, Cognitive Distortions, And Social Skills Of Juvenile Delinquents. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 421-434.
- Olinger, L., J., Kuiper, N., A., & Shaw, B., F. (1987). Dysfunctional Attitudes And Stressful Life Events: An Interactive Model Of Depression. *Cognitive Therapy and Research*, 11(1), 25-40.
- Owen, F., K., ve Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Önal, A., A. (2014). *Bilişsel Çarpıtmalar, Empati Ve Ruminasyon Düzeyinin Affetmeyi Yordama Gücünün İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Önem, Ç. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Öfke Ve Öfkeyi İfade Etme Biçimlerinin Akılcı Olmayan İnançlar Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özerbaş, M., A., Bulut, M., ve Usta, E. (2007). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 123-135.
- Özgüven, H., D. (1999). Psikiyatrik Kriz Vakalarında Hatalı Otomatik Düşünceler Ve Fonksiyonel Olmayan Tutumların Sıklığı. *Kriz Dergisi*, 7(2), 9-16.
- Padesky, C., A. (1994). Schema Change Processes İn Cognitive Therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 1(5), 267-278.
- Poletti, S., Colombo, C., & Benedetti, F. (2014). Adverse Childhood Experiences Worsen Cognitive Distortion During Adult Bipolar Depression. *Comprehensive psychiatry*, 55(8), 1803-1808.
- Ponce, A., N., Williams, M., K., & Allen, G., J. (2004). Experience Of Maltreatment As A Child And Acceptance Of Violence İn Adult İntimate Relationships: Mediating Effects Of Distortions İn Cognitive Schemas. *Violence And Victims*, 19(1), 97-108.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P., & Young, J. (2012). *Şema Terapi Ayırıcı Özellikler* (Şaşıoğlu, M., Çev.) İstanbul: Psikonet. (Orijinal çalışma 2011 yılında yayımlanmıştır)

- Rausch, H., L. (1965) Interaction Sequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 487-499.
- Reinecke, M., A., & Rogers, G., M. (2001). Dysfunctional Attitudes And Attachment Style Among Clinically Depressed Adults. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 29(02), 129-141.
- Reis, H., T. (1990). The Role Of Intimacy In Interpersonal Relations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(1), 15.
- Safran, J. D. (1984). Assessing The Cognitive-Interpersonal Cycle. *Cognitive Therapy and Research*, 8(4), 333-347.
- Safran, J., D. (1990a). Towards A Refinement Of Cognitive Therapy In Light Of Interpersonal Theory: II. Practice. *Clinical Psychology Review*, 10(1), 107-121.
- Safran, J., D. (1990b). Towards A Refinement Of Cognitive Therapy In Light Of Interpersonal Theory: I. Theory. *Clinical Psychology Review*, 10(1), 87-105.
- Sarıtaş-Atalar, P., D., ve Gençöz, P., T. (2015). Anne Ret Algısı İle Psikolojik Sorunlar Arasındaki İlişkide Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Aracı Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 26(1), 40-7.
- Savaşır, I., & Şahin, N., H. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Schultz, D., & Schultz, S. E. (2013). *Theories of Personality* (10th ed.). Wadsworth.

Schunk, D., H. (2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla* (Şahin, M., Çev.)

Ankara: Nobel Yayıncılık (Orijinal çalışma 2009 yılında yayımlanmıştır)

Set, T., Dağdeviren, N., & Aktürk, Z. (2006). Ergenlerde Cinsellik. *Genel Tıp Derg*, 16(3), 137-141.

Sharf, R., S. (2014). *Psikoterapi Ve Psikolojik Danışma Kuramları* (Acar, V., N., Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2011 yılında yayımlanmıştır)

Siegle, D., & Schuler, P. A., (2000). Perfectionism Differences İn Gifted Middle School Students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44.

Siyez, D., M. (2011). Gelişimsel Yaklaşımlar. Yeşilyaprak, B. (Eds.), *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya* (s. 172-218). Ankara: Pegem.

Slaney, R. B., & Ashby, J., S. (1999). Perfectionism: Study Of A Criterion Group. *Journal of Counseling and Development*, 74, 51-58.

Spencer, S. (2005). *Rational Emotive Behavior Therapy: It's Effectiveness With Children*. Unpublished master thesis, University of Wisconsin, Wisconsin.

- Spitzberg, B., H. & Cupach, W., R. (2011). Interpersonal Skills. Knapp, M., L. & Daly, J., A. (Eds), *The Sage Handbook Of Interpersonal Communication* (pp.481-526). USA.
- Stackert, R., A., & Bursik, K. (2003). Why Am I Unsatisfied? Adult Attachment Style, Gendered Irrational Relationship Beliefs, And Young Adult Romantic Relationship Satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 34(8), 1419-1429.
- Strohmeier, C., W., Rosenfield, B., DiTomasso, R., A., & Ramsay, J., R. (2016). Assessment Of The Relationship Between Self-Reported Cognitive Distortions And Adult ADHD, Anxiety, Depression, And Hopelessness. *Psychiatry Research*, 238, 153-158.
- Sullivan, H., S. (1953). *The Interpersonal Theory*. New York.
- Sullivan, H., S. (2013). *The Interpersonal Theory Of Psychiatry*. New York: Taylor & Francis.
- Szentagotai, A., & Freeman, A. (2007). An Analysis Of The Relationship Between Irrational Beliefs And Automatic Thoughts In Predicting Distress. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 7(1).
- Szentagotai, A., & Kallay, E. (2006). The Faster You Move The Longer You Live-A Test Of Rational Emotive Behavior Therapy. *Journal Of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 6(1).

Şahin, F., Y. (1999). Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110).

Şahin, M., ve Sarı, S., V. (2010). Ergenlerde Görülen Zorbalık Eğiliminin Bilişsel Çarpıtmalar Ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlarla İlişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 20(9), 1-14.

Şahin, N. H., ve Şahin, N. (1991). Bir Kültürde Fonksiyonel Olan Tutumlar Bir Başka Kültürde de Öyle Midir. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 30-40.

Şenormancı, Ö., Konkan, R., Güçlü, O., Şenormancı, G., ve Sungur, M. Z. (2013). Ruminatif Yanıt Biçimi Ve Fonksiyonel Olmayan Tutumların Majör Depresyonla İlişkisi. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 26(2), 239-247.

Şirin, H. ve Izgar, H. (2013). Relationship Between Undergraduates Communication Skills And Their Negative Automatic Thoughts. *Elementary Education Online*, 12(1), 254-266.

T.C Devlet Personel Başkanlığı (2016, Mayıs). *Kamuda İstihdam Edilen Memur Personelin Hizmet Sınıfları İtibarıyla Dağılımı*. http://www.dpb.gov.tr/F/Root/dosyalar/istatistikler/kamu_per_istatistikleri/mayis2016/4.pdf, Erişim Tarihi: 28.08.2016

Tanhan, F. (2014). Öğretmenlerde Akılcı Olmayan İnançları Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Kuram ve Öğretimde eğitim bilimleri*, 14 (2), 457-470.

- Tanhan, F. (2014). Öğretmenlerde İrrasyonel İnançlar İle Cinsiyet Ve Depresyon İlişkisinin İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 55-73.
- Toneatto, T., & Gunaratne, M. (2009). Does The Treatment Of Cognitive Distortions Improve Clinical Outcomes For Problem Gambling?. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39(4), 221-229.
- Topal, H. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ve Yönelimleri İle Fonksiyonel Olmayan Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Turan, A., F. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalarını Yordamada Yalnızlık, Benlik Saygısı, Yaş, Cinsiyet Ve Romantik İlişki Yaşama Durumunun Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tülü, I., A., ve Erden, P., G. (2014). Crime Analysis Regarding Sex Offenders İn Turkey: Psychological Profiling, Cognitive Distortions And Psychopathy Among Rapists. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25(1), 19.
- Tümkiye, S., Çelik, S. ve Aybek, B. (2001). Lise Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlar, Otomatik Düşünceler, Umutsuzluk Ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 77-94.

Türkçapar, H., M (2015). *Bilişsel Terapi* (9. Basım). Ankara: HYB.

Türkçapar, H., M. (2013). *Depresyon* (2. Basım). Ankara: HYB.

Türkoglu, S., A., Essizoglu, A., Kosger, F., & Aksaray, G. (2015). Relationship Between Dysfunctional Attitudes And Childhood Traumas İn Women With Depression. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(8), 796-801. Doi:0020764015585328.

Türküm, A., S. (2001). Akılcı Olmayan İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 41-47

Türküm, S. (1994). Akılcı-Duygusal Terapide Yansımalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 969-974.

Uğur, E. (2013), *Lise Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaları Ve Saldırganlık Tepkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Vidyanidhi, K., & Sudhir, P. M. (2009). Interpersonal Sensitivity And Dysfunctional Cognitions İn Social Anxiety And Depression. *Asian Journal of Psychiatry*, 2(1), 25-28.

Weinrach, S., G. (2006). Nine Experts Describe The Essence Of Rational-Emotive Therapy While Standing On One Foot. *Journal Of Rational-Emotive And Cognitive-Behavior Therapy*, 24(4), 217-232.

- Weissman, A., N., & Beck, A., T. (1978). Development And Validation Of The Dysfunctional Attitude Scale: A Preliminary Investigation. *American Educational Research Association*, 1-33.
- Wenzel, A., Sharp, I., R., Brown, G., K., Greenberg, R., L., & Beck, A., T. (2006). Dysfunctional Beliefs In Panic Disorder: The Panic Belief Inventory. *Behaviour Research And Therapy*, 44(6), 819-833.
- Whisman, M., A., & Friedman, M., A. (1998). Interpersonal Problem Behaviors Associated With Dysfunctional Attitudes. *Cognitive Therapy and Research*, 22(2), 149-160.
- Wise, E., H., & Barnes, D., R. (1986). The Relationship Among Life Events, Dysfunctional Attitudes, And Depression. *Cognitive Therapy and Research*, 10(2), 257-266.
- Wong, S., S. (2008). The Relations Of Cognitive Triad, Dysfunctional Attitudes, Automatic Thoughts, And Irrational Beliefs With Test Anxiety. *Current Psychology*, 27(3), 177-191.
- Wright, J., H., Basco, M., R., & Thase, M., E. (2006). *Learning Cognitive-Behavior Therapy: An Illustrated Guide*. American Psychiatric Pub.
- Yaka, A., İ. (2011). *Bağlanma, Erken Döneme Yönelik Şemalar, Öz-Yönetim ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Yakovenko, I., Hodgins, D., C., el-Guebaly, N., Casey, D., M., Currie, S., R., Smith, G., J., & Schopflocher, D., P. (2016). Cognitive Distortions Predict Future Gambling Involvement. *International Gambling Studies*, 1-18, 175-192.
- Yavuzer, Y. (2015). Investigating The Relationship Between Self-Handicapping Tendencies, Self-Esteem And Cognitive Distortions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4, 879-890.
- Yazıcı, H., ve Altun, F. (2014). Nitel Ve Nicel Yöntemleri Kullanan Araştırmacıların Empatik Eğilimleri Ve İşlevsel Olmayan Tutumları Arasındaki Farklılıklar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 371-386.
- Yıkılmaz, M., ve Hamamcı, Z. (2011). Akılcı Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları Ve Algılanan Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 54-63.
- Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde Araştırma Metotları*. Ankara: Akyıldız.
- Yılmaz, B. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İletişim Becerileri Ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Young, J., E., Klosko, J., S., & Weishaar, M., E. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press.

Yurtal, D., F. (1999). *Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yüksel, Ç. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkilerinde Yaşadıkları Problemleri Çözme Becerilerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

EKLER

Ek-1

 Doğu Akdeniz Üniversitesi "Uluslararası Kariyer İçin"	Eastern Mediterranean University "For Your International Career"	P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 bayek@emu.edu.tr
---	--	---

Etik Kurulu / Ethics Committee

Sayı: ETK00-2016-0017

11.04.2016

Sayın Selin Yiğitbaş
Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **04.04.2016** tarih ve **2016/24-02** sayılı kararı doğrultusunda "**Üniversite Öğrencilerindeki Bilişsel Çarpıtmalar ile Fonksiyonel Olmayan Tutumlar ve Kişilerarası İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**" konulu araştırmanız Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilginize rica ederim.


Doç. Dr. Şükrü Tüzmen
Etik Kurulu Başkanı
Gazimağusa-North Cyprus