

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÜNİVERSİTE VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AMAÇ
ORYANTASYONLARININ BAŞA ÇIKMA TUTUMLARI VE
BAZI DEĞİŞKENLERLE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aynur TIRYAKI

**Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Psikolojik Hizmetler**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ramazan ABACI

MART -2007

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÜNİVERSİTE VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AMAÇ
ORYANTASYONLARININ BAŞA ÇIKMA TUTUMLARI VE
BAZI DEĞİŞKENLERLE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aynur TIRYAKI

**Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Psikolojik Hizmetler**

Bu tez 10/04/2007 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.

**Prof. Dr. Ramazan Abacı
Jüri Başkanı**

**Prof. Dr. Hakan Poyraz
Jüri Üyesi**

**Yrd. Doç. Bayram ÇETİN
Jüri Üyesi**

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Aynur TİRYAKİ

10. 04. 2007

ÖNSÖZ

Bu araştırma lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal amaç oryantasyonları ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılmıştır. Araştırma sonucu öğrencilerin farklı amaçlarına göre başa çıkma tutumlarını kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırma sürecinde her zaman bana koşulsuz destek veren, yönlendiren değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ramazan ABACI' ya en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Araştırmayla ilgili istatistiksel işlemlerde yardımlarını esirgemeyen Yrd. Dr. Bayram ÇETİN'e çok teşekkür eder minnettarlığımı sunarım.

Aynı zamanda hem üniversite eğitimim boyunca hem de yüksek lisans yaptığım dönemde gösterdikleri sabır ve destekten dolayı eşim Yüksel TİRYAKİ 'ye ve çocuklarım Beyza Tiryaki ve Yunus Emre Tiryaki 'ye çok teşekkür ederim.

Bu çalışmaya doğrudan ve dolaylı olarak emeği geçen herkese teşekkür ederim.

10.04. 2007

Aynur TİRYAKİ

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	iv
ÖZET	vii
SUMMARY.....	viii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1:KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
1.1.Akademik Amaç Teorisi	8
1.1.1.Sürükleyici Olarak Motivasyon	10
1.1.2.Amaç Oluşturma Teorisi.....	11
1.1.3.İki Bölümlük Yapıdan Üç Bölümlük Yapıya Doğru Başarı Amaçları	12
1.2.Sosyal Amaçlar.....	23
1.2.1.Arkadaş Etkileri	25
1.2.2.Yaş Gurubu Etkileri.....	27
1.2.3.Etki Sosyolojisi	29
1.2.4. Etki Psikolojisi	30
1.2.5.Sosyal Amaç Teorisi	33
1.2.6.Sosyal amaçların Tanıtılması.....	34
1.3.Sosyal Amaç Oryantasyonu	38
1.4.Stres ve Stres Kavramı	46
1.4.1.Stresle Başa Çıkma.....	47
1.4.2.Baş a Çıkmanın İçeriği	49

1.4.3. Başa Çıkma Türleri	51
1.4.4. Başa Çıkma Türleri	51
1.4.5. Problem Odaklı Başa Çıkma	52
1.4.6. Duygusal Odaklı Başa Çıkma	53
1.4.7. Kişilik ve Başa Çıkma	55
1.4.8. Stresle başa Çıkmada Bireysel Özellikler	58
1.4.9. Bireysel Başa Çıkma Yolları	59
1.4.10. Sosyal Bilişsellik ve Başa Çıkma	62
1.4.11. Sosyal Bilişsellik ve Başa çıkma	68
BÖLÜM 2: İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	72
BÖLÜM 3: YÖNTEM	88
3.1. Araştırma Modeli	88
3.2. Evren ve Örneklem	88
3.3. Veri Toplama Araçları	89
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	89
3.3.2. Sosyal amaç Oryantasyon Ölçeği	89
3.3.3. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri	94
3.4. Verilerin Toplanması	95
3.5. Verilerin Analizi	95
BÖLÜM 4: BULGULAR	97
BÖLÜM 5: TARTIŞMA VE YORUM	111
SONUÇ ve ÖNERİLER	115

KAYNAKÇA	118
EKLER	123
ÖZGEÇMİŞ	129

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma kapsamına giren öğrencilerin okulları ve cinsiyetlerine göre dağılımı	88
Tablo 2: Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin Faktör Analiz Değerleri.....	91
Tablo3: Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin İç Tutarlılık Yöntemiyle Hesaplanan Alfa Güvenirlik Katsayıları.....	92
Tablo 4: Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin Test Yarılama Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik katsayılar	92
Tablo 5: Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin Testin Tekrarı Yöntemiyle Bulunan Güvenirlik Katsayıları	93
Tablo 6: Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin İngilizce Türkçe Formlarının Karşılaştırma Katsayıları.....	93
Tablo 7: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeylerinin Karşılaştırılması İçin T Testi Tablosu	97
Tablo 8: Öğrencilerin Lise ya da Üniversitede Okumalarına Göre; Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeylerinin Karşılaştırılması İçin T Testi Tablosu	98
Tablo 9: Öğrencilerin Başarı Algısına Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri ortalamaları standart Sapmaları Ve N sayıları.....	99

Tablo 10: Öğrencilerin Başarı Algısına Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Üzerindeki etkisine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	99
Tablo 11: Öğrencilerin Gelir Düzeylerine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri ortalamaları standart Sapmaları Ve N sayıları	100
Tablo 12: Öğrencilerin Gelir Düzeylerine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Üzerindeki etkisine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	101
Tablo 13: Öğrencilerin Baba eğitimine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Ortalamaları Standart Sapmaları Ve N sayıları	102
Tablo 14: Öğrencilerin Baba Eğitimlerine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Üzerindeki etkisine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	103
Tablo 15: Öğrencilerin Anne Eğitimlerine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Ortalamaları Standart Sapmaları Ve N sayıları	104
Tablo 16: Öğrencilerin Anne Eğitimlerine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Üzerindeki etkisine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	105

Tablo 17: Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri ortalamaları standart Sapmaları Ve N sayıları.....	106
Tablo 18: Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Üzerindeki etkisine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	107
Tablo 19: Öğrencilerin Fiziksel Görünüm Algısına Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeylerinin Karşılaştırılması İçin T Testi Tablosu	108
Tablo 20: Öğrencilerin Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım;İle Sosyal Mastır Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Olan; Aktif Planlama, Dış Yardım Arama, Dine Sığınma, Kaçma Soyutlama (Biyokimyasal), Kabul - Bilişsel Yeniden Yapılanma, Kaçma Soyutlama(Duygusal Eylem) Arasındaki Korelasyon Değerlerini Gösteren Korelasyon Tablosu.....	109

Tezin Başlığı: Üniversite ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Amaç Oryantasyonlarının Başa Çıkma Tutumları ve Bazı Değişkenlerle İncelenmesi	
Tezin Yazarı: Aynur TİRYAKİ	Danışman: Prof. Dr. Ramazan ABACI
Kabul Tarihi: 10/04/2007	Sayfa Sayısı : viii (ön kısım) + 129 (tez) + 6 (ekler)
Anabilimdalı: Eğitim Bilimleri	Bilimdalı: Eğitimde Psikolojik Hizmetler
<p>Bu çalışmada üniversite ve lise öğrencilerinin sosyal amaç oryantasyonları düzeyi ile başa çıkma tutumları , anne ve baba eğitim durumları , başarı algısı, fiziksel görünüm algısı ve ekonomik durum algısı arasındaki ilişki incelenmiştir.</p> <p>Araştırma için iki ölçme aracı kullanılmıştır:Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeği (Allison Ryan 2001) ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE) (Yaşar Özbay, 1993).İzzet Baysal Üniversitesin 'de farklı bölümlerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerle , Düzce 'de farklı liselerde öğrenim gören 323 lise öğrencisi ile 287 üniversite öğrencisi (334 'ü erkek, 276 'sı kız) toplam 600 öğrenci çalışmaya katılmıştır.Verilerin analizi tek yönlü varyans analizi ve t testi ile yapılmıştır.</p> <p>Bu araştırmada sosyal amaç yönlendirme modeli temel alınmıştır. Bu model, sosyal amaç araştırmalarını temel alarak oluşturulmuş ve bu da daha önce var olan akademik başarı yönlendirmesinden esinleşmiştir. Bu model üç bazal amaç oryantasyonundan oluşmaktadır ki bunlar; mastır (görev, öğrenme), performans yaklaşım(yapabilirlik) ve performans kaçınımdır. Bunlar destekleyici ilişkiler üzerine odaklanmış olup, becerileri geliştirmek ve yeniden inşa etmek amacı gütmektedir. Performans yaklaşım yönlendirmesi, bireyin kendisine sosyal prestijini göstermeye odaklanmasdır. Performans kaçınım amaçları, bireyin kendisinin sosyal olarak beceriksiz olduğunun başkalarına gösterilmemesi düşüncesine odaklanmasdır. Sosyal amaç oryantasyonunun bazı değerlerle ilişkisine bakıldığında, sosyal mastır ilişkilerde gerek fiziksel görünüm algısında sosyal ve akademik durumlarda çok daha fazla adaptivdir. Buna rağmen sosyal performans kaçınım amaçları sosyal ve akademik fonksiyonlar için zararlıdır.</p> <p>Bu çalışmada Sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım, aktif planlama, dış yardım arama ve kabul yeniden yapılanma ile yüksek oranlarda pozitif olarak ilişkili olduğu gibi ;sosyal performans kaçınım, biyokimyasal olarak kaçma soyutlama, kaçma soyutlama duygusal eylem ile yüksek fakat negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.Sosyal performans yaklaşım ise sosyal performans kaçınım, dış yardım arama, kabul yeniden yapılanma, kaçma soyutlama duygusal eylem pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.Sosyal performans kaçınımın ise , dine sığınma ve kaçma soyutlama duygusal eylem ile arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuş aynı zamanda aktif planlama ile ve dış yardım arama ile oranında ters yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.Son olarak araştırmanın sınırlılıkları ve yapılacak diğer araştırmalar için öneriler tartışılmıştır.</p>	
Anahtar Kelimeler: Sosyal Amaç Oryantasyonu, Stresle Başa Çıkma Tutumları,	

Title of the Thesis: The Investigation of Relationship Between Social Goal Orientation, Coping and Some Variables	
Author: Aynur TIRYAKI	Supervisor: Prof. Dr. Ramazan ABACI
Date: 10/04/2007	Nu. of Pages: viii (pre text) + 129 (main body) + 6 (appendices)
Department: Eğitim Bilimleri	Subfield: Eğitimde Psikolojik Hizmetler
<p>This study investigated the relationships between university and high school students social goal orientation level cope, parents educational position, physical and economic perception.</p> <p>Two measures were used for this study: Social Goal Orientation Scale(Allison Ryan 2001)and Cope Scale (Yaşar Özbay 1993)Total 603 university and high school students (279 female, 334 male;323 high school, 290 university students)from İzzet Baysal University and different high school from Düzce took these scales.One way ANOVA and correlation were used to statistically evaluate the data.</p> <p>This study took basic social goal orientation.This model was based on findings in social goals research and extended from current models of academic achievement goal orientation is presented.The model consists of three goal orientation, mastery, performance-approach and performance- avoidance.A social mastery orientation focuses on having positive and supportive relationships, and on building the skills to maintain them.A performance-approach orientation is focused on demonstrating to others one's social prestige. A performance- avoidance orientation is focused on demonstrating to others one is not socially inept.Relations of individual social goal orientations suggest social mastery to be most adaptive in relation physical and economic perception and social position. In particular , a social performance-avoidance orientations was detrimental to both social and academic functioning.</p> <p>In this study social mastery is positively related with social performance-approach, active planning , searching for external help , acceptance cognitive restructuring otherwise It is highly negatively related with social performance- avoidance, biochemical escape and emotional escape. social performance-approach is positively related with social performance- avoidance, searching for external help, acceptance cognitive restructuring , emotional escape.Social performance- avoidance is highly positively related with biochemical escape , religious, at the same time It is negatively related with active planning and searching for external help.Finally , the limitations of the present study and the implications for future researches are discussed.</p>	
Keywords: Social Goal Orientation, Coping	

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan diğer insanlarla iletişim kurmak, onlarla duygu ve düşüncelerini paylaşmak ve onların duygu ve düşüncelerini de öğrenmek ister. İletişim kurmadan yaşayamayız. Daimi bir şekilde iletişim kurarız ama ne yazık ki bu iletişim her zaman doğru iletişim tarzı olmaz. İnsanlarla kurduğumuz bu iletişimin başarılı olması bireyi yalnızlıktan ve sosyal yönden izole edilmişlikten kurtaracaktır. Ünlü gezginci W. Carl Jack Jackson, yaklaşık iki ay süren Atlantik Okyanus'unu geçme macerasını anlatırken şöyle der: Aklımda kalan en önemli şey; birinci aydan sonra duyduğum korkunç ve katlanılmaz yalnızlık duygusu idi. Sürekli konuşabileceğim, gerçek, yaşayan, nefes alan birisine gereksinim duydum. Birey yalnızca insanların olmadığı ortamlarda değil diğer insanlarla birlikteken de çevresinden soyutlanabilir (Abacı, 2004:173).

Sosyal beceriler bireylerin yaşam kalitesini artırarak kendilerini geliştirmelerinde de önemli bir unsur olarak görülebilir. Maslow'un belirttiği gibi kendini gerçekleştiren kişinin özellikleri arasında sosyal beceriye sahip insanın özelliklerine benzer birçok madde bulunmaktadır. Örneğin içten geldiği gibi davranabilme, otonomiye önem verme, genel olarak insanlara sempati ve sevgi duyabilme, diğerlerine empati ile yaklaşabilme, kendini ve diğer insanları kabul etme, diğer insanlarla derin kişiler arası ilişkilere girme gibi (Yüksel, 1997).

Ergenliğin başlarına gelen lise dönemiyle, son dönemlerine rast gelen üniversite yılları öğrencilerin bir belirsizlik ve çalkantılı bir yaşam tarzında olmalarına sahne olmaktadır. Bu iki dönem arasında öğrenci gelişimini tamamlamaya çalışırken sosyal çevresinde de çok belirgin değişikliklerin de olduğu yıllardır. Lise öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu ailesiyle birlikteken, üniversite öğrencilerinin çoğunluğu evden ve aileden ayrılma ile karşı karşıya kaldığı yıllardır. Üniversite öğrencisi barınma yeni bir çevre ile ilgili sorunlar, arkadaş ve grup seçimi, bir mesleğe aday olma ve iş bulmaya ilişkin olarak belirsizlikler gibi pek çok özgün sorunun görüldüğü yıllardır. Bu dönem içerisinde arkadaşlık tercihi farklı bir boyut olarak yön değiştirmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal amaçları ile stresle başa çıkma tutumlarını karşılaştırmak ve sosyal amaç oryantasyonları ile cinsiyet, eğitim, anne eğitimi, baba eğitimi, ekonomik algı,, başarı algısı ve fiziksel görünüm algısı arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır.

Alt Problemler

1. Cinsiyete göre öğrencilerin sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin lise yada üniversitede okumalarına göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin başarı algısına göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin ekonomik durum algılamalarına göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin yaşlarına göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Öğrencilerin fiziksel görünüm algılamalarına göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Sosyal performans kaçınım amaçları ile başa çıkma tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. Üç sosyal amaç arasındaki korelasyon orijinal formunda olan ilişkisine paralel mi? Orijinal formlarında gerek başarı amaç oryantasyonunda gerekse sosyal amaç oryantasyonunda mastır ve performans yaklaşım arasında küçükte olsa pozitif bir korelasyon vardır. Mastır ve performans kaçınım arasında küçükte olsa negatif korelasyon vardır. Performans yaklaşım ile performans kaçınım arasında ise pozitif bir korelasyon vardır.
11. Sosyal mastır amaçlara sahip olan öğrenciler ile başa çıkma tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Sosyal performans yaklaşım amaçları ile başa çıkma tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Denenceler

Araştırmanın problem ve alt problemlerine dayalı olarak aşağıdaki denenceler geliştirilmiştir.

1. Kız öğrencilerin sosyal mastır düzeyi daha yüksektir.
2. Lisede okuyan öğrencilerin sosyal performans kaçınımları daha yüksek iken, üniversite öğrencilerinin sosyal mastır düzeyi daha yüksektir.
3. Kendisini daha başarılı olarak algılayan öğrencilerin sosyal mastır düzeyleri, performans kaçınım ve performans yaklaşım amaçlılara göre daha yüksektir.
4. Maddi durumlarını iyi olarak algılayan öğrencilerin sosyal mastır düzeyi daha yüksek iken, maddi durumlarını kötü olarak algılayan öğrencilerin sosyal performans kaçınım düzeyleri daha yüksektir.
5. Baba eğitim durumu arttıkça sosyal mastır düzeyi daha çok artmaktadır. Baba eğitim düzeyi düştükçe sosyal performans kaçınım düzeyi artmaktadır.
6. Anne eğitim durumu arttıkça sosyal mastır düzeyi daha çok artmaktadır. Anne eğitim düzeyi düştükçe sosyal performans kaçınım düzeyi artmaktadır.
7. Öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça sosyal mastır düzeyleri artarken, öğrencilerin yaş düzeyleri azalırken sosyal performans kaçınımları daha yükselir.

8. Fiziksel görünümünden hoşnut olan öğrencilerin sosyal mastır düzeyi yüksek iken fiziksel görünümünden hoşnut olmayan öğrencilerin sosyal performans kaçınım düzeyleri daha yüksektir.
9. Sosyal mastır ile başa çıkma tutumlarından; aktif planlama, dış yardım arama, kabul ve bilişsel yapılanma ile pozitif bir korelasyon varken, dine sığınma, kaçma soyutlanma (biyokimyasal ve duygusal eylem) ile negatif bir korelasyon vardır.
10. Sosyal performans yaklaşım ile başa çıkma tutumlarından aktif planlama, dış yardım arama, kabul ve bilişsel yapılanma ile çok azda olsa pozitif bir korelasyon varken, dine sığınma, kaçma soyutlanma (biyokimyasal ve duygusal eylem) ile ise gene çok az negatif bir korelasyon vardır.
11. Sosyal performans kaçınım ile başa çıkma tutumlarından aktif planlama, dış yardım arama, kabul ve bilişsel yapılanma ile negatif bir korelasyon varken, dine sığınma, kaçma soyutlanma (biyokimyasal ve duygusal eylem) ile pozitif bir korelasyon vardır
12. Sosyal amaç oryantasyonunda mastır ve performans yaklaşım arasında küçükte olsa pozitif bir korelasyon vardır. Mastır ve performans kaçınım arasında küçükte olsa negatif korelasyon vardır. Performans yaklaşım ile performans kaçınım arasında ise pozitif bir korelasyon vardır.

Yöntem

Bu çalışma, “karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli” ne uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmada sosyal amaç oryantasyonunun alt ölçekleri olan, mastır amaçlar, yaklaşım amaçlar ve kaçınım amaçlar başa çıkma yöntemleriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca örneklemin demografik özellikleri (cinsiyet, anne eğitimi, baba eğitimi, yaşı, eğitimi, başarı algısı, okulu, ve fiziksel görünüm algısı) bakımından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Motivasyonda şu anda geçerli olan teori, amaç oluşturma teorisidir. Bu teori, motivasyonları amaç oryantasyonu olarak tanıtmakta ve farklı amaç oryantasyonlarını öğrencilerin düşüncelerine davranışlarına, öğrenme ve başarılarına bakarak ortaya atmaktadır.

Öğrencinin amaç oryantasyonu üzerine yapılan çalışmalar, öğrencinin başarı düşünceleri ve davranışları ki performansını ödüllendirdiği akademik bir çevrede, odaklamıştır. Öğrenci başarısında yalnızca sınava girip sınav kâğıdını ya da testini cevaplayarak başarıya ulaşmaz. Aynı zamanda öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla da uygun davranışlara girmek zorundadır. Öğrencinin başarıya ulaşmasındaki amaç oryantasyonunun, sosyal boyutu akademik boyutu kadar dikkate alınmamıştır. Bu çalışmanın amacı öğrenci başarısını, amaç oryantasyonunun sosyal sahasında incelemektir. Sosyal alanda, öğrencinin amaç oryantasyonunu anlamak bizi öğrencilerin uyumunu anlamakta daha ileriye götürecektir. Bununla birlikte amaç oryantasyonu öğrencilerin yalnız sosyal fonksiyonlarını değil, akademik fonksiyonlarını da daha ileriye götürecektir.

Başarı amaç teorisinin genişletilerek sosyal perspektif içine de alınması akademik çevreyi daha iyi anlamamıza sebep olacaktır. Sosyal amaç oryantasyonunun şu anda geçerli olan akademik amaç oryantasyonuyla birleştirilmesi iddiası ile başarı amaç teorisi üzerinde büyük bir ilerleme kaydedilmiş ve pek çok araştırma ile de desteklenmiştir(Patrick, Hicks&Ryan, 1991, Urdan 1997; Urdan&Maehr, 1995; Wentzel, 1991, Wentzel 1996; Wentzel&Nigfield, 1998). Bunlar bu teorinin kullanım alanını da genişleterek, atletlerin spor aktivitelerinde çeşitli düzeylerde öğrenci grupları üzerinde kullanılmış ve öğrencilerin sosyal aktivitelerinin önemi artmıştır ve bu da sosyal amaç oryantasyonu üzerinde daha çok çalışılması gerekliliğini ortaya koymuştur(Urdan, 1997; Wentzel, 2000).

Ülkemizde bu araştırmaya başlanıldığı süreç içerisinde amaç oryantasyonu ile ilgili bir araştırma yapılmadığı gibi sosyal amaç oryantasyonu ile ilgili alanda yapılan ilk araştırma olması açısından araştırmayı önemli kılmaktadır. Araştırma sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve Türkçe 'ye uyarlanılan Sosyal amaç Oryantasyon Ölçeği Türk toplumunda kullanılabilir düzeye getirilmiştir. Böylece bu konuda araştırma yapacak diğer bireylere bu ölçme aracı katkı sağlayacaktır.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine verilen veri toplama araçlarını doğru ve samimi bir şekilde cevapladıkları kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada incelenen sosyal amaçlar, Türkçe'ye uyarlaması yapılan Allison Ryan 'ın Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeği' nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenen başa çıkma tutumları, Prof. Dr. Yaşar Özbay tarafından geliştirilen Stresle Başa Çıkma Tutumları Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırma Düzce İzzet baysal Üniversitesinde ve Düzce 'nin farklı liselerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar benzer koşullara sahip öğrencilere genellenebilir.

Tanımlar

Sosyal Mastır

Akademik modelde bireyin mastır yönlendirilmesi; yeterliliği düzeltmek, başarımın bireysel standart tercihleridir(Elliot& Church, 1997; Harackiewicz, 1997; Jarvinen&Nicholl, 1996). Sosyal ilişkilerde mastır yeterliliği nasıl tanımlayabiliriz? Kişiler arası ilişkilerde doğal olarak ilginçlik, kendine güven, kişiler arası ilişkiler oluşturmak ve devam ettirmektir. Sosyal mastır oryantasyon bireysel standartlara göre pozitif ve sağlam ilişkiler kurmaya odaklanma olarak tanımlanabilir. Birisinin sosyal başarımının başkaları tarafından tanınmasının zıttı olmaktadır. Sosyal mastır oryantasyon da ha önce çalışılan sosyal yakın arkadaşlıklar oluşturmayı kapsar(Hicks, 1995; Wentzel, 1999). Kişisel destekleyici arkadaşlıkların oluşmasını, kişi olarak kabul edilmeyi, başkalarıyla işbirliği yapmayı, sadakat, güven, benzerlik ve karşılıklı olmada kişisel standartlara sahip olmayı içerir. Sosyal ilişkiler oluşturma da devam ettirmede yeterlilik hissine ihtiyacı içerir; iyi arkadaşlıklar oluşturmak ve iyi arkadaşlar olmak gibi.

Sosyal Performans Yaklaşım

Akademik modelde, performans yaklaşım anlayışında birisinin yapabilirliklerini göstermesidir. Akıllı görünmek, birisinin diğerlerini performansta geçmesi asıl amaçtır(Ames, 1992; Ames&Archer, 1988; Elliot, 1997). Sosyal performans yaklaşımı, akademik performans yaklaşım düşüncesi temeline oturtularak kuramsallaştırılmıştır. Diğerleriyle karşılaştırarak sosyal başarıyı göstermek, pozitif sosyal imaj en iyisi olma

hissi vardır. Sosyal performans yaklaşımı sosyal olarak başarılı olma ihtiyacının gösterilmesidir. Buradaki başarı sosyal olarak tanınmak ve başarılı olarak onaylanmak olarak tanımlanabilir. Sosyal performans yaklaşım birisinin sosyal arzusunu göstermesini işaret etmektedir. Başkaları tarafından pozitif dönütü, arkadaş sahibi olmayı, birisinin arkadaşı olmayı istemesi, sosyal prestij sahibi olmayı önemsemesidir.

Sosyal Performans Kaçınım

Akademik modelde, performans kaçınım amaçları yeterlilik de ve yapabilirlikte negatif sonuçlara ulaşılmasını engellemeyle alakalıdır. Etki olarak budala veya aptalca görünmekten kaçınmaya çalışmaktır (Eliot ve Church, 1997; Ellio ve Sheldon, 1998; Midgley, 1997). Bu bireylerin başarısızlık korkusuna odaklanmasıdır.. Bulunan durumdan kaçınmaktır, başarısızlık riskini artıran bir davranıştır ve yetersizliğini göstermesidir. Akademik içerikte kişi nasıl ki aptal ya da budala görünme endişesi güdüyorsa, kişiler sosyal durumlarda da aptal görünme endişesini taşıyorlar. Sosyal performans kaçınım amaçları başkaları tarafından sosyal olarak beceriksiz ve istenmeyen kişi görüntüsünü oluşturan işler yapmaktan kaçınmaya odaklanmaktadır. Bu amaçta sosyal olarak değerli olan ortamlarda, birisinin sosyal olarak yetersiz, aptal veya kaybeden olarak görünmekten kaçınmasını işaret etmektedir.

Başaçıkma

Başaçıkma, Lazarus ve Folkman tarafından (1984) “Kişinin kaynaklarını aştığını değerlendirdiği, spesifik içsel ve dışsal taleplerin üstesinden gelmek için sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalar” olarak tanımlanır.

Başaçıkma, stres uyarılarının yarattığı duygusal gerilimi azaltma, yok etme ya da bu gerilime dayanma amacıyla gösterilen davranış veya duygusal tepkilerin bütünüdür. (Akt. Aydın, 2003, s:20).

Lazarus ve Folkman’ın tanımına göre başaçıkma, “bireyin kapasitesini azaltıcı veya zorlayıcı olarak değerlendirilen belli içsel ve dışsal taleplerle baş etmek için, bilişsel ve davranışsal çabalardaki sürekli değişimdir. ”

BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1. 1. Akademik Amaç Teorisi

Öğrenciler başarılarını nasıl oluştururlar? Örneğin önemli bir sınav için? Ve bu oluşum o görevle karşı karşıya gelen öğrencinin başarısında ve ya başarısızlığında öğrenciyi nasıl etkiliyor. Öğrencinin muvaffakiyetini neler motive eder. Mesela bazı öğrenciler sınıftaki en iyisinin kendisi olduğunu göstermeye çalışırlar. Bazıları yalnızca üzerinde çalıştığı konunun mahiyetini anlamaya çalışır. Bazıları ise yalnızca başkaları tarafından başarısız görünmek istemez. Her bir örnekte de bu öğrenciler hedeflerine ulaşmada farklı şekillerde motive olurlar. Motivasyonda şu anda geçerli olan teori, amaç oluşturma teorisidir. Bu teori, motivasyonları amaç oryantasyonu olarak tanıtmakta ve farklı amaç oryantasyonlarını öğrencilerin düşüncelerine davranışlarına, öğrenme ve başarılarına bakarak ortaya atmaktadır.

Öğrencinin amaç oryantasyonu üzerine yapılan çalışmalar, öğrencinin başarı düşünceleri ve davranışları ki performansını ödüllendirdiği akademik bir çevrede, odaklamıştır. Öğrenci başarısında yalnızca sınava girip sınav kâğıdını ya da testini cevaplayarak başarıya ulaşmaz. Aynı zamanda öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla da uygun davranışlara girmek zorundadır. Öğrencinin başarıya ulaşmasındaki amaç oryantasyonunun, sosyal boyutu akademik boyutu kadar dikkate alınmamıştır. Bu çalışmanın amacı öğrenci başarısını, amaç oryantasyonunun sosyal sahasında incelemektir. Sosyal alanda, öğrencinin amaç oryantasyonunu anlamak bizi öğrencilerin uyumunu anlamakta daha ileriye götürecektir. Bununla birlikte amaç oryantasyonu öğrencilerin yalnız sosyal fonksiyonlarını değil, akademik fonksiyonlarını da daha ileriye götürecektir.

Akademik ve sosyal düşünce davranışların nasıl ortaya çıktığını anlamamız, modelin geçerliliğine yardımcı olacaktır ve bu fikri pekiştirmemizi sağlayacaktır. Bununla birlikte bu teori gösteriyor ki; öğrencilerin sosyal başarıları ile akademik başarılarının sebepleri birbirlerine benzerler. Aynı sebeplerle öğrenciler amaçlarının peşine düşerler. Daha ilersi, birisinin kendi sosyal yeterlilik düşüncesinin peşine düşmesi, sosyal olarak başkaları tarafından kabul edilmesidir. Ya da sosyal isteklendirme araştırmalarında geçerliliğini koruduğu gb başkaları tarafından sosyal olarak beceriksiz olarak

markalanmaktan kaçınmasıdır(Jarvinen ve Nichols, 1996, Ryan, Hicks ve Midgley, 1997). Akademik amaç oryantasyonuna paralel olarak, akademik çevrenin sınırları, akademik başarının sonuçlarına da dâhil olmasından dolayı, sosyal amaç oryantasyonunun birlikte incelenmesi önemlidir. Okul çevresi ilişkilerinde değerlerinin tanınmasını ve sosyal perspektiften başarı ve başarısızlık ifadelerinin yaşanıldığı bir ortamdır. Bu ihtimaller üzerinde gözlenebilir olanlar yalnızca akademik amaç oryantasyonudur (Urdan ve Maehr, 1995).

Başarı amaç teorisinin genişletilerek sosyal perspektif içine de alınması akademik çevreyi daha iyi anlamamıza sebep olacaktır. Sosyal amaç oryantasyonunun şu anda geçerli olan akademik amaç oryantasyonuyla birleştirilmesi iddiası ile başarı amaç teorisi üzerinde büyük bir ilerleme kaydedilmiş ve pek çok araştırma ile de desteklenmiştir(Patrick, Hicks ve Ryan, 1991, urdan 1997; Urdan ve Maehr, 1995; Wentzel, 1991, Wentzel 1996; Wentzel ve Nigfield, 1998). Bunlar bu teorisinin kullanım alanını da genişleterek, atletlerin spor aktivitelerinde çeşitli düzeylerde öğrenci grupları üzerinde kullanılmış ve öğrencilerin sosyal aktivitelerinin önemi artmıştır ve bu da sosyal amaç oryantasyonu üzerinde daha çok çalışılması gerekliliğini ortaya koymuştur (Urdan, 1997; Wentzel, 2000).

Bu çalışmada, amaç oluşturma teorisinde gerek teoriksel olarak, gerekse deneysel olarak son yıllarda yapılan çalışmaları içermektedir.

Akademik Başarı Amaç Teorisi:

Motivasyon oluşturmaya ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar, teoriyi amaç oluşturma teorisiyle birleştirilmiştir. Başarı düşüncesi ve davranışlarının incelenmesinde, Akademik Başarı Amaç Teorisi (Achievement goal orientation teori) son yılların gözde teorisi olmuştur. Bu teori çağdaş ve klasik motivasyon teorilerinin birleşmesinin sonucudur. Başarı oluşturma teorisi; isteklendirme oluşturma ölçütünü sayısal bir ifadeyle belirtmiyor. Buradaki gaye öğrenci ne kadarlık bir başarıyı oluşturuyor ya da istediğinin ne kadarını elde ediyor değil. Bunlardan daha ziyade buradaki gaye öğrenci niçin okulda başarıya ulaşmak istiyor. Teori bunun üzerinde durmaktadır.

Niçin öğrenci okulda başarılı olmaya çalışıyor, bunun için ne kadar farklı sebepleri olabilir. Başarı amaç teorisi, öğrencinin akademik çevrelerine ve işlerine bakarak

öğrenciyi yönlendiren başarı düşüncesinin altını çizerek yerini belirliyor (Ames, Archer, 1988; Dweck, 1986; Eliot ve Church, 1997; Eliot ve Mc Gregor, 1999, Maehr, 1984; Nichdls, 1989). Kısacası teori başarıya ulaşmadaki amacın sebebi üzerinde durmaktadır. Bu sebeplerden dolayı, amaç oryantasyonu, belli bir başarıya ulaşmak için gereken motivasyonun ölçütü değil bundan ziyade bir başarıya ulaşmak için bireyin oluşturduğu motivasyonun asıl sebebidir.

Eğitim çalışmalarının merkezinde motivasyon düşüncesi yer alıyor. Eğitimci Terrel Bell üzerinde durarak ortaya koymuştur ki; eğitim hakkında hatırlamamız gereken üç şey vardır. Bunlardan ilki motivasyon. İkincisi yine motivasyon. Üçüncüsü yine motivasyon(Maehr ve Meeyer, 1997:372).

1. 1. 1. Sürükleyici Olarak Motivasyon:

Son yarım yüzyıldan fazla, iki birbirinden farklı motivasyon üzerinde durulmuştur. İlk olarak bakış tarzı motivasyona sürükleyici olarak; bu içsel yapı, ihtiyaç ya da herhangi bir durum ki bireyi harekete doğru itekleyen durumdur. Bu anlamda ihtiyaçlar geniş bir şekilde bireyin içinde bulunmakta, bireyin kendisine özgü bir durum olarak da adlandırılabilir. Bu düşünce motivasyonun açıklanmasında ilk teorisyenler tarafından ortaya atılmıştır, açlık gb. susuzluk gb. Bazı ihtiyaçlarımızın tatmin edilmesi olarak açıklanabilir (Woodworth, 1918). Fakat bu düşüncenin uygulanmasının getirdiği sınırlamalarla birlikte psikolojik olarak insan davranışlarını anlama yaklaşımı, insanların öğrenilmiş ihtiyaçlarının da olduğu, sosyal kabul, takdir görme, güç ve başarı gibi. 1950’li yıllarda ve 1960li yılların başlarında Atkinson (1957, 1964)ve Mcdelland (1961) öğrenilmiş motivasyonun karmaşık yapısını ortaya koydu. Bu teori başarıyı, muvaffakiyeti başarısızlıktan kaçınmak ve başarıya ulaşmak arasındaki duygusal aykırılığın sonucu olarak açıkladı. Bu iki motivasyonel farklılık duygusal terim ile karakterize edildi. Örneğin başarıyı ümit etmek ve başarıyı ödül kazanmayı ummak ya da başkalarından üstün olma çabası ki başarı oryantasyonunda bireyi başarıya sürükleyendir. Diğer tarafta utanma duygusunun oluşması başarısızlık oryantasyonunda bireyin başarısız duruma düşmekten kaçınmasını sağlayandır. İşte bu dengedir, ya da çok uygun olmayan dengesizliktir. İnsanların inandığı ki; davranışların başarı kalitesindeki yoğunluğundaki ve yönündeki duruma karar verendir. Örneğin, başarısızlıkta kaçınan bireyler ufak bir görevden ya da ödevden başarısız olma

orkusuyla kaçındığı düşünölmüş ki; aksi bir durumla dışardan ödöl ya da ceza ile desteklenerek bu korku yenilmediğı sürece niçin öğrencilerin bir kısmı diğerlerine göre gayretli ve iştiyaklı iken, bazılarının gönölsüz olmasının sebebi, duygusal bir reaksiyon olan gurur duymak ile utanç arasındaki farkın olduğuna düşünölmüştür. Aynı zamanda bazıları niçin daha kolay olan ve başarı şansı yüksek olan işlere kalkışırken diğerleri başarısızlık ihtimaline karşı mükemmeliyetçi bir tavırla kendilerini uğraştıracak zor problemlerle hakkından gelebilmeyi çalışmakta ve başarmaktadır.

1. 1. 2. Amaç Oluşturma Teorisi

Akademik amaçlar: en son amaç olarak motivasyonun şekil almış hali amaç oluşturma teorisidir (Ames, 1992, Dweck 1986, Urdan ve Maehr1995). Amaç oluşturma teorisinde asıl tartışılan sübjektif gayeler üzerine kurulu olmasıdır. Amaç oluşturma öğrencinin bilişsel, kişisel düzenlemelerini etkileme yoluyla okul başarısını farklı şekillerde etkilemektedir. Bilişsel kişisel düzenleme aktif olarak öğrencinin kendi öğrenmesini tercih eder ki; bu öğrencinin kendi ev ödevini talep etmesi, planlaması, bu talebi karşılayacak şekilde kaynaklarını harekete geçirmesi ve ödevin tamamlanmasını sağlaması gibi (Pintrich 1999, Zimmerman 1990, Zimmerman 1994). Bunun etkisi olarak da bireyin amaçlarının kişinin başarısını kontrol kalitesinde, zaman ayarlamasında, bilişsel stratejileri uygulamasında ve bunların kalitesinde etkili olduğu düşünölmektedir.

İki genel anlamda amaç çeşidi ilk bakıştaki orijinal konu olan ihtiyaç teorisinde, kaçınma ve yaklaşım ayrımıyla paralel gitmektedir. Bunlar daha sonra öğrenme amaçları ve performans amaçları olarak çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar öğrenme amaçlarını farklı isimlerle yaklaşmışlardır. Örneğın görev (task goals) (Anderman ve Midgley 1997, Kaplan ve Midgley 1997, Midgley 1998, Nichols, 1984), ya da mastır amaçlar (mastery goals) (Ames, 1992, Robert, 1992). Bu isim farklılıklarına rağmen genel bir fikir anlaşması var ki Mastır amaçlar bireyin yeterliliğini anlamasına, öğrendiğı şeyler için takdir edilmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte performans amaçlarda gerek bir anlaşma var ki, ego amaçları olarak ta ifade edilmektedir (Nichols, 1989; Tharkildsen ve Nichols, 1998), başkalarının performansına göre değerlendirme birinin kendi yaş grubuna göre yapabilirliklerini arttırmasıdır.

Amaç oluşturma teorisyenleri tarafından ortaya atılan iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak mastır amaçları; daha derin düzeyde, bilgi edinmek için çeşitli stratejiler kullanılabilen bu da öğrencinin okul başarısını attıran bir durumdur. İkinci olarak performans amaçlar daha yüzeysel ve alışılmış düzeyde stratejiler kullanan ve okul başarısını düşürmesi gerektiği bir durumdur. Bu ikiz hipotez son yıllardaki bu konudaki araştırmanın iskeletini oluşturmuş ve yapılan araştırmalar bunu üç bölüme ayırarak gelişimini sağlamıştır.

Başarı amaç teorisinin revizyona gidilmesiyle pek çok tartışmayı da harekete geçirmiştir(Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot ve Thrash, 2002; Kaplanve Middleton, 2001). Muvaffakiyet amaçları kişiyi başarıya ulaştıran gayeler olarak tanımlanmıştır ki; bireyin başarıya yaklaşım tipleri olarak açıklayabiliriz (Ames, 1996, Dweck ve Leggett, 1988; Maehr, 1989).

Yeni revizyona gidilmiş olan başarı amaçları teorisi ilk orijinal formunda iki bölümlü olup mastır ve performans olarak ayrılıyordu. Daha sonraları ise araştırmalar üç bölümden oluşan asıl iskeleti ortaya koydu(Ames ve Archer, 1987; Elliot, 1997, 1999; Eliot ve Harackiewicz, 1996; Pintrich, 2000a, 2000b).

1. 1. 3. İki Bölümlük Yapıdan Üç Bölümlük Yapıya Doğru Başarı Amaçları:

Başarı amaçları yapısı başarı motivasyonuna üzerindeki çağdaş yaklaşımlardan en çok etkilenen yapı olarak bakılmaktadır(Elliot, 1999). Başarı amaçları yapısı 1970 yılı sonrası ve 1980 yılı başlarında oluşturulmaya başlanmıştır(Ames, ve Archer, 1987, 1988; Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, Maehr, 1984, 1989, Maehr, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Micholls, 1979. 1984. 1989; Rotrich ve Garcia, 1991). Başlardaki araştırmalar birbirinden farklı amaçları ortaya koymuşlar ki; bunlar öğrenme aktivitelerinin oluşumunda iki farklı yolu tanıtıyor. İkiye ayrılmış yapıda mastır amaçları (öğrenme amaçları, asıl amaçlar, görev amaçları); bireyin kendisini geliştirmesine yönelik, buna rağmen performans amaçları (ego içerikli) daha çok başkalarıyla kıyaslanarak kendi kabiliyetlerini göstermeye dayalı olduğu düşünülüyor (Ames, 1992; Dweck; Nichols, 1984).

İlk dikkate alınması gereken şey amaç oluşturmak öğrencinin öğrenmesinde bireysel düzenlenmesini sağlayan bir durumdur.

Daha önceki araştırmalar gösteriyor ki mastır amaçların pek çok adaptiv öğrenme değişkenleriyle ilişkili ki; bunlar efor harcama (Jogacinski ve Nichols, 1984, 1987)işlerle mücadele etmeyi tercih etme, (Ames ve Archer, 1988, Elliot ve Dweck, 1988) başarsızlıkla karşı karşıya gelindiğinde sabır göstermek ve dayanıklılık (Eliot ve Dweck), ğrenme için içsel motivasyonların olması (Butler, 1987; Meece et al, 1988; Stipek ve Kowalski, 1989)ve etkili öğrenme stratejileri kullanmak gb. dir (Ames ve Archer, 1988; Meece; Nolen, 1987, 1988).

Mastır amaçlarına baktığımız zaman gerek düşünce olarak gerekse yapılan laboratuvar araştırmaları mastır amaçlarını kabullenmiş öğrencilerin daha az mastır amaçlarına sahip öğrencilerle karşılaştırdığımız zaman kendi öğrenmelerini daha çok dzenleyebildikleridir (Ames 1992, Dweck ve Leggett 1988, Pintrich ve De Groot 1990, Schrauben, 1992). Kendini düzenlemedeki bu farklılık mastır amaçlı öğrencinin daha çok efor harcamasını sağlıyor. a) neler öğrendiğini anlamlandırarak gözlemler kısacası, bir Şeyi bildiği zaman tanır ve ödevin gerekliliğine yeterlidir (Meece ve Holt 1993 Middleton ve Midgley 1997). b)organize edilmiş stratejiler kullanıyor, açıklayarak, özetleyerek (Archer, 1994) ve c) eğer anlamada ya da başarsızlıkta ara sıra karşılaşırsa pozitif yüklemeler yapar. Yine son yapılan araştırmalar göstermiştir ki mastır amaçlı öğrenciler harcanılan çabanın başarının anahtarı olduğuna inanırlar ve eğer çok çalışmasına rağmen başaramamış ise kendisini beceriksiz ve başarsız olarak nitelendirmenin yerine, çok basit bir Şekilde doğru öğrenme stratejilerini uygulayamadığına inanır (Nichols 1984, Pintrich ve Schunk 1996). Mastır amaçlı öğrencilerin inançları aynı zamanda etkili reaksiyonlara da yol açar. Örneğin mastır amaçları başarıda doyumla ve iftiharla pozitif ilişkilidir ve kaygıyla ve başarsızlıkla zıt Şekilde alakalıdır(Ames 1992, Jagocinski ve Nicholls1984, 1987).

Performans amaçlarına baktığımız zaman her nasılsa sonuçlar kararsızdır. Pek çok araştırmacının bulduklarına göre performans amaçları yönlendirilmiş olan öğrenciler çok fazla bireysel yanılısama stratejileri kullanıyorlar. Bunlar sürüncemede bırakmak, düşük performans gösterdiği zaman bunun için pek çok dış sebepler bulmak gb. (Midgley, Arunkumar ve Urdan, 1996; Midgley ve Urdan, 1995, 2001; Urdan, Midgley ve Anderman, 1998). Aynı zamanda performans amaç gderekle yönlenen öğrenciler zorluklar karşısında mücadeleden kaçtığı, aptal gb. Grnmelerinden korkarak

başkalarından yardım istemekten kaçındıkları görülmüştür (Gheen ve Midgley, 1999, Ryan ve Gheen ve Midgley, 1998, Ryan ve Pintrich, 1997).

Açıkça gösteriyor ki; bu stratejilerin kullanımı bireyin öğrenmesinde engelleyici rol alıyor. Buna rağmen araştırmacılar performans amaçların adaptiv sonuçlarla ve pozitif akademik düşüncelerle (Pajanes, Britner, ve Valiante, 2000; Skaalvik, 1997 Wolters ve Pintrich, 1996), çalışma üzerinde efor harcama ile (Bouffard, Boisverti, Vezeou ve Larouch, 1995; Elliot, Mc Gregor ve Gable, 1999; Lopez, 1999)ve performans elde etmeye (Barron ve Harackiewicz, 2001; Bouffard, Church, 1997, Elliot ve Mc Gregor, 2001; Harackiewicz, Barron, Carter, Elliot, 2000; Kaplan ve Maehr, 1999; Skaalvich; Tanaka ve Yamauchi, 2001; Wolters) paralel bir ilişkide olduğunu göstermiştir.

Karışık olarak yapılan çalışmalar ortaya çıkarmıştır ki performans amaçları yaklaşım ve kaçınım olarak ayırmadan yapılan çalışmalardan ve fonksiyonel olarak birbirinden farklı olan bu amaçları ayrı olarak çalışmanın daha uygun olacağını eldeki sonuçlar ortaya koymuştur(Elliot, 1999; Harackiewicz, 2002). Bu ayrıma göre performans kaçınma amaçlarına yönelmiş bireylerin; (a)çalışırken tehdit altındaymış gibi deneyimlerinin olduğu (b)okul çalışanlarından yardım istemekten çekindikleri (c)değerlendirme süresinde, öncesinde ve değerlendirme süreci içerisinde kaygılı oldukları, (e)işleri sürüncemede bıraktıkları gözlenmiştir.

Bu üç bölüm modeli üç tane amaç oryantasyonu içeriyor. Mastır (görev, öğrenme), performance yaklaşım ve performance kaçınım amaçlarıdır(Elliot1997; Eliot ve Church 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Akademik mastır amaç yönlendirme; bir göreve kapsamlı bir bakış ya da anlamına tam olarak kavrayabilme üzerine odaklanmayı içeriyor ki pek çok akademik düşünceler ve görevden hoşlanmak gibi içerikler içeriyor(Eliot ve Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, Baron, Carter, Lehto&Eliot, 1997; JorvinenveNicholl, 1996). Akademik performans yaklaşım amaçları başkalarına kabiliyetini gösterme ihtiyacına dayanıyor ve genellikle iyi akademik performance ile ilişkilidir. Fakat sonuçta uygun olmayan davranışlarla karşılaşabilir ki; örneğin, başarısızlıkla karşı karşıya kaldığında gösterdiği dayanıksızlık, sabırsızlık gibi. (Ames, 1992; Eliot veChurch, 1997; Maehr ve Midgley, 1991; Midgley; Kaplan ve Midleton, 2001).

Akademik performans kaçınım amaçları ise, başkalarına başarısızlığını göstermeme inancına dayanıyor. Bu amaç oryantasyonu güçlü bir şekilde başarısızlık korkusuna dayanmaktadır. Ve bu amaç düşük akademik sonuçlarla, düşük notlarla ilişkilidir(Eliot ve Church, 1997; Mc Gregor, 1999; Harackiewicz, 1997; Meece ve Holt, 1993; Middleton ve Midgley, 1997; Midgley ve Urdan, 2001; Urdan ve Maehr, 1995).

Akademik perspektifinden baktığımız zaman, mastır oryantasyonu bilgi edinmek, çalışılan malzemelerin mahiyetinin tam olarak öğrenilmesi üzerine odaklanmıştır. Mastır amacında anlamak ve idrak etmek, başka bir ifadeyle mastır oryantasyonu araştırmayı, çabalamayı, ortaya koymayı içine alan ve sonuçta birinin öğrenmesini sağlayan amaçlardır. Mastır oryantasyonu kaygıdan ziyade heyecanla ilişkili ve öğrenilecek materyalin içersine girmek ve materyalin sindirilmesidir (Eliot ve Church, 1997).

Mastır oryantasyonu, pozitif ya da odaptive davranışlarla ilişkili olup bu karakterler, içsel motivasyon, başarısızlık sonucunda direnç, çalışmalarında uygun yöntemleri seçmek, çalışmalarından zevk almak, başarı yüklemelerini gösterdiği gayrete bağlamak, uygun çalışma stratejileri uygulamak, gerektiğinde yardım istemek gibidir(Ames, 1992; Ames ve Archer, 1988; Archer, 1994; Dweck, 1986; Elliot, 1997; Eliot ve Church, 1997; Eliot ve Harackiewicz, 1996; Emmans, 1986; Harackiewicz, 1997 Jarvinen&Nichols; Maehr, 1984, Nichols, 1984). Bununla birlikte, pozitif başarı düşünceleri ve etkileri çalışmaların başarıya ulaşmasında mastır oryantasyonu ile ilgili olarak adaptive öğrenme davranışlarını ortaya çıkardığı sayılı olarak açıklanmıştır(Weiner1992). İlginç olarak mastır oryantasyonu ile performance ölçümü arasındaki ilişki tartışmalı ve belirsizdir. Bazı çalışmalar mastır oryantasyonu ile performance ölçümü arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu rapor ederken, bazıları ise direk bir ilişkinin olmadığını rapor etmektedir(Eliot ve Church, 1997). Araştırma sonuçlarının böyle karışık sonuç vermesi, belkide performance ölçümünün tipine de bağlı olabilir(sınavda alınan bir nota karşı çalışmanın bitirilmesi gibi). Prosedürlerin ölçümü(anormal ya da normal olmayan objektif-sübjektif)ve ölçüme katılanların yaşlarıyla ilgili de olabilir (ilköğretim öğrencilerine karşı üniversite öğrencilerinin tercihi gibi).

Performans yaklaşım ve performans kaçınım amaç yönlendirmesi, mastır oryantasyonunu zıt olarak, birinin kabiliyetlerini başkalarına göre kıyaslayarak ortaya koyması ortak fikrine dayanmaktadır. Araştırmacılar mastır oryantasyonunu “bireyin kendi değerini arttırdığı durum” olarak ifade ederken, buna karşılık performance yaklaşım oryantasyonu “bireyin kendi değerini doğruladığı durum”(Hadye ve Petlichkaft, 2000 syf. 256) olarak ifade etmektedirler. Performans yaklaşım oryantasyonu olabildiği kadar iyi ve en iyi gb. görünmek düşüncesine odaklanmıştır. Bu odaklaşma bireyin başkalarından daha iyi görünmesi ihtiyacını içeriyor. Performance kaçınım oryantasyonu ise başarısızlık korkusu daha çok ve başarısız gibi görünmek ve başarısız olmanın etkisiyle ortaya çıkmıştır. Bu oryantasyon başarıdan ziyade başarısızlığa ve olumsuz sonuçlardan kaçınmaya odaklanmıştır(Eliot ve Church, 1997; Eliot ve Mc Gregor, 1999; Midleton ve Midgley 1997). Performance kaçınım amaçlar kişinin kendisini başarısız olarak doğrulamaması ihtiyacını ima eder. Burada çift negatiflik önemlidir. Performans kaçınım ve performans yaklaşımın ilişkili olmasından dolayı, bunlar tam olarak birbirinin zıttı değil, çoğunlukla birbirleriyle ilişkilidir(Eliot ve Church, 1997). Performans yaklaşım, yüksek performans ölçümlerine dayanmaktadır ki; sonuçta bir ölçümü vardır. Performance amaç oryantasyonları gerek yaklaşım gerekse kaçınım her ikisi de, başarısızlık sonucunda direncin, sabrın tükenmesiyle ilişkilidir. Aynı zamanda başarısızlığın yüklemesi ile çalışılan konunun tam olarak kavrayamamak, uygun olan çalışma düzenine ulaşamamak gb. uygun olmayan davranışları içerir(Ames, 1992; Ames ve Archer, 1988; Eliot ve Church, 1997; Eliot ve Harackiewicz, 1996; Middleton ve Midgley, 1997).

Performans amaç oryantasyonunun kaçınım ve yaklaşım olarak ayrılmadan önce (Middleton ve Midgley, 1997), performans oryantasyonunun öğrenmeye bakış ve inançlar üzerinde negatif etkisi olduğu genellikle kabul ediliyordu (Ames, 1992; Ames ve Archer, 1988; Elliot, 1997). Bununla birlikte bakış açısı performans kaçınım ve performance yaklaşım olarak ayrılmasından dolayı son zamanlarda değişti(Dweck ve Leggett, 1988; Eliot ve Dweck, 1988; Midleton ve Midgley, 1997; Midgley, Kaplan ve Midleton, 2001). Araştırmacıların buldukları, başlarda düşünüldüğü kadar performance yaklaşım oryantasyonunun o kadar çok negatif sonuçlarının olmadığı sonucudur(Covington ve Omelich, 1984). Bununla birlikte bir kanıt var ki; performance yaklaşım oryantasyonu, mastır oryantasyonu ile birleştirildiği zaman pozitif akademik

düşünce ve davranışlarla ilişkileri vardır(Harackiewicz, Baro ve Elliot, 1998; Midgley et al, 2001; Pintrich, 2000; Wentzel, 1993).

Tam ters olarak performance kaçınım oryantasyonu, genellikle negatif sonuçlarla ve uygun olmayan davranışlarla alakalıdır. Performans yaklaşım her ne kadar bazı adaptiv olmayan fonksiyonlarla alakalı olsa da araştırmalardan elde edilen buluşlar göstermiştir ki; performans kaçınım bir parça bozucu yapısı dahi vardır. Bu genellikle negatif başarı düşünceleri ki; bunlar yüksek kaygı, düşük benlik saygısı, düşük test becerileri, yaptığı işe kendini verememe gibi(Eliot ve Church, 1997; Eliot ve Harackiewicz, 1996; Eliot ve Mc Gregor, 1999; Eliot ve Sheldon, 1998; Harackiewicz, 1997; Middleton ve Midgley, 1997). Genel olarak bu negatif sonuçların performans kaçınım ile ilişkisi olup, düşük akademik performans ile alakalıdır. Performans kaçınımın bu düşük sonuçları çıkarmasının sebebi olarak kişinin kendi benliğini tehdit etmesi ve başarısızlık korkusu temeline dayandırıldığı düşünülüyor. Bu şekildeki bir bireyi tehdit, bireyin kendini koruma stratejilerini ortaya çıkarıyor ki; bununla bireysel yanılısma ve başarısızlığa karşı dışsal yükleme gibi ki; performansı negatif olarak etkiliyor (Eliot ve Church, 1997; Jones ve Berglas, 1978; Midgley ve Urdan, 2001; Smith, Snyder& Handelsman, 1982; Urdan ve Midgley, 2001).

Performans kaçınım ve performans yaklaşımın ayrılmasından sonra bilimsel çalışmalar mastır oryantasyonunun, performans yaklaşım oryantasyonu ile az da olsa pozitif bir korelasyonun olmasına karşı, performance kaçınım ile küçük fakat negatif bir korelasyonun olduğunu göstermiştir. Performans kaçınım ve performans yaklaşım ise oldukça pozitif korelasyonların bulunduğu araştırmalar sonucunda bulunmuştur (Ross, Shannon, Salisburg- Glennon ve Gurarino, 2002).

Performans yaklaşım amaçlarına baktığımız zaman, deneysel bir çalışmanın performans kaçınma ve mastır amaçlarına oranla daha az olduğunu görüyoruz. Buna rağmen pek çok pozitif prosesler ve sonuçlar, yüksek oranda iştihak, göreve konsantre olma ve dayanıklılık, performans elde etme, performans yaklaşımıyla alakalıdır(Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz 1996; Elliot, 1999). Bunlara rağmen performans yaklaşım amaçları olan öğrenciler bilgiye erişirken daha çok yüzeysel stratejiler kullanıyorlar gibi görünüyor ve mastır amaçlara sahip olan kişilere zıt olarak yüksek düzeyde test kaygısı görülüyor (Elliot).

Bunlara rağmen performans yaklaşım amaçları açıkça gösteriyor ki; performans kaçınım amaçlarının zıttı olarak burada olumlu ve olumsuz sonuçlar bir arada bulunabiliyor. Performans yaklaşım amaçlarının benimsenmesi, yüksek oranda başarı alanında önlerde olmayı önemseydiğini gösteriyor (Kaplan ve Middleton, 2002). Elliot ve Harackiewicz (1998) performans amaç yönlendirmesinin, bir yarışmadaki önemsenen, dikkati çeken noktaların farkında olunmasını kolaylaştırabildiğini bulmuşlardır. Yarışma şekliyle öğrenilen bir çevrede, bir sınıfta performans amaçlara odaklanmış bireylerin akademik işlerin öğrenme ortamındaki yarışmanın tabiatına uygun olarak üstesinden geldikleri görülmüştür. Bu buluşlardaki temel yapıya baktığımız zaman, performans amaç yaklaşımının eğitimin temel yapısına göre değişebileceğini ortaya koymaktadır.

Bireysel öğrenme düzenlemesi ve performans amaçlarda varsayılan ilişki daha karmaşık ve öğrenme amaçlarındaki özetlediği gibi kesin değildir. Her ne kadar araştırmacılar performans amaçları daha yüzeysel, alıştırma düzeyinde ve daha derin bilgi araştırmayla negatif ilişkisi olduğunu söylese de (Karabenick ve Collins, Eaglin 1997, Pintrich, 1993); şu da bir gerçektir ki yapılan araştırmalar sonucunda görev dayanıklılığı ve performans amaçlar arasında net bir sonuç çıkmamıştır (Bouffard 1995; Pintrich, 1998). Ya da harcanılan eforun miktarı (Modver, 1991; Wentzel 1996). Performans amaçların dayanıklılık ve efor harcamada beklenen sonucun çıkmayışı normaldir. Çünkü başlarda araştırmacılar performans yaklaşım amaçları ve performans kaçınma amaçları olarak ayırmamışlardır (Eliot ve Harackiewicz, 1996). Ne zaman ki performans amaçlar, yaklaşım ve kaçınma düşünceleri ile ikiye ayrıldılar, bazı olaylar gösterdi ki başarıya yaklaşan performans amaçlı öğrenciler çok fazla efor harcıyorlar ve karmaşık çalışma stratejileri kullanıyorlar. Başkalarını geçme amaçları da verilen pozisyonda sürpriz olmuyor (Wolters, 1996).

Buna zıt olarak performans amaçlı öğrenciler ki, bu sefer amacı başarısızlıktan kaçınmak; eforu düşürmekte, göreve karşı sabırsız, dayanıksız göstermektedir (Bouffard, 1995). Denemeden en kötüyü yapmama adına bir şeyler yapmaktadırlar (Pintrich 1999).

Bunlara bireysel korunma açısından baktığımız zaman performans amaçlı öğrenciler, gerek yaklaşım gerekse kaçınım olsun, yetersiz olma korkusu vardır. Başararak

başarısızlıktan kaçınma isteğinde olan gruptur. Herhangi bir durumda başarısızlıkla karşılaştıkları zaman kendilerini yetersiz olarak görebilmektedirler.

Amaç oluşturmanın araştırması tipik olarak bilişsel, etkili ve davranışsal olarak görev ya da mastır ve performans (görel olarak yapabilirlik) amaçları ile ilişkilidir. Bu araştırma öğrencilerin mastır ya da iş merkezli amaçlarının, performans amaçlara oranla daha çok pozitif etki oluşturduğunu göstermiştir (Ames, 1992; Midgley, 1993). Mastır merkezli amaçlarda öğrenciler daha çok sabır ve dayanıklılık gösteriyorlar. Başarısızlıkla ve ya zorluklarla karşı karşıya geldiği zaman, başarısızlık karşısında daha az negatif etkiler gösteriyorlar(Dweck ve Leggett, 1988; Eliot ve Dweck, 1988). Daha çok, daha kapsamlı bilişsel stratejiler kullanıyorlar Graham& Golan, 1991; Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Molen, 1988). Okula karşı daha çok pozitif hislere sahip oluyorlar(Ames, 1990; Meece, 1988). Başarı ve başarısızlıkların yüklemesinin daha çok harcadığı efora bağlıyor, kendi yapabilirliğine bağlamıyorlar (Dweck ve Leggett1988), (yapabilirlik) performans amaç oryantasyonundan daha çok etkili hissedebiliyorlar(Ames ve Archer, 1988; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996). Bu iki amaç oryantasyonunun sonuçlarında ya çıkarımlarından dolayı pek çok teorisyen mastır amaç oryantasyonunun, performans amaç oryantasyonundan daha adaptive olduğunun altını çizmişlerdir (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988).

Açık bir şekilde mastır amaç oryantasyonunun adaptive olması görülmesine rağmen, performans amaç oryantasyonunun adaptiv olmaması gb. net bir sonuç yoktur. Mesela araştırmalar performans amaç oryantasyonuna sahip öğrencilerin daha az akademik başarı gösterdiğine dair net bir sonuç göstermemiştir. Bazı çalışmalarda mastır amaç oryantasyonu ile performans amaç oryantasyonu arasında pozitif bir ilişki çıkıyor ve eğer öğrenci gerçekten performans amaç oryantasyonuna sahip ise daha çok mastır amaç oryantasyonuna da sahip olabiliyorlar(Midgley ve Urdan, 1995).

Performans amaçlarının, benlik kaygısı, bireysel yanılısama, eğitim düşüncelerinde pozitif tavırlarla ilişkili olduğu bulunmuştur(Midgley, Arunkumar ve Urdan, 1999). Son yapılan araştırmalar öğrencilerin eş zamanlı olarak farklı amaçları içermesi, bileşik sonuçlara yol açtığını göstermiştir. Meece ve Holt (1993) performans amaç oryantasyonunun yüksek düzeyde olması(çalışmalarda ego amaçlar olarak isimlendirmişler), yüksek ödev amaçlarıyla birleşmesiyle(bunu da çalışmalarda mastır

amaçlar olarak adlandırmışlar) yalnızca yüksek ödev oryantasyonuna sahip öğrencilerle karşılaştırıldıkları zaman düşük akademik performans ile ilişkilendirmişler, yüksek düzeyde yüzeysel bağlamalar olarak tanımlanmıştır. Urdan(1996) bunun zıttı olarak yüksek düzeyde mastır oryantasyonuna sahip olan öğrencilerin adaptiv olmayan motivasyonel davranışlarla ilişkilendirmemiz gerektiğinin altına imza atmıştır. Bu iki sonucu birlikte ele aldığımız zaman performans amaçların tam anlamıyla zararlı olmayacağını söyleyebiliriz. Buna rağmen performans amaçlarının etkisi hem öğrencinin hem de çalışılan konunun özelliğine göre değişebilir(Eliot ve Harackiewicz, 1996).

Performance amaçlar ve mastır amaçlar amaç teorisi araştırmasında her ne kadar asıl dikkati çeken bölüm olsa da başka türlü amaçlar da incelenmiştir. Mesela bazı öğrenciler akademik olarak bir şeyler yapabilme gayesine, bazıları dışardan ödüller kazanmak ya da cezadan kaçınmak olarak algılayabilirler. Bu algılama dışsal amaç olarak tanıtılır (Maehr, 1984). Bu gerek düşünme olarak gerekse deneysel verilere göre mastır ve performans amaçlardan farklı olduğu gözlemlenmiştir (Midgley, Maehr&Urdan, 1993). Dışsal amaçlar düşünce olarak dışsal motivasyona benzemekte, pek çok motivasyon araştırması tarafından tartışıldığı gb. (Harter1981, Lepper&Hodell, 1989) dışsal olarak motive edilmiş öğrencilerde ilgi ve performansta düşme görülüyor(Deci ve Ryan, 1985). Buna rağmen eğer içsel motivasyon var ise ve görev üzerine odaklanmışsa dışsal motivasyonun negatif etkileri önemsenmeyecek kadar azdır (Cameron ve Pierce, 1994).

İçsel motivasyonun düşük olduğu zamanlarda, dışsal motivasyon eforu ve performansı destekleyebilir(Pintrich ve gGarcia, 1991).

Mastır, performans ve dışsal amaçlar, pek çok amaç teorisi araştırmalarında aktif rol almış, bunlar hep yaklaşım motivasyonunu temsil ediyorlar. Bütün bunların hepsi üç amaç oryantasyonunu da akademik başarıya ihtiyaç duymayı sergiliyor, tanıtıyor. Oysaki kaçınma amaçları da amaç teorisi araştırmacılarının dikkatini çekmiş ve üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Meece 1988; Nichols, Patashnick ve Nolen, 1985). Öğrenci kaçınma amaçlarına sahip olduğu zaman mümkün olduğu kadar yapacağı işi çabucak yapmaya, bitirmeye çalışır, bununla birlikte mümkün olduğu kadar az enerji harcamayı da düşünür. Eğer kaçınma amaç oryantasyonuna sahipse öğrencinin okul

başarısı düşüncelerinde dışsal faktörler oluşturur ki, sınıfta iyi davranmak gibi, efor gibi (Nichols, Cobb, Wood, Yackelal, Patashnick, 1990), düşük değerlendirmeler ve sık sık düşük öğrenme stratejileri kullanmak gibi(Nolen, 1988).

Buna zıt olarak performans amaçlı öğrenciler ki, bu sefer amacı başarısızlıktan kaçınmak; eforu düşürmekte, göreve karşı sabırsız, dayanıksız göstermektedir (Bouffard, 1995). Denemeden en kötüyü yapmama adına bir şeyler yapmaktadırlar (Pintrich 1999).

Bunlara bireysel korunma açısından baktığımız zaman performans amaçlı öğrenciler, gerek yaklaşım gerekse kaçınım olsun, yetersiz olma korkusu vardır. Başararak başarısızlıktan kaçınma isteğinde olan gruptur. Herhangi bir durumda başarısızlıkla karşılaştıkları zaman kendilerini yetersiz olarak görebilmektedirler.

Farklı bilişsel stratejilerindeki kalite, farklı farklı başarı sonuçlarına mı yol açıyor? Amaç teorisinin son yapısı olan üçlü yapıda böyle bir şey teyit edilmiş mi? Amaç teorisinin ilk formlarına uygun pek çok araştırma yapılmış ve derinlemesine yapılan çalışmaların başarıda en üst seviyeye ulaşılacağı, pek çok konuda ve alanda, İngilizeden tutun ki farklı bilim dallarında gösterilmiştir(Cavington, 1992). Bununla birlikte bu ilişkiyi anekdot gözlemleri dolaylı olarak doğrulamaktadır. Örneğin Borkowski ve Thorpe (1994).

Pek çok reaksiyon çalışması bütün olarak üçlü amaç teorisini doğrulamıştır. Elliot (1999) performans kaçınımın yüzeysel davranışlarla ve organize olmamış eğilimlerle ilişkili olduğunu rapor etmiştir ve bu faktörler ki sonuç olarak akademik performansın düşmesiyle alakalıdır. Aynı zamanda performans yaklaşım amaçlarının da ilginç olan bir durum ki yüzeysel davranışlarla alakalı olduğunu not etmiş fakat bu olayda ekstra çalışma eğilimleri olmasından dolayı net sonuç olarak performansta kazanım ortaya çıkıyor. Bunun zıttı olarak öğrenim amaçlar daha derinlemesine çalışmalar pozitif ilişkili ki yüksek efor harcama, sabır gibi ki bunların bileşkesi olarak da başarının artması sağlanıyor. Parantez içinde başarı kazanımı öğrenme merkezli ve performans yaklaşım merkezli öğrencilerde eş değerdedir (Eliot ve Harackiewicz, 1996). Özel bir durum olarak, korku ile elde edilen başarı öğrenmeyi büyük bir sıkıntıya sokmaktadır ve akademik olarak ne kadar iyi yaparsa yapsın çok fazla önemsenmemedir.

Pek çok araştırmacı Elliot (1999) bunları doğrulamış ve öğrenci amaçları ile bunun akademik sonuçları arasında direk olarak yapılan çalışmalarla gerçekteştirilmiştir

(Meece ve Holt 1993, Potay ve Blumenfeld 1990). Belki de en çok dikkati çeken sebepsel ilişki yalnızca korelâsyonla değildir. Shunk (1996) tarafından ilişkisel çalışmada mastır amaçlı öğrencilerin yapılan iş ile iç içe olmalarından dolayı sonuç olarak başarıyı ortaya çikarıyor. Performans amaçlarla çalışan öğrencilerde bu da sonuç olarak başarıyı ortaya çikarıyor ki, performans amaçlarla çalışan öğrenciler de bu daha da fazladır. Bununla birlikte seri olarak yapılan çalışmalarda (Roney, 1995) kolej öğrencileri üzerinde pek çok kaçınım ve yaklaşım oryantasyonlarına sahip öğrencilerle özel anagram problemleri oluşturarak bunların üzerinde çalışmaları sağlanmış. Yaklaşım amaçlı öğrenciler çözebilirken diğer gurup kaçınım amaçlı öğrenciler problemleri çözememişlerdir. Yaklaşım amaçlı öğrencilerin çözülemeyecek anagramlar üzerinde dahi yoğun bir biçimde çalıştığı sabrettiği görölmüştür. Benzer farklılıklar pek çok araştırmacı tarafından uygulanmış ve kaçınım ve yaklaşım amaçlı öğrencilerin problem çözmeye pozitif ya da negatif olarak düşünmelerine göre (Ruvato ve Markus, 1992) ya da bir işi başarmada ki bu işin mecburi olmasına göre iş değişmektedir(Roney ve Sorrentino 1995).

Üçlü amaç teorisi yapısında kültürel ve etnik korelâsyonlar hakkında çok fazla bilgi yok. Pek çok araştırmacı etnik başarı yüklemeleri üzerine çalışma yapmıştır. Temel olarak Asyalı gençler (Hess 1987, Whang ve Hancock, 1994) ve Japonlar(Hemilton, 1989) başarılarının yüklemelerini daha çok çalışmaya bağlarken, başarısızlıklarını çaba eksikliğine bağlamışlar. Buna rağmen Amerikalı öğrenciler yüklemelerini şans, yapabilirlik ve çaba harcamaları arasında paylaştırmışlardır.

Buluşlar genellikle mastır amaçlarının, okul başarısıyla pozitif ilişkide olduğunu, buna rağmen performans amaçlarının notla genellikle ters ilişkide olduğunu ortaya koymuştur. Önemli olan bir şey daha var ki bu bilginin üç etnik gurup için de doğru olmasıdır.

Sonuç olarak yapılan bütün araştırmalar toparlandığın da çok kuvvetli bir sonuç ortaya çikıyor ki amaç teorisin de performans yaklaşım ve kaçınım bireyin kendisini düzenleme mekanizmasını etkileyerek başarısını kalitesini de etkilemektedir.

1. 2. Sosyal Amaçlar

Araştırmacılar arasında ortak bir düşünce daha var ki, sosyal amaçlar ve amaç oluşturma birlikte incelenmelidir. Yıllarca akademik amaç oluşturma, yapabilirlik amaçları (performans yaklaşım ve performans kaçınım amaçları), ve görev merkezli amaçlar (mastır), aynen öğrenci “ sosyal bir vakumun” içinde gibi çalışılmıştır. Amaç oluşturma açısından baktığımızda öğrencilerin düşünce ve tercihlerin de sosyal değişkenler göz önüne alınmamıştır. Son zamanlarda ise sık sık amaç oluşturma anlaşılabilmesi için ancak sosyal amaçlarla birlikte aynı zamanda incelendiği zaman doğru olacağı görülmüştür(Urdan ve Maehr 1995). Eğer sosyal ihtiyaçlar ve başarı ihtiyaçları amaç yönlendirme davranışı olarak birlikte ele alınırsa, öğrencinin kişisel amaçlarını oluşturma da bu iki yapının nasıl birlikte gittiğini görmek daha basit olacaktır.

Ryan(2001)son makalesinde yaptığı çalışmasında yaş gurubu etkisini göstermek için 11 kişilik arkadaş guruplarının karşısında, diğerleri yalnızca ikili arkadaşlıklar olan deneysel bir çalışma yapmıştır. Bulguları göstermiştir ki, yaş gurupları “sosyalize”oluyorlar ve bazı akademik karakterler açısından birbirlerine benziyorlar. Örneğin yaş gurubu bağlamında okulu sevmek ya da hoşlanmak gibi güz dönemin de belirlenmiş (içsel değerler) ve başarıları dönem içersinde değişmiştir. Yine öğrenci gurubu bağlamında okulun önemiyle ilgili düşünceler ve dönem boyunca başarı beklentisi düşüncelerinde bir değişiklik olmamıştır (yarar değerleri). Bu çalışmanın kısaca açıklamasında ilk olarak böyle bir durumda etkinin kaynağının ne olduğundan kimse emin olamaz(acaba grubu bütün olarak bileşkesinin etkisi mi, yoksa grup içersinde gruptaki bütün bireyleri etkileyen dominant birisi mi var?). İkincisi yaş grubu etkileri üzerinde öğrencilerin sosyal amaçlarını göz önüne almamıştır.

Ergenlik dönemi gelişimin çok dinamik bir dönemidir. Hayatın bu döneminde gençlerde akademik başarı ve motivasyonun biraz gerilediği görülmektedir(Eccles& Midgley, 1989; Wheelock ve Dorman, 1988). Bu dönem içersinde öğrenciler aynı zamanda kendi yaş guruplarıyla olan ilişkileri içersinde değerlendirilmelidir(Bernalt, 1979; Berndt ve Kefe, 1992; Steinberg ve Silverberg, 1986). Aynı zamanda bu iki fenomenin akademik başarı ve yaş grubu etkisi birbirinden bağımsız olabileme ihtimaline karşı, aynı yaş grubu ile akademik başarı birlikte düşünülmemektedir. Bu ihtimale rağmen akademik

başarı ile sosyal boyutu üzerinde çok az araştırma vardır. Örneğin öğrencilerin yaş grubu ilişkilerini algılaması(Yuvonen, Weiner, 1993)benzer şekilde bu genç öğrencilerin sosyal kabullerini araştıran pek çok çalışmada bunu belli bir motivasyon teorisini baz almamıştır. Amaçları sınırlamak ve sosyal ilişkiler motivasyon araştırmalarında, amaçlar farklı şekillerde kavramlaştırılmıştır. Örneğin performans bakışı ile amaçlar genel olarak öğrencinin başarmaya çalıştığı şeyin ne olduğu olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986; Locke, Show, Saari, ve Lathom, 1981). Amaçların başka bir şekilde tanımlanması ise başarının algılanan amacı, ya da kısaca niçin öğrenci akademik olarak başarılı olmaya çalışıyor(Ames, 1984, 1992; Dweck ve Leggett, 1988; Maehr, 1984; Nichols, 1984, 1989). Dweck daha sonraları amaçları’’başarılmaya çalışan önemli bir sonucun arkasındaki asıl ve en önemli gaye olarak tanımlanmaktadır(Dweck, 1992, p. 165). Bu tip amaçlar bir öğrenciye içinde buldukları durumda oluşturmak istediği şeyin motivasyonunu, kalitesini artırıyor ki bu bireyin bilişini, davranışlarını ve oluşturmak istediği sonucun etkinliğini artırıyor(Ames 1992). Bu başarı amaçları oldukça kalıcı olduğu düşünülmesine rağmen, öğrenme çevresinin ihtiyaçlarına bağlı olarak ta bir şekilde değişebilir olabiliyor(Ames, 1984, 1992, Ames ve Midgley, 1991, Midgley, Anderman ve Hicks1995). Çocuklar ve gençler arasında sosyal ilişkiler pek çok perspektiften incelenmiştir. Örneğin yakın arkadaşlık(Berndt ve Kefe, 1992, Epstein, 1983, 1989), klikler ve kalabalıklar(Bawn, 1989, Eder, 1985) ve geniş yaş grupları(Coleman, 1961; Fort ham ve Ogbu, 1986). Bununla birlikte pek çok çalışmada öğrencilere buldukları yaş grubunda bariz olan karakterlerin neler olduğunu öğrencilere sorarak sosyal ilişkilerini içeren çalışmalar yapılmıştır(Berndt, 1979; Jovonen ve Murdock, 1993). Başarı amaç teorisi öğrencilerin motivasyonunu anlamakta yardımcı olmaktadır. Ve bu durumlarda, amaçları incelememizde sosyal ilişkiler de eklenmeli ve böylece daha geniş bir perspektif ile bakabilmeliyiz. Çünkü sosyal ilişkiler öğrencilerin hayatının bir parçası olmuş olup (özellikle de ergenlik dönemindeki çocuklarda), ve sosyal ilişkiler başarı amaç teorisinde oldukça arka plana bırakılmış(Blumenfeld, 1992; Urdan ve Maehr, 1995). Sosyal değerlerin incelenmesinin eklemesiyle motivasyonel yapının oluşturulmasında, bu çalışma başarı amaç teorisi açısından arkadaş seçimini anlamamızda da yardımcı oluyor.

1. 2. 1. Arkadaş Etkileri

İlk başlardaki yapılan araştırmalar sosyal ilişkiler ile başarı ihtiyacının yakın ilişki ihtiyacından dolayı birbiriyle ters orantılı olduğunu göstermiştir.

Son yapılan çalışmalar göstermiştir ki akademik durumlarına ve başarılarına bakarak arkadaşlar birbirini pozitif ve negatif yönde etkileyebiliyorlar. Örneğin Epstein (1983) bir yıllık kurs sonunda bulmuştur ki, yeni gençlik döneminde öğrenciler akademik başarılarındaki statüsüne, arkadaşlarıyla ilişkilerine ve yakın arkadaşlarının başarısına göre değişmektedirler. Aynı zamanda öğrenciler akademik başarılarında birbirlerini etkiledikleri gibi, akademik başarılarına göre de arkadaşlık tercih etmeleri gibi bir kısır döngünün mevcut olduğunu ortaya atmıştır. Arkadaşlar kendileri birbirlerine benzeyen özelliklerine göre arkadaşlar seçmekte, özellikle de okul tabanlı, zamanla bu benzer özellikler daha da artmakta ve yeni arkadaşlarını da bu değişmiş özelliklerine göre seçmektedirler (Epstein, 1989). Anderman(1993) motivasyon olarak birbirine benzer olarak oluşturulmuş gruplar, aynı yaş grupları, bir yıllık okul kursu düzeyinde, gruptaki bireylerin motivasyonlarında değişim olmasına rağmen, grup olarak motivasyonlarının aynı düzeyde kaldıkları görülmüştür. Yılın başında aynı yaş grubundaki aynı motivasyon seviyesine sahip olan öğrenciler daha sonralarında kendilerine benzeyen bireyleri aralarına alarak sosyalleşiyorlar.

Tartışılan konu (okul başarısında ve motivasyonda arkadaşlıklar birbirini etkiliyorlar mı yoksa öğrenciler arkadaşlarını kendi motivasyon seviyesine, ve başarılarına göre mi tercih ediyorlar) bilimsel olarak desteklenilmesi çok zor.

Keefe(1992) son yapılan araştırmalar aynı yaş grupları birbirlerini pozitif ve negatif yönden, gerek pozitif gerekse negatif olarak etkilemektedirler. Başka bir deyişle aynı yaş grupları okul başarılarında pozitif olarak birbirlerini etkileyebildikleri gibi, okulu çekilmez ilginç olmayan bir yer gibi görmelerini de sağlamaktadır.

Aynı zamanda pek çok faktörde göz önüne alınıp, önemsenerek değerlendirilmelidir. Özellikle öğrencilerin sosyal ilişkileri ve motivasyon oluşturmaları belki de a). Başarının nasıl tanımlandığı b). insanlarla ilişkilerinde benliğin nasıl tanımlandığı c) a ve b'nin birbiriyle ilişkisi dir (Anderman ve Maehr, 1974).

Başarı pek çok farklı yollarla tanımlanabilir. Bu da başarı amaç teorisinin dönüm yani kritik noktasıdır. Başarı yeni bir şeyler öğrenmek, gelişim, bir işin üstesinden gelmek şekillerinde tanımlanabilir. Başarının bu tanımı görev amaç oryantasyonuyla ilgilidir. Aynı zamanda başarı başkalarından daha iyi yapmak ve diğerlerinden daha kötü görünmekten kaçınmak olarak (görelî yapabilirlik amaç teorisi) da tanımlanabilir. Bazı öğrenciler okulda mümkün oldukları kadar daha az iş yapabildikleri zaman kendilerini başarılı hissedebilirler. İşten kaçınma amaç oryantasyonu) ya da bazıları başarının arkasından verilen bir ödülü tercih eder(dışsal amaç oryantasyonu). Bu amaçların hepsi de bir şekilde farklı yollarda sosyal oryantasyonlarla alakalıdır. Mesala başarı başkalarından daha iyi olmak olarak ya da dışarıdan gelecek bir ödül olarak tanımlandığı zaman, sosyal açıdan bakış ya da akademik başarı için ters orantı olabilir. Birisinin kendi kabiliyetlerini ve bilgisini düzeltmek istemesi, her halükarda, arkadaşlarıyla birbiriyle yardımlaşarak çalışmayı, gerek sosyal ilişkilerde gerekse motivasyon oluşturma da düzgün bir ilişkiyi gerektirmektedir.

Pek çok araştırmacı insanların başkalarıyla ilişkilerinde başkalarını algılamalarındaki farklılığı kültürel ve cinsiyet farkında araştırmıştır (Gilligan, 1982, Landrine, 1992; Martus ve Kitayama, 1991; Triandis, LeVing, Villareal ve Clock, 1985). Bu araştırmacılar göstermiştir ki kızlar, bayanlar kendilerine başkalarıyla daha çok ve etkili bir şekilde ilişkide gösterirken, erkekler daha çok bireysel ve buldukları grupları ayrı olarak göstermekle tanımlamaktadır. Benlik algılamasındaki bu farklılık öğrencinin motivasyonunda ve başarısında daha açık bir şekilde gösterebiliyor.

Bu örnekler gösteriyor ki motivasyon oluşturma, bir parça insanların ilişkilerinde benliğini nasıl tanımladığını, başarının nasıl tanımlandığını, bu iki faktörün nasıl ilişkilendiğine bağlı olabilir. Daha çok ilişkide olan öğrenciler sosyal mecburiyetlerle de birleştirilerek, başarı algılandığı zaman akademik olarak başarıda daha az motive oldukları görülebilir. Daha sıkı ilişkilerde bulunan öğrencilerde arkadaşlarına yardım etmek ya da onlarla aynilik oluşturmak gibi sonuçlar ortaya çıkabilir. Bir görevdeki ya da ödevdeki başarı yarışmacı bir mantıkla tanımlandığı zaman, sosyal ilişkiler ve akademik motivasyon arasındaki bağı kızlarda ve erkeklerde benliğin farklı anlayışına göre farklı sonuçlar beklemeliyiz. Kızlar daha çok insanlarla ilişki içersindedirler ve yarışmacı bir ortamı sosyal bakış açısıyla uygun görmeyebilirler. Diğer tarafta erkekler

yarışmacı bir oyun içerisinde arkadaşlıklardan çoğu zaman daha çok kendilerini bağımsız birey olarak görmelerinde, yarışmacı amaçları pozitif sosyal ilişkilerinde uygun grrlere.

Pek çok araştırmacı yaş gruplarının birbirinin bilişsel, davranışsal ve performanslarında ne kadar etkili olduğunu araştırmıştır. Bazı araştırmacılar çok basit bir şekilde araştırmalarını öğrencilere direk olarak arkadaşlarının onları okulda etkileyip etkilemedikleri etkiliyorsa nasıl etkilediklerini sormuştur. Fakat böyle bir method değerlendirme yapmak mümkün değil gibi görünüyor. Berndt ve Keefe(1992) ortaya koymuşlardır ki; öğrenciler direk bu şekilde soruların sorulduğu bir ortamda soruları cevaplamada zorluk çekebilirler, bir parçada bilinçaltında arkadaşlarında etkisiyle, kimliğini oluşturma sürecindedirler. Yaş grubu etkilerinin llmesinde kimisi öğrencilerin kendi anlattıkları olayları, inançları durumları da ele alarak kullanmışlardır (Berndt, 1977; Juvenen ve Murdock, 1993).

1. 2. 2. Yaş grubu etkisi

Yaş grubunun birbirlerini etkilemeleri akademik başarı açısından eğitim psikolojisinde yeni bir konu değildir. Bazı araştırmacılar öğrencilerin birbirlerinin notlarını etkilemeleri üzerinde çalışmış, rneğin(Epstein, 1983), ve bulmuştur ki başarılı öğrencilerle arkadaşlık yapan öğrencilerin de başarıları artmaktadır. Başkaları da yaş gruplarının birbirine etkisini motivasyon oluşturması açısından incelemişler, mesela(Kinderman, 1993), grup arkadaşlarının zamanla birbirlerine benzediği ve motivasyonlarının benzeştiğini bulmuştur. Ryan(2001)yaş gruplarının akademik değerler olarak zamanla birbirlerine benzediklerini bulmuştur.

Berndt ve Keefe(1996)yaş grubu etkisini daha aydınlatmışlar ve akademik başarı üzerinde yaş grubu etkisini de içererek, okul düzeniyle ilgili araştırma yapmışlardır. Berndt ve Keefe'ye göre yaş grubunun potansiyel etkileri, iki değişik yoldan ya da etkileme teorisinden oluşmaktadır. Birincisi; ğrenciler diğer arkadaşlarının karakterlerinden, tutumlarından ve davranışlarında etkileniyorlar ve bu okul düzenini pozitif ya da negatif olarak etkiliyor. İkincisi; ğrenciler arkadaşlıklarının kalitesinden etkileniyorlar. Arkadaşlıklarında daha düşük kaliteye sahip öğrenciler sık sık çekişme ve rekabet içindedirler. Yüksek kalitede arkadaşlıklara sahip öğrenciler daha sıkı, yardımlaşan ve pozitif hislere sahip olan öğrencilerdir. Birincisinde yaş grubunun

birbirine etkisi dört motif ile açıklanabilir. Sosyal onaylanma ihtiyacı, birisinin arkadaşı gibi davranmak ve düşünmek ihtiyacı, kendini geliştirme ihtiyacı ve kendini doğrulama ihtiyacıdır. İkinci durumda arkadaşlığın kalitesiyle ilgili olup burada motifler kişisel dostluk ihtiyacı, karşılıklı ilişkilerinde memnun etme ihtiyacı, kişiliğine ve sosyal gelişimine isnat edilen ihtiyaçlardır. İki durumdaki motifler de gerek pozitif gerekse negatif olarak okul düzenine bağlanmaktadır. Eğer bu ihtiyaçlar karşılanmazsa uyumsuzluklar oluşmaya başlar ve çocuk doğru olmayan davranış riskine girebilir. Eğer bu ihtiyaçlar karşılanırsa, çocuk daha sağlıklı bir okul düzeni ve akademik gelişme şansına sahip olur.

Berndt ve Keefe(1996)okul düzeninde arkadaşlık kalitesinin etkisini araştırmak için bu etkileme motiflerini ve yollarını uzun süreli bir çalışmada uygulamışlardır. Buluşlarında ortaya atmışlardır ki, yüksek kalitede arkadaşlığa sahip olmak, onu destekleyen ve taşıyan iyi bir arkadaş olarak tanımlanmış, öğrencinin motivasyonun ve dahi sosyal olmasını artırmıştır. Diğer tarafta düşük düzeyde arkadaşlıklara sahip öğrenciler, birbiriyle çok fazla çekişen ve rekabet eden, diğer öğrencilerle ve öğretmeniyle bozuk ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Berndt ve Keefe yüksek kalitede arkadaşlığa sahip öğrencilerin akademik aktivitelerde sınıf arkadaşlarıyla katılıma daha istekli oldukları, sınıf tartışmalarında rol almakta hevesli oldukları ortaya atmışlardır. Bu çalışmada deneysel olarak yüksek ve düşük kalitede arkadaşlıkların öğrencinin akademik başarısında nasıl etkili olduğu test edilmemiştir.

Yaş grubu etkisinin nasıl olduğunu açıklamak için Hallinan ve Williams(1990)eğitimsel konularda yalnız arkadaşların etkisini ölçebilmiş ve aynı yaş grubundaki etkisinin cinse ve ırka göre değiştiğini bulmuştur. Pek çok sıkı arkadaşlıkları incelemiş ve iyi arkadaşların akademik davranışlar olarak da birbirine benzediğini bulmuşlardır. Teorik yapı olarak ise Hallinan ve Williams akademik etkinin oluşmasında mümkün olan mekanizmanın Parsons tarafından ortaya atılan model olduğunu önermişler. Parsons modelinde (1963)sosyal etki kişinin tutumunda ve düşüncelerinde oluşan formlar ki, başka birisinin kasten veya tesadüfî oluşturmasıdır. Parsons belli bir duruma adapte olmak için bilgiye ihtiyacı olana insanın etkilenmeye daha hassas olduğundan hemfikir olmuştur. Onun modelinde, kişinin isteyerek bilgiyi kabul etmesi, kaynaktaki kişiye güvenmeye karar verdiğini göstermektedir.

1. 2. 3. Etki Sosyolojisi

“Eğitimde sosyoloji el kitabı”Hallinan(2000)yazılmış, eğitimde öğrencinin sosyal yapısının incelenmesinde sosyolojinin yer aldığını işaret etmiştir. İlk olarak Coleman(1961)tarafından okulun sosyal bir sistem olarak çalıştığını ortaya atmıştır. Coleman ergen sosyal hayatında daha sonra başvuru kitabı haline getirilen deneysel bir çalışmayı lise öğrencileri üzerinde yapıyor ve “statü sistemi”ni oluşturuyor. Bu kayda değer çalışmada Coleman ilk araştırdığı okulun sosyal bir sistem olduğu, sosyal sistemin karmaşık ve dinamik bir yapıya sahip olmasından dolayı çalışmasının zor olduğu kabullenilirse ki bu ölçümü ve gözlemi zorlaştırıyor. Pek çok ölçek kullanarak on tane farklı okulda öğrencilerle görüşerek oluşturduğu bilgide, öğrenciler büyük sosyal yapıda değer sistemi olarak ebeveynlerinden farklı olarak alt sosyo kültürler oluşturuyorlar. Pek çok öğrenci ebeveynlerin oluşturduğu standartlara ulaşmaya çalışırken, diğer taraftan da yaşlılarının onaylarını kazanmaya çalışıyorlar. Coleman ‘ın ortaya attığı düşünceye göre öğrenciler için eğitimsel çıktuların düzeltilmesi için, onların buldukları grubun dinamiklerini ve kontrol sistemini öğrenmek gerekiyor.

Parsons (1959), Coleman gibi okulu sosyal bir sistem olarak analiz etti ve eğitimsel yapıda yaş grubu etkisini açıklayan geçerli bir model geliştirdi(Hallinan ve Williams, 1990; Parsons, 1963). Parsanion modele göre etkileme aşağıdaki mekanizma doğrultusunda olduğu kabul ediliyor:(a)bireyler çevrelerine adapte olmak ilişkiye geçmek için bilgiye ihtiyaçları vardır. (b)buldukları durumlarda ihtiyaçları olan bilgileri güvenebilecekleri yerlerden seçiyorlar. (c)bireyler diğerlerinden bilgiyi aldıkları zaman etkilenme başlıyor. O zaman etkilenme durumu bireyin yakın olan başka birisinden bilgiyi kabul etme isteğidir. Parsons orijinal baskısında, etkilenme düşüncesini Amerikan ekonomisinin sistem değişmesinin açıklanmasında kullandı. Hallinan son yayınlarında Parsanion’un sosyal içerik olarak etkilenme teorisini ele alarak uygulamıştır. Örneğin Parsanion’un etkileme modelini kullanarak, Hallinan ve Williams(1990)lise öğrencilerinin karakterlerinin nasıl olduğu, en iyi arkadaşlarından, koleje yükselme ve devam gibi gayelerden nasıl etkilendiklerini incelemişlerdir. Buldukları şeyler eğitimsel yükselmelerde en iyi arkadaşın akademik izine yakın arkadaşlıkların, cinsiyete bağlı olarak etkileşimi değiştiği görülmüştür. Farklı cinsiyette ve akademik düzeyde birbirlerini, aynı cinsiyette ve akademik düzeydeki arkadaşlıklara

göre daha az etkilemektedir. Dayanışmanın çok olduğu durumlarda daha çok etkilenme olmaktadır.

Hallinan ve William'ın (1990) çalışması ile Parsons 'un modeli yaş gurubu etkisi ele alındığında, özellikle çok yakın arkadaş olan ve adaptasyonları için yararlı bilgiler sağlayan öğrenciler için, uygulama araştırmasına uygun hale getirildi.

1. 2. 4. Etkilemenin Psikolojisi:

Yaş grubu etkisini daha iyi anlamak için psikoloji dalına döndüğümüz zaman, sosyal prosesleri daha iyi almayabilmemiz için sosyal psikolojiyi ele almamız gerekiyor. Sosyal içerik içersinde sosyal prosesin incelenmesi, sosyal içerik ve bireysel davranışları oluşturan bireyin bilişsel ve duygusal düzeylerine girmemiz gerekiyor ki bu sosyal içeriği ve bireyin davranışını oluşturuyor. Kişinin içinde bulunduğu durumun manasıyla ilişkili düşünceler Kelly(1955)"kişisel inşa", Heider(1958)"denenmemiş psikoloji" ve Berger ve Luckmann (1967)"yansıtılan kişisel sistem", bütün bunları içeren klasik yaklaşımlar, bireyin bir olayı anlamada nasıl çaba harcadığı, olayın manasına ulaşması ve bu olayı ilerdeki davranışını değiştirmesi için nasıl kullandığını açıklamaktadır. Bu bireysel davranış daha geniş düşünüldüğü zaman kullanılan terim sosyalizasyon oluyor. Sosyalizasyon, farklı sosyal iştiraklerin tabiatının anlamlandırılması ve genellenerek kazanılması, uygun iştirakler ve iştiraklerin sonucudur (Bidwell, 2000).

Veroff ve Veroff (1980), sosyalizasyonu başkalarının bakışıyla nasıl hissetmen, nasıl düşünmen ve özel bir sosyal ortamda nasıl davranmanın içselleştirme prosesi olarak tanımlamıştır. Ve bu bireye bulunduğu sosyal guruptan ve yaş gurubundan, neye inanıp neye değer vermesine karar vermesinde, yardım almayı öneriyor. Gelişimsel perspektiften baktığımızda; sosyalizasyon basamağı daha çok genç yetişkinlerle alakalıdır. Yetişkin grup amaçlarına ulaşmak adına ya da kendisini kabullendirmek için, organize olduğu grupla veya başka bir kişiyle özdeşleşmesidir. Constanzo ve Shaw (1966) on bir ila, on üç yaş arasındaki yaş gruplarının benzeşimini ortaya çıkarmak için yaptığı deneysel çalışmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun temel aldığı normlar ait olma ve kabul edilme ihtiyacına dayanıyor. Buna rağmen deneysel çalışmada olmamasından dolayı, benzeyiş sonucunun var olan bir davranışın takviyesinden mi? Yoksa grup normlarına uyma gayesiyle meydana gelen değişiklikten mi olduğu tayin

etmek zor. Aynı zaman da bazen benzeşmenin yönünü de tayin etmek zor. Çünkü öğrenciler genellikle yakın arkadaşlarını zaten kendilerine benzeyen kişilerden seçiyorlar. Öğrencileri çoğunlukla yaş grupları içerisinde kendilerine çok benzeyen kişiler cezp etmesi kişiler arası çekimde iyi bir ifadedir. (Brown, 1993), Ryan(1998)arkadaş seçiminde tamamıyla kendi karakterine benzeyen kişilerin seçiminin zor olmasından dolayı, arkadaş seçiminin öğrencinin değer sisteminde diğerleri için hangi karakterler önemliyse bunun etkileyeceğini ortaya atmıştır.

Etkilenme ve tercih arasındaki fark yaş grubu etkilerin de geçmişe baktığımızda çok fazla önemsenmediğini görüyoruz. Pek çok çalışma benzerliği yaş gruplarında yaş grubu etkisine bağlıyor ve olayı tercih olarak görmüyor. Hallinan (1983)'e göre öğrenci grupları kişisel ilgileri ve karakterleri bakımından genellikle benzerler. Fakat bu benzerliğin asıl sebebinin etkilenme mi, tercih mi olduğu çok açık değildir. Son zamanlarda benzerliğin yaş grubu etkisiyle mi, tercihle mi olduğunu göstermek için uzunlamasına çalışmalar kullanılmıştır. Ryan (2001) son makalesinde yaş grupları zamanla akademik motivasyonlarında benzerlik oluşturarak, akademik karakterlerinde birbirlerini etkilediklerini uzun süreli bir çalışmada ortaya çıkarmıştır. Örneğin güz döneminde bilgileri alınan öğrenci gruplarının okulu hoşlanma ve okulu sevme gibi (içsel değerler) ve başarının yıl içersin de değiştiğini görmüşlerdir. Öğrencilerin inançlarını ait düşünceleri (okulun önemi) gibi değişmemiştir (yararlılık değerleri)ya da yıl boyunca başarı beklentileri. Her nasılsa, Ryan yaş grupları ve seçilmiş arkadaşlıkları birbirinden ayırmamış. Yaş grupları genişliğini en fazla on bir kişi olarak belirlemiş, diğer grubu ise ikili arkadaşlıklar olarak tutmuştur.

Ryan'ın araştırmasında belli olmayan bir şey var ki etkilemede iz bırakan bütün grubu mu etkiliyor yoksa gruptaki birkaç üyeyi mi? Ryan'ın buluşu akademik motivasyon yönlendirmede yaş grubu etkisi alanına yardım eden asıl buluşu temsil ediyor. Maalesef bazı önemli ayrımlara çalışmada üstünkörü bakılmış. Bu tür araştırmalarda yaygın olan şudur ki; öğrenci arkadaşlıkları yaş grubundan genellikle ayrılmaz. Öğrenciler arkadaşının kim olacağına dair farklı tercihler yapabilirken, yaş grupları bazen öğrencinin kendi tercihine değil, dışsal sebeplerle de oluşturulabilir. Mesela koç tarafından seçilen beysbol takımı ya da eğitmen tarafından seçilen öğrenme grupları gibi bu da arkadaş seçiminin oluşumunu sağlıyor, öğrencinin kendi seçtiği gruptan farklı

olarak. Okul arkadaşları ve diğer tanıdıkları tutum ve davranışlarında etki edebilirken, araştırmalar göstermiştir ki seçilmiş arkadaşlıkların davranışların ve tutumların üzerinde daha çok etkileri vardır(Epstein, 1989).

Yaş grubu öğrencinin vaktini harcadığı herhangi birisi olabileceği gibi, sınıf arkadaşı, takım arkadaşı ya da herhangi bir arkadaş ki birey tarafından seçilmiş belli bir ihtiyacı, onaylanmayı ya da sıkı dostluk ihtiyacını karşılamak için olsun, şekliyle Berndt ve Keefe tarafından tanımlanmıştır(1996). Lewis ve Feiring(1989)genç yetişkinlerde arkadaşlığın başlangıcını önceden tahmin etmek için pek çok model olduğunu ortaya atmıştır. Arkadaşlığın insanlar arası ilişkide çok karmaşık bir yapıya sahip olduğunu kabul etmiştir. Arkadaş seçimi ve benzerlik üzerine pek çok çalışma yapılmış ve benzerliğin arkadaş seçiminde çok önemli bir yer aldığını, pek çok çalışma sonucunda ortaya koymuştur. Arkadaşların zamanla da birbirlerine benzediği bulunmuştur(Furman, 1989). Arkadaş tercihi yaş grubunun görünüşteki değerleriyle ilgilidir. Daha çok yaş grubunun kişisel kalitesi, çevre durumları, yaklaşım ve yaş olabilir. Bu alanda pek çok araştırma olmasına rağmen, çocukların arkadaşlıklarını nasıl tercih ettikleri ve oluşturdıklarına dair arkadaşlık gelişimi için tek bir model yoktur.

Berndt ve Keefe(1996)özellikle genç yetişkinlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öğrencilerin okulda duygusal uyumlarıyla ilgili arkadaşlık etkisi modelini oluşturmuştur. Modelin daha önceki yaş grubu etkisi modelinden iki farklı yönü vardır. 1-sosyoloji ya da sosyal psikolojinin zıttına modelin teorik yapısını gelişimsel psikoloji oluşturuyor. 2-arkadaş etkisini sosyal gelişimin özel bir ihtiyacının fonksiyonu ve okul yaındaki çocukların iki farklı şekilde etkilenmeleriyle oluyor. Birincisi öğrenciler tutumlarla, davranışlarla ve arkadaşlarının karakterleriyle etkileniyorlar. İkincisi öğrenciler arkadaşlıklarının kalitesiyle etkileniyorlar. Etkilenmenin ilk yolundaki motifler onaylanma ihtiyacı, arkadaşlarından farklı kılınma, kendini geliştirme ve doğrulanma ihtiyacıdır. İlk motif sosyal kabul ihtiyacı, arkadaşlarının beklentileriyle karşılaşılan belli bir davranış ya da arkadaşları üzerinde pozitif etki bırakan davranış. İkinci motif arkadaşlarıyla özdeşleşmek, öğrencinin arkadaşları gibi düşünme ve davranma ihtiyacı. Diğer motif, kişisel gelişim ki yakın arkadaşlarının performanslarıyla karşılaştırma ve kendi yeterliliği konusunda hüküm verme ihtiyacı şeklinde

belirtilebilir. Son olarak uygun kararlar vermek, doğru düşüncelere sahip olmak doğrulanma ihtiyacıyla ortaya çıkıyor.

Berndt ve Keefe(1996) arkadaş etkilenmesiyle ilgili olarak mümkün olabilecekleri ortaya atmıştır. Öğrenciler arkadaşlıklarının kalitesiyle etkileniyorlar. Yüksek kalitede arkadaşlıklar, yüksek sosyal davranışlarla, güven, sadakat, muhabbet, arkadaşlık, paylaşım, sıkı dostluk için gerekli bütün ihtiyaçlardır (Berndt ve Perry, 1986; Parker ve Asher, 1993). Hartup(1992)'ye göre, sıkı arkadaşlıklara sahip olan öğrenciler motiflerini oluşturmak için sosyalize olurlar ve diğerlerinin ihtiyacı başkalarının da eklenmesiyle, "biz" ne istiyoruz a odaklanırlar. Bernth ve koleji pek çok deneysel çalışma sonunda öğrencilerin karar vermede etkilenmelerin de uygun bir model ortaya koymuştur(Bernth ve Laychack ve Park, 1990).

Aynı zamanda pozitif sosyal amaçlarla öğrencinin okula bağlanmasını artırmaktadır (Bernth ve Keefe, 1996). Öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını nasıl karşıladıklarını açıklamak için Bernth ve Keefe 'nin arkadaş etkisi modelinden ilginçtir ki, modelleri yaş grubunda sosyal amaç literatürüne paralel bir modeldir. Sosyal amaç öğrenci için böyle bir ihtiyacı karşılamaya çalışıyor, açıklıyor. Bununla birlikte pek çok araştırmacı, yaş grubu etkisinin doğal sonucu olarak değil, yaş grubu içerisinde kabul edilme derecelerini gösteren potansiyel amaç farklılıkları ölçen sosyal amaç üzerine odaklanmışlardır (Renshaw ve Asher, 1983; Wentzel, 1991 a).

1. 2. 5. Sosyal Amaç Teorisi:

Sosyal bilgi oluşturma modelinde, sosyal amaçlar sosyal problemlerin çözümünde kullanılan stratejilerin tercihinde karar vermede kullanılabilir olan sosyal biliş tipleri olarak tanımlanmaktadır (Kupersmidt, Buchele, Voegler, ve Sedikdes, 1996). Ya da herhangi bir sosyal bağlılık sonucu ihtiyaç duyulan herhangi bir sosyal durumun bilişsel yansıtılmasıdır (Jarvinen ve Nichols, 1996). Murray(1938) de sosyal amaç düşüncesini geçmişte belirtilmiş ve 28 tane amaca ayırmıştır ki; bunların içinde yakın ilişki ihtiyacı, üstünlük ihtiyacı, kabul görme ihtiyacı vardır. Bireylerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için farklı amaçlarının olduğunu onaylamakla birlikte, neden bireylerin amaçlarının peşinden gittiklerini açıklamak için geniş kavramsal bir yapı geliştirmiştir. Akademik ve sosyal amaç arasındaki ilişki ve akademik durumlarda stratejik başarı için, niçin çeşitli amaçlara sahipler (hem sosyal hem de akademik olarak) bunlar araştırılmıştır. Amaç

teorisi ve sosyal amaç oluşturmaya araştırmacıların çoğunun ilgilendiğini, M. Ford(1992), farklı yapıda motivasyonu anlayabilmek için kapsamlı teorik bir yapı oluşturmuştur ki buna motivasyonel sistem teorisi denilmiştir.

Motivasyonel sistem teorisi (MST) M. Ford (1992)tarafından ortaya atılmış entegratif bir teoridir. D. Ford ‘un “yaşam yapılandırma sistemi”nden esinlenmiştir. (ISF; D. Ford, 1987; M. Ford ve D. Ford, 1987), LSF(living system framawork) insan fonksiyonlarının kapsamlı bir teorisi olarak geliştirilmiş ve gelişimin biyolojik, psikolojik ve bireyin davranışsal proseslerinin bütünü olarak açıklanmıştır. MST ‘nin yapısı insan davranışlarını düzenleyen, enerji veren ve yönlendiren, özelliklede insanın motivasyonu ile ilgili olup bununla sınırlıdır(M. Ford, 1992). MST’ nin yapısında, verilen bir durumda, etkili olan fonksiyon ya da yeterlilik sosyal değer amaçlarının elde edilmesinde en iyisi olduğu şeklin de tanımlanmıştır. MST’ de, bireyin kişisel amaçlarını, duyuşsal proseslerin uyanmasının kişisel inanç faaliyetlerinin organize olmuş şekli olarak tanımlar(M. Ford, 1992). Kişisel amaçların işleyişi; başarmak, kişisel amaçları önem sırasına göre toparlamak, motivasyonun gücü ile bu amaçlara ulaşmaktır. Duyuşsal uyanma duruma göre değişmekle birlikte, kişinin çevresiyle olan ilişkisini kesebileceği gibi bireyin ihtiyaçlarına ulaşması için davranışlarını başlatabilir. Duyuşsallar ve bireyin davranışları birbiriyle yakından alakalıdır, yalnızca duyuşsallar bireyin amacını oluşturmasını dışında gelişir. Kişisel inanç fonksiyonları ise bireyin hangi amaçların peşinden gitmesine karar vermesini sağlar ve bu amacı nasıl oluşturacağın da bireye yardım eder.

LSF modelin de, MST modelinde geğerliğini korumayan, insanların amaçlarını kategorize etmesidir. Hicks (1996)’da yayınlanmış araştırmasında insanların sosyal amaçlarını en iyi şekilde açıklayabilen üç tane geçerli amaç oluşturmuştur. 1-sorumluluk amaçları 2-statü amaçları 3-yakın ilişki amaçlarıdır. Son ikisi Berndt tarafından yaş grubu etkilenmesi açıklanırken kullandığı sosyal ihtiyaçlara benzemekte ki bunlar; sosyal kabul ihtiyaçı ve birisinin arkadaşı gibi görünme ihtiyaçı, yüksek kalitede arkadaşlığa sahip olma ihtiyaçıdır.

1. 2. 6. Sosyal amaçların tanıtılması

Sosyal ilişkilerde yetişkinlerin amaçları ilk olarak M. Ford tarafından ölçülmeye başlanıldı. Açıklamak için LSF’ deki yapıyı kullandı ve ilk olarak insan amaçlarının

sınıflandırılmasını M. Ford ve Nichols (1987, 1991) yaptı. Yakın arkadaşlıklar, romantik ilişkiler, birbirine yardım etme ve okul dışındaki etkinliklerin çekiciliği gibi pek çok konuda amaçları elde etmek için bir ölçek geliştirildi. Daha sonraki çalışmalarda Jarvinen ve Nichols (1996) yaş gurubu sosyal ilişkilerde yetişkin sosyal amaçlarını elde etmek için bir ölçek geliştirdi ve sosyal başarıda öğrenciler içersinde kişisel inançlar ve sosyal amaçlar arasında anlamlı bir ilişki çıkardı. Ölçeklerindeki sosyal amaçların yönü; hâkimiyet, yakın ilişki, ilgilenme, liderlik, popülerlik ve kaçınma idi. Aynı zamanda sosyal inançlarda sosyal başarıyı etkilemekte ve bunlar; samimi olmak, statü sahibi olmak, sorumluluk sahibi olmak, korunmak, eğlendirmek ve girişken olmak gibidir. Çalışmanın sonucu göstermektedir ki yakın ilişki amaçları inançlarla (yakın ilişki, ilgilenme, samimiyet, sorumluluk) alakalı ve aynı faktörlerde birbirlerine yaklaşıyor ve bu da sosyal başarıya yol açıyor. Buna rağmen diğer sosyal amaçlarla inanç böyle değildir. Jarvinen ve Nichols yaş gurubu içersinde yeterliliğin sosyal ilişkilerle alakalı olduğu (halka ait amaçlar ve inançlar) sosyal iş görmeden (fail amaçlar ve inançlardan) daha fazla olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmanın sonucu olarak yaş gurubu ilişkilerin yeterliliğinin elde edilmesinde ilişkisel davranışlar ve sosyal amaçları anlamamızda çok yardımcı olacaktır. Bu modelin sonuçları okul arkadaşlıklarında öğrencinin amacını göstermede çok verimlidir. Bu yetişkinlerin yaş gurubundaki arkadaşlıkları ve düşünce değerleri, Hicks (1996, 1997) sosyal amaçları ölçülebilir. Sosyal statü ve sosyal yakınlık olarak iki kategoride göstermesini sağlamıştır. Bu iki amaç yaş guruplarında gençlerin arkadaşlıklarını önemsediklerini gösterir. Yakınlık amaçlarını önemsiyor ve ihtiyaç duyuyor ve bu da pozitif yaş gurubu ilişkilerinin oluşmasını sağlıyor. Bunun zıttı olarak statü amaçları sosyal geçerlilik ihtiyacını önemsiyor ve geniş bir gurup gerektiriyor (Hicks, 1996). Bu tip amaçlara onaylanan öğrencilerin, sosyal sorumluluk amaçlarının da onaylandığını göstermiştir. (Wentzel, 1991 a tarafından oluşturulan ölçekte) ve okula ait olma hissi deneyimi okul üzerinde genel bir pozitif etkiye sahiptir.

Hicks'in kuramsal yaklaşımı sosyal amaçlar açısından M. Ford'un karakterize ettiği sosyal amaçlar açısından daha basit ve tercih edilebilir durumdadır. Her ne kadar, Hicks başarılı bir şekilde sınıfta öğrencilerin arkasından gittiği çoğulcu sosyal amaçları açıklasa da, sosyal amaçlar ile akademik amaçlar arasında nasıl bir ilişki olduğunu

belirtmemiştir. Yaş gurubu etkisiyle akademik başarı amaçlarının nasıl ilişkili olduğunu göstermemiştir. Daha ziyade sosyal amaçlarda bütün sınıfa toplu olarak bakmış, grup olarak ya da öğrenciler arasından seçilmiş arkadaş çiftleri arasın da değildir

Wentzel (1996)'ya göre "sosyal amaçlar ve davranışlar" akademik çıkarımlarının göstergesi ve sınıfın sosyal yapısı hem sosyal olarak uygun bir sınıfı gösterirken hem de akademik başarının güçlü bir öncüsüdür(syf226). Hicks genç yetişkinlerde sosyal statü ve sosyal yakınlık ihtiyacını ölçmek için ölçek geliştirirken Wentzel okuldaki uyumun göstergesi olan sosyal yeterlilik ve sosyal sorumluluk davranışlarını ölçen çok yönlü bir araç geliştirmiştir. Araştırmasında sosyal amaç ile akademik amaç arasındaki ilişkiyi ölçmek için pek çok araştırma yapmış, sosyal amaçlar sosyal sorumluluk ve sosyal yakınlık davranışları olarak tanıtılırken akademik amaçlar okul notları ve akademik isteklendirme ile tanıtılmıştır.

Wentzel(1991a, 1992)takip edilen sosyal amaçları öğrencilerin yardım etme eğilimleri, paylaşım, öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla iş birliği, kuralları takip etme, verdiği sözleri ve vaatlerini tutması(sosyal sorumluluk amaçları)göstermiştir. Genç yetişkinlerde sosyal sorumluluğu onaylananlarda yüksek notlar aldıkları görülmüştür. (Wentzel, 1989, 1993)ve sınıf arkadaşları tarafından da daha fazla sorumlu olarak algılanmıştır (Wentzel, 1991a). Son yapılan çalışmalarda 6. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek etkisini araştırmada, Wentzel (1998)sosyal amaçları, akademik amaçlarla birleştirmiştir. Yaş grubu desteği sosyal amaçlarda pozitif etki oluştururken, ebeveyn desteği okul ile alakalı ilgilerde ve amaç oluşturmada daha belirleyici olmuştur. Özellikle de ebeveynin desteği mastır yönlendirmede öncü iken, performans yönlendirmede 6. Sınıflar için negatif bir etki oluşturmuştur. Bu çalışmada deneysel olarak sosyal amaçları, amaç oluşturmakla birleştirmiştir. Wentzel (1991b)aynı zamanda yaş grubunun motivasyon yönlendirmesi yoluyla okul performansının sosyal sorumluluk ile etkilenebileceğini ortaya atmıştır.

Akademik performansla ilişkili olan amaçlar, öğrenme ve performans amaçları olarak sıklıkla tanımlanmaktadır (Dweck, 1989). Mastır ya da öğrenme amaçları, bilgiyi elde etme, görev geliştirme, bilgiyi öğrenmeden kaynaklanan amaçlardır. Performans amaçlar ise sosyal beklentilerden ya da görev performansın sonucuyla ilgili, ödül, not hediye gibi, elde edilen amaçlardır. Bu iki birbirinden zıt amaçlar yapılırken

geçmişten çok şey almıştır. Çağdaş araştırma literatürleri orijinal iki bölümlük amaç teorisine daha karışık yeni bilgiler eklemiştirlerdir. Öğrencinin motivasyonel sürekliliğe bir kez sahip olduğu düşünülürse, bu mastır merkezli ya da performans merkezli olabilir, öğrencinin hem öğrenme hem de performans amaçlı olamayacaklarını araştırmacılar onaylamış, fakat böyle olan öğrencilerin okulda daha başarılı olacakları kabul edilmiştir (Dweck ve Leggett 1988).

Son zamanlarda, akademik motivasyon literatürü ortak bir fikre sahip oldular ki; bu da amaç oluşturmada iki kategoride üç farklı tip ile kuramsallaştırıldı:1-yaklaşım amaçları; bireyin başarıyı elde etme ihtiyacı ile motive olabilir. Bunlar performans, mastır yaklaşım amaçlarıdır. 2-kaçınma amaçları; ki bireyin başarısızlıktan, utançtan kaçınması için motive olmasıdır. Bunlara performans kaçınım amaçları diyoruz (Middleton &Midgley, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu yalnızca amaç oluşturma literatürünün belli bir bölümünü oluşturmasına rağmen sosyal ve akademik amaçların içeriğinde amaç oluşturma davranışında en uygun kuramsal açıklamadır.

Wentzel (1991 a) performans amaçların teoriksel olarak, sosyal amaçlarının sonucu olduğunu ortaya atmıştır. Entwistle ve Kozaki (1985) yılında yaptığı bir çalışmayı aktarmış ve sonuç olarak mastır amaçlı öğrencilerin daha çok ahlaki çıkarımları sergilediklerini (sorumluluk gibi), performans amaçlı öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ortaya çıkardıklarını göstermiştir. Wentzel (1989, 1991 b)sınıf ortamının çok yönlü amaç oluşturmaya uygun olduğunu beyan etmiştir. Akademik amaç oluşturmalar, kişiler arası amaçlar, arkadaşlık yapmak, arkadaşlık oluşturmak gibi. Bir çalışmada, yüksek başarı gösteren bir öğrencinin çok farklı amaçları birlikte elde etmeye çalıştığını göstermiştir(Wentzel 1989). Wentzel'in araştırmaları fedakârlık amaçlarının ve sosyal sorumluluk amaçlarının akademik başarı amaçlarıyla ilişkili olabileceğini daha iyi anlamamızı sağlarken, diğer tip amaçları araştırmasında göz önüne almamıştır(sıkı arkadaşlıklara sahip olma ya da okulda popüler olma isteği gibi).

Urdan ve Maehr (1995)okuldaki başarıyı ve öğrencilerin amaçlarını, eğer sosyal amaçlarla, akademik amaçları birlikte çalışırsak daha iyi anlayabileceğimizi ortaya attı. Sosyal amaçlar başarı için “uğraşmanın ya da uğraşmamanın algılanan sebebi” şeklinde tanımlıyor ve bu tanımlamadan, sosyal amaçların bilişsel ve davranışsal çıkarımlarına etkisi üzerine dört araştırma önerisi geliştirmiştir. a) sosyal amaç türü. b)sosyal amaç ile

ne elde edeceğinin değeri. c) başarı durumlarında sosyal amacın anlamı. d) sosyal amacın diğer amaçlarla koordinasyonu.

Eğitimsel içerikler de, sosyal amaçları etkileyebilir. Okulda birinci kademedan ikinci kademeye geçişte öğrenciler daha farklı bir içeriğin bulunduğu bölüme yerleştirilirken (yaş gurubu olarak ta yaş gurubu tarafından kabulün ve onaylanmasının da önemli olduğu yaşlar), aynı zamanda pek çok okul etkinliği vardır ki, bu söylenenlerin üzerine ek olarak öğrencilerin sosyal amaçlarını etkileyecektir(Berndt, 1987).

1. 3. Sosyal Amaç Oryantasyonu

Bu bölümdeki amaç sosyal amaç oryantasyonu modelini açıklamak ki; bu üç bölümlü akademik amaç teorisi temel olarak almış fakat kendisi temel bilgilerinin de üzerinde durabilen bir modeldir. Sosyal durumlarda motivasyon elde etmek için, hali hazırda geniş bir araştırma vardır. Burada tanıtılan bu model, daha önceki sosyal motivasyon araştırmaları üzerine inşa edilmiş, fakat belli başlı problemlere işaret ediyor.

Sosyal amaç oryantasyon modeli, bu çalışmada kullanılan, akademik modelde oluşturulmuş olan üçlü oryantasyona benzer: mastır, performans yaklaşım ve performans kaçınım. Her sosyal amaç oryantasyonu akademik parçasını temel olarak aynı anlama gelecek şekilde kuramsallaştırılmıştır.

Akademik modelde bireyin mastır yönlendirilmesi; yeterliliği düzeltmek, başarının bireysel standart tercihleridir(Eliot ve Church, 1997; Harackiewicz, 1997; Jarvinen ve Nicholl, 1996). Sosyal ilişkilerde mastır yeterliliği nasıl tanımlayabiliriz? Geçerli olan modelden alınan yaklaşıma göre sosyal yeterliliği şöyle tanımlayabiliriz: Kişiler arası ilişkilerde doğal olarak ilginçlik, kendine güven, kişiler arası ilişkiler oluşturmak ve devam ettirmektir. Bunlar pek çok sosyal beceriyi gerektirir. Bu kuramsal ifade akademik göreve de pek çok yönden benziyor ki; kendine güven, birisinin bilgiyi elde etmesi ve onu anlaması ya da becerilerini geliştirmesi aynen amaç oryantasyon oluşturma da akademik modelde de bulunmaktadır. Sosyal mastır oryantasyon bireysel standartlara göre pozitif ve sağlam ilişkiler kurmaya odaklanma olarak tanımlanabilir. Birisinin sosyal başarısının başkaları tarafından tanınmasının zıttı olmaktadır. Sosyal mastır oryantasyon da ha önce çalışılan sosyal yakın arkadaşlıklar oluşturmaya kapsar(Hicks, 1995; Wentzel, 1999). Kişisel destekleyici arkadaşlıkların oluşmasını,

kişi olarak kabul edilmeyi, başkalarıyla işbirliği yapmayı, sadakat, güven, benzerlik ve karşılıklı olmada kişisel standartlara sahip olmayı içerir. Sosyal ilişkiler oluşturma da devam ettirmede yeterlilik hissine ihtiyacı içerir; iyi arkadaşlıklar oluşturmak ve iyi arkadaşlar olmak gibi.

Sosyal mastır oryantasyon genel olarak ilişkilerinde, pozitif ilişkilerle alakalıdır ve tipik olarak akademik mastır oryantasyonla ilişkilidir(Urdan ve Maehr, 1995). Akademik olarak mastır oryantasyon görevden hoşlanma ve içsel motivasyonla alakalıdır (Harackiewicz, 1997). Akademik mastır oryente olmuş bireyler işleri üzerinde çalışmaktan hoşlanırlar. Çünkü işin ehli ve bilgili olmaktan hoşlanırlar. Aynı şekilde, sosyal mastır odaklı olan bireyler ilişkileri üzerinde çalışırlar, çünkü iyi arkadaş olma hissinden hoşlanırlar ya da sempatik olmak, sadık olmak, yaklaşılabilir olmaktan hoşlanırlar. Ulaşılabilir araştırmalara dayandığından modelin kuramsallığına göre, sosyal mastır oryantasyonunun adaptiv sosyal fonksiyonlarla alakalı olması beklenir. Özellikle sosyal mastır oryantasyon sosyal aktivitelerde güven, sosyal kabul algısının yüksek olması, sosyal ilişkilerde düşük kaygının olması beklenir. Akademik fonksiyonlarda da öğrenci kendisini sosyal çevresinde rahat ve konforlu hisseder, aynı zamanda akademik performansında daha güvenli hisseder(Skinner ve Belmont, 1993; Wentzel, 1999).

Akademik modelde, performans yaklaşım anlayışında birisinin yapabilirliklerini göstermesidir. Akıllı görünmek, birisinin diğerlerini performansta geçmesi asıl amaçtır(Ames, 1992; Ames ve Archer, 1988; Elliot, 1997). Sosyal performans yaklaşımı, akademik performans yaklaşım düşüncesi temeline oturtularak kuramsallaştırılmıştır. Diğerleriyle karşılaştırarak sosyal başarıyı göstermek, pozitif sosyal imaj en iyisi olma hissi vardır. Sosyal performans yaklaşımı sosyal olarak başarılı olma ihtiyacının gösterilmesidir. Buradaki başarı sosyal olarak tanınmak ve başarılı olarak onaylanmak olarak tanımlanabilir. Sosyal performans yaklaşım birisinin sosyal arzusunu göstermesini işaret etmektedir. Başkaları tarafından pozitif dönütü, arkadaş sahibi olmayı, birisinin arkadaşı olmayı istemesi, sosyal prestij sahibi olmayı önemsemesidir. Sosyal performans yaklaşım, akademik eşdeğeriyle, aynı anahtar parçaları kullanarak kuramsallaştırılmıştır. Özellikle bir başkasının düşüncesini önemsemek, benzer pozitif ve negatif ilişkiler, akademik performans yaklaşım ile de

bulunmuştur (Elliot, 1997). Özellikle sosyal performans yaklaşım, sosyal fonksiyonlarda güven ile ilişkili fakat aynı zamanda sosyal çevrede daha çok endişe ve kaygı göstermesidir. Bu amaç akademik fonksiyonun algısıyla da ilişkili olmalıdır. Çünkü sosyal ilişkiler ve sosyal tanınma ile akademik duruşuyla geri dönüt alırlar. Daha az sosyal mastır ve daha çok sosyal performansa sahip olan kişilerden, daha çok sosyal mastır ve sosyal performans sahibi kişiler dayanıklı ve adaptiv sosyal ve akademik fonksiyonlara sahiptirler.

Akademik modelde, performans kaçınım amaçları yeterlilik de ve yapabilirlikte negatif sonuçlara ulaşılmasını engellemeyle alakalıdır. Etki olarak budala veya aptalca görünmekten kaçınmaya çalışmaktır (Eliot ve Church, 1997; Eliot ve Sheldon, 1998; Midgley, 1997). Bu bireylerin odaklanması, başarısızlık korkusudur. Bulunan durumdan kaçınmaktır, başarısızlık riskini artıran bir davranıştır ve yetersizliğini göstermesidir. Akademik içerikte kişi nasıl ki aptal ya da budala görünme endişesi güdüyorsa, kişiler sosyal durumlarda da aptal görünme endişesini taşıyorlar. Örneğin öğrenciler kötü bir imaj oluşturmamak isteyebilir, yeni insanlarla karşılaştıklarında ya da yeni bir iş görüşmesi yapılırken endişe duyabilirler(Hartup, 1996). Sosyal performans kaçınım amaçları başkaları tarafından sosyal olarak beceriksiz ve istenmeyen kişi görüntüsünü oluşturan işler yapmaktan kaçınmaya odaklanmaktadır. Bu amaçta sosyal olarak değerli olan ortamlarda, birisinin sosyal olarak yetersiz, aptal veya kaybeden olarak görünmekten kaçınmasını işaret etmektedir.

Sosyal performans kaçınma amaçları, akademik parçasından daha çok zararlı olması beklenmektedir. Akademik olarak başarısız olma korkusunun olduğu durumlarda hala pozitif sosyal aktiviteler olabilir. Bunun tam tersi, yaş grubuyla ya da öğretmeniyle uygun ilişkiler kuramayan kişiler sosyal ya da akademik ilişkilerinde rahatlık hissedemezler. Uygun sosyal ilişkilerini daha aza oluşturabilen öğrenciler, akademik durumlarda, başkalarıyla ilişkilerinde rahatlık hissetmeyen uygun olmayan akademik inançlara ve davranışlara sahip olurlar(Ryan, 1997; Wentzel, 1999). Sosyal performans kaçınım amaçları uygun olmayan sosyal ve akademik fonksiyonlarla ilişkili olması beklenmektedir.

Bu üç sosyal amaç mümkün olduğu kadar akademik modeline kuramsal olarak uyuyor ve bu şekilde de kuramsallaştırılmıştır. Bu çalışma sosyal ve akademik fonksiyonlarının

ilişkinini incelemede sosyal amaç modelinin değerini göstermektedir. Sosyal amaç modelinin yapısının aynı zamanda akademik modeline de paralel olduğunu göstermektedir. Bu sosyal model akademik modelde bulunduğu gibi amaçlar arasında benzer korelasyon göstermesi beklenmektedir.

Sosyal amaçların kuramsallaştırılması sosyal motivasyon yerine odaklanmış daha önceki araştırma, akademik amaç oluşturmada bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Amaç oluşturma teorisi başta sosyal motivasyonu kapsamıştır(Maehr, 1984; Maehr ve Nichols, 1980; Meece 1988, Nicholl, Patashnick ve Nolen, 1985; Urdan, Turner, Park ve Midgley, 1992; Wentzel, 1991). Bu bölüm son on yılda ilişkisiz kaldı. Sosyal amaç oryantasyonunu oluşturmak için yeni model ve geçerli amaç araştırmasının yapısıyla arasındaki ilişkiyi göstermemiz önemli.

Bu bölümün ikinci amacı, daha önceki sosyal amaç araştırmasıyla burada kuramsallaştırılan sosyal amaç modeli arasındaki farkı belirtmektir. Sosyal amaç araştırmaları, amaç bakış açısı tarafından alınmamış ya da amaç oryantasyonu başarı çıktısı elde etmenin sebebi olarak görülmüştür. Bu bölümde kullanılan bakış açısı, daha önceden tanıtılmış olan başarı çıktıları içeriği üzerine odaklanmış amaç araştırmasıdır(Wentzel, 2000). Daha önceki sosyal amaç çalışmaları, sosyal sorumluluk, sosyal ilişkiler (Wentzel, 1989), sosyal kabul(Hicks, 1996), sosyal aitlik(Ford ve Nichols, 1991), sosyal yakınlık (Hicks, 1995)gibi farklı motivasyonel yapılar üzerine kurulmuştur. Bu araştırmanın yapısal yaklaşımı, sosyal başarıda kullanılan davranışlar ve düşünce takımlarından daha ziyade, başarı çıktıları üzerine kurulmuştur. Diğer bölümde, sosyal amaç literatürünün yapısı, akademik amaç oryantasyonunun yapısı temel olarak oluşturulmuştur.

Daha önce tanıtılmış olan sosyal amaç oryantasyonu bu bölümde sosyal ve akademik başarı motivasyonunu bir araya getirerek önemli durum oluşmuştur. Sosyal amaç oryantasyon modeli daha önceden literatürde bulunan sosyal motivasyonun önemini çizmektedir. Fakat yaklaşım, daha ziyade akademik başarı amaç teorisinin kullanılması perspektifinden daha geçerlidir. Sonuç olarak bu model içerikte sosyal motivasyon araştırmasından daha büyük bir etki oluşturmaktadır. Aynı zamanda sosyal motivasyon araştırmalarını akademik alana ve diğer alanlara gelişmesini sağlamaktadır.

Sosyal amaç oryantasyonunun sosyal ve akademik fonksiyonlarla ilişkisi:

Sosyal amaç oryantasyon modelinin tanıtımında, bu oryantasyonun sosyal çıktılarla ilişkisinin olduğunu göstermek gerekir. Bu ilişki modelin yapı geçerliliğini, modelin sosyal fonksiyonlarda önemini desteklenmesini sağlar. Bu model akademik oryantasyon modeline paralel olarak geliştirilmesinden dolayı, sosyal amaç oryantasyonunun akademik çıktılarda önemini ortaya çıkarmakta modelin yapı geçerliliğini oluşturmada uygun olacaktır. Sosyal çevre ve sosyal ilişkiler akademik fonksiyonlar üzerinde önemli rol oynarlar(Jarvinen ve Nichols, 1996). Sosyal amaç oryantasyonu akademik fonksiyonları pekiştirmelidir.

Sosyal çıktıların dâhil edilmesi:

Sosyal amaçları, sosyal yeterlilik ve fonksiyonlar üzerine pekiştirmektir. Bu araştırmada genelde önemli olan sosyal yakınlığın ve sosyal sorumluluğun yüksek sosyal fonksiyonlarla alakalı olup olmadığının tartışılmasıdır (Jarvinen ve Nichols, 1996; Ryan ve Patrick, 2001; Wentzel, 1999). Sosyal çevreye adapte olamamış öğrenciler, sınıflarında düşük sosyal fonksiyonlara sahip oluyorlar(Patrick, 1997; Ryan, 1997). Pozitif yaş grubu ilişkileri öğrencinin duygusal güvenliğini sağlıyor, kabul ve ait olma hissini öğrencilerde oluşturuyor(Wentzel, 1991b). Öğrencinin bu tür ihtiyaçları karşılandığı zaman, pozitif sınıf ve kişiler arası ilişki oluşuyor, ilerisinde ise daha çok güvenlik hissi ve sosyal iyi olma ile sonuçlanıyor(Wentzel, 1999). Bu proses sınıfta olabilir. Çünkü sınıf çevresi tarafından desteklenen öğrenciler, sınıfta kendisini daha değerli ve sosyal sorumluluk ve sosyal yakınlık gibi sosyal amaçlara daha çok sahip çıkmaktadır. Bu amaçları yerine getirebilmek için kendisinde pozitif hisler oluşmaktadır(Wentzel, 1999). Öğrencilerin böyle amaçlara sahip olmasıyla kendi akran öğrencilere daha çok bağlanacak ve yönelecektir(Wentzel, 1994). Buna benzer yüksek sosyal amaçlarda yaş gurubu ilişkilerinde yeterlilikle pozitif ilişkilidir(Nakamura ve Finck, 1980; Jarvinen ve Nichols, 1996). Sosyal yakın ilişkisi olan öğrenci bulunduğu durumda tehlikede olmadığını algılar(Ryan, 1997). Sosyal sorumluluk ve sosyal yakınlığa odaklanmış sınıf ilişkilerinde kendilerini daha rahat hissederler (Patrick, 1997). Öğretmenlerinden destek alan öğrenciler, çevresinde de pozitif ilişkilere sahip olurlar ve akademik motivasyonunun ve başarılarının da yüksek olması beklenir(Ryan ve Patrick, 2001).

Bu buluşların temel alınmasıyla, şu anda var olan sosyal amaç oryantasyon modeliyle ilişkili mümkün olabilecek neticeler çıkarılabilir. Genel buluş şudur ki yüksek sosyal amaçlar, sosyal yakınlık amaçları ve sosyal sorumluluk amaçları sosyal iyi olma ile ilişkilidir. Bu da öğrencinin sosyal olarak yeterli olmasını sağlar(sosyal sorumluluk), ya da yakın ilişkiler oluşturması (sosyal yakınlık), ya da sınıftaki sosyal ilişkilerinde kendisini daha rahat hissetmesini sağlar. Bu tartışmayı genişletirsek, aitlik hissine sahip olan öğrenciler ve insanlar arası ilişkilerinde başarılı olduğunu hisseden öğrenciler, sosyal ilişkilerinde daha çok pozitif ilişki oluşturur ve kendisi hakkında pozitif hislere sahip olurlar. Cavington(1992) ve Wentzel(1999) ikisi de aynı fikri savunmuşlardır.

Sosyal mastır oryantasyon, güçlü yakın ilişkiler oluşturma ve sosyal başarısını kendi tercih ettiği standartlara göre oluşturan, kendisine uyabilen insanları tercih etmesi ve arkadaşlık kurabilmesi gibi önemli noktaları temel alır. Sosyal mastır oryantasyon daha önce çalışılmış olan pek çok sosyal amaç ile ortak çalışır(sosyal sorumluluk, sosyal yakınlık gibi). Yakın ilişkiler kurma ve devam ettirme ihtiyacı üzerine odaklanmış ve birlikte yapılan işlerde sosyal beceriler kazanmayla alakalıdır. İşbirlikçi çalışma ve sorumluluğu paylaşmayla alakalıdır. Sosyal mastır oryantasyonun bundan dolayı yüksek benlik saygısı, düşük sosyal kaygıyla ve sosyal fonksiyonlarla pozitif olarak ilişkili olması bu çalışmada beklenilmektedir.

Negatif sosyal çıktılar da önemlidir. Bu çalışmada ele alınan öğrenci gurubu, sosyal ilişkilerin önemli olduğu bir yere yerleştiriliyor ve sosyal fonksiyonlarının önemli olması bekleniyor. Sınıfta sosyal olarak izole edilen öğrenciler ya da sosyal çevrede rahat etmeyişinden dolayı sosyal çevreden çıkarılan birey, sınıfta düşük benlik saygısına sahip olacaktırlar(Patrick, 1997). Sosyal statü amaçları ve yapabilirliğe odaklanma, yüksek düzeyde tehlikede olduğunu hissetmeyle alakalı olacaktır(Ryan, 1997). Düşük sosyal değerlere sahip olan öğrenciler (çok popüler görünmeye bilirler), sosyal sorumluluk amaçlarına daha az sahip çıkacaklardır. Sosyal ilişkiler ve sosyal tanınma amaçlarına sahip olan öğrenciler başarı durumlarında negatif sonuçlar alabilirler(Wentzel, 1999).

Sosyal performans yaklaşım oryantasyonu, başkalarına sosyal yeterliliği göstermeleri beklenir. Başkalarının sosyal yapabilirliğini önemsemesi bağlamındadır. Başkalarının yapabilirliğini önemsemesi, tehlikede olduğunun algısının ve hissini yükselmesine,

sonuçta ise sınıf çevresinde kendini rahat hissetmemesiyle sonuçlanacaktır. Buna rağmen, sosyal performans yaklaşım amaçları sosyal başarının üzerinde durmasından dolayı, sosyal sorumluluk ve sosyal ilişki amaçlarıyla da karakterize edilebilir. Sosyal performans yaklaşım, yüksek sosyal benlik saygısı ve yüksek sosyal kaygıyla alakalı olması beklenir.

Sosyal performans kaçınım amaçları, negatif sosyal çıktı düşüncelerini paylaşır. Bunların hiçbirisi pozitif çıktılarla alakalı değildir. Bu amaçta sınıfta sosyal ilişkilerinde daha az yer alan öğrenciler demektir ki, sosyal durumlardan kaçınmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu da sosyal kaçınım amaçlarının, sınıfın sosyal çevresinde rahat hissedememekle ve düşük ait olma hissiyle alakalıdır. Performansın odaklandığı amaç olmasından dolayı, sosyal performans yaklaşım amaçlarında olduğu gibi başkalarının yapabilirliğiyle karşılaştırmayla alakalıdır. Sosyal kaçınım amaçları yüksek sosyal kaygıyla, düşük sosyal benlik saygısıyla alakalı olması beklenilir.

Akademik çıktının eklenmesi:

Performans kaçınım düşüncesi, sosyal amaç araştırmalarında henüz görülmemiştir. Bu buluşlarda ki asıl olan hipotezler, sosyal yeterlilik ve adaptiv sosyal davranışlar ile akademik başarı arasındaki pozitif olması bakışıyla alakalıdır. Dolaylı bir ilişki olabilir ki; adaptiv sosyal davranışlar öğrenciyi işbirlikçi öğrenmeyle daha çok öğrenebilecekleri, yardımlaşarak daha çok elde edebilecekleri bir yere yerleştiriyorlar(Wentzel, 1999). Alternatif olarak adaptiv sosyal davranışlar ve akademik başarının birleştirilmesi direk olabilir, çünkü adaptiv sosyal davranışlar başarı için bir kriterdir.

Endirekt ilişkiyi destekleyen, öğretmeniyle sıra dışı ilişkileri olan öğrenciler, öğretmenin yanına daha az gidecek ve yüksek düzeyde eleştiri alacak ve sonuç olarak düşük akademik sonuç elde edecektir. Öğretmeniyle pozitif ilişkilere sahip olan öğrenciler, öğretmeniyle iletişim kurmaya cesaretlenecek ve öğretmeninden gerekli bilgiyi alacak, model öğrenci olacaktır(Wentzel, 1991b). Buna benzer, akran öğrencilerle uygun ilişkiler kendisini güven içerisinde hissetmesine ve akademik başarısının oluşmasına sebep olacaktır(Wentzel, 1991a; Wentzel, 1991b). Okul tarafından kabullenme uygun ilişkiler, yüksek akademik başarısında beklenmesiyle ilişkilidir(Skinner ve Belmont, 1993).

Çalışmanın geniş bir oluşumu uygun sosyal ilişkiler ve akademik çıktılar arasında pozitif ilişkiler olduğunu sağlıyor. Sosyal benlik saygısına sahip olan öğrenciler, yüksek düzeyde akademik benlik saygısı da oluştururlar (Patrick, 1997). Daha ilersi, akademik benlik saygısı yalnızca sosyal benlik saygısına bağlı değil, sosyal sorumluluk ve sosyal yakınlığın olmasıyla da alakalıdır. Sınıfında rahat olan öğrenciler, istediklerinde yardım alabileceklerini ve bunu uygun bir yolla da yaparlar(Ryan ve Patrick, 1997). Adaptiv sosyal fonksiyonlara sahip olan öğrenciler daha çok akademik davranışlara da sahip oluyorlar. Sınıfında rahat olmayan öğrenciler, sınıftan ayrılmış hissedenler ya da sosyal beklentileri takip etmektan hoşlanmayan öğrenciler düşük akademik benlik saygısına sahip oluyorlar(Ryan ve Patrick, 1997). Bundan başka, görelî yapabilirlik amaçları (performans kaçınım ve performans kaçınım amaçları kuramsallaşmasının altının çizerek)ve sosyal statü amaçlarını (sosyal performans yaklaşım amaçlarının bir parçası), bulunulan durumda kendisinin tehlikede olduğunu algılamasıyla ilişkilidir(Ryan, 1997). Uygun sosyal davranışlar ve akademik başarı arasındaki direk ilişkiyi destek, sosyal amaç ile akademik amaç arasındaki ilişkide vardır(Ryan ve Patrick, 1997). Akademik yapabilirliliğin gösterilmesi, sosyal ortamda materyale karşı yeterliliğini göstermeyle ilgili olduğu için bu takip edilebilir. Yüksek sosyal amaçlara sahip olma (sosyal mastır amaçlara benzerliğinin altını çizmek gerekir)akademik mastır ile ilişkili fakat performans ile (kaçınım ya da yaklaşım)amaçlarıyla ilişkili değildir(Wentzel, 1996). Yüksek sosyal amaçlar yüksek akademik başarıyla da alakalıdır(Wentzel, 1989; Wentzel, 1991 b; Wentzel, 1993). Birlikte ve işbirlikçi öğrenmenin içersine girebilmek, yüksek akademik başarıyla ilişkilidir. Bu da açıktır ki; sosyal ilişki ile okula ve öğrenmeye yönelik pozitif inançlar ve davranışlarla pozitif ilişkilidir ve önemli bir yer almaktadır(Jovonen ve Wemer, 1993).

Bu öğrencinin sosyal ilişkilerinin okul başarısında önemli bir yer aldığını öğrenciye hissetmesini sağlar. Belkide bundan dolayı sınıfta gerekli olan sosyal ilişkilerinde kendisini daha rahat hissedenden öğrenci öğretmeniyle ve yaş gurubuyla daha rahat ilişkiye girer, bu yolla akademik materyali da daha rahat görür ve yerine getirir. Bu hipotez sosyal olarak yeterli olanların düşünceleri tarafından destekleniyor. Bunu ters çevirirsek daha düzgün ilişki becerilerini ve birlikte çalışmayı öğrenmesi gerekecektir(Wentzel, 1999; Wentzel, 2000). Bu ilişkiyel beceriler iş yaparken uygun becerilere dönüşebilir ve işbirlikçi öğrenmeyi cesaretlendirebilir. Bir görevi yerine getirebilmek için birlikte

çalışırken rahat eden öğrenciler, gerçekte göreve da ha rahat odaklanabilirler. Görev ilişkili işlerde pozitif etkili ilişkiler oluştururlar(Hartup, 1996).

Sosyal çıktılarla birlikte, literatürde dikkat çeken buluş, sosyal yeterlilik, sosyal yakınlık, sosyal sorumluluk ve yüksek sosyal amaçlar akademik başarıyla pozitif ilişki içersindedir. Sosyal mastır amaçlar yapı olarak sosyal yakınlık ve yüksek sosyal amaçlarla benzemesinden dolayı, bu da gösteriyor ki sosyal mastır amaçlar, akademik fonksiyonlarla pozitif ilişkide olmalıdır. Özellikle sosyal mastır amaç yüksek akademik benlik saygısıyla ilişkili olması beklenir. Bu hipotez sosyal amaç literatüründe ki buluşlarla ki; çıktılarının performanstan da ha ziyade benlik saygısıyla alakalı olduğu, desteklenmiştir(Patrick, 1997). Göreceli yapabilirlik üzerine odaklanmasından dolayı, sosyal performans yaklaşım amaçları, akademik benlik saygısıyla ya nötr ya da pozitif ilişki içersinde olması beklenir. Aynı zamanda yüksek akademik kaygıyla da alakalı olmalıdır. Sosyal performans kaçınım amaçları, akademik fonksiyonların etkililiğinde, bir parça zararlı olması beklenir. Sosyal performans kaçınım düşük akademik benlik saygısı ve yüksek akademik kaygıyla ilişkili olması beklenir.

1. 4. Stres ve Stres Kavramı

Stres, günlük modern toplumumuzun en önemli olgularından birisidir. Değişen koşullar, değişen çevre insanlar, yetiştirilmesi gereken işler, insan ilişkilerinin karmaşıklığı hep stres kaynağıdır. Bireyin kendisinden, dış dünyadan ya da iş ortamından kaynaklanan stresten kaçma ihtimalimiz olmadığına göre stresle yaşamayı öğrenmek en uygun yol olacaktır. Stresle yaşayabilmenin en uygun yolu da onu tanımaktan geçer(Abacı, 2003).

“Stres” kavramı Latince “Estrica”, eski Fransızca’da “Estrece” sözcüklerinden gelmektedir. (Batlaş ve Batlaş, 2002, s:304). Stres, tarihsel gelişimde sistematik ve bilimsel olarak farklı tanımlarla gündeme gelmiştir. 14. yüzyılda stres yaşamda karşılaşılan güçlükler, talihsizlikler ve zorluklar anlamında kullanılmıştır. 19. yüzyıla gelindiğinde ise stresin uzun süreli hastalıkların temeline konulduğunu görebilmekteyiz.

Ünlü Alman fizyolojisti Pfluger, 1877 yılında stresi “yaşamın gereksinimlerini doyurmak ve karşılamak için, organizmanın zararlı etkenlerden kaçıp korunması” olarak yorumlanmıştır. (Köknel, s:38). Bireyin fizik ve sosyal çevreden gelen uyumsuz

koşullar nedeni ile, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrete “stres” adı verilir (Cüceloğlu, 1993, s:321).

Genel olarak incelendiğinde stres, duygusal düzeyde, huzursuzluk, gerginlik kaygı, öfke, depresyon gibi rahatsızlık verici duygu durumlarıdır. (Çoruh, 2003; s:12). Stres, davranışsal, duygusal ve bilişsel etmenler içerir ve bu tür cevaplar gerektiren etkileri hazırlayan bir uyarandır. (Baltaş, 1997).

Bir tanıma göre stres, insanların fiziksel ya da psikolojik bakımdan tehlike olarak algıladıkları olaylarla karşılaşmaları halinde meydana gelen durumdur (Atkinson ve diğerleri 1999; s:724).

Diğer taraftan stresi tanımlarken üç farklı yaklaşımdan söz edilmektedir. Birinci yaklaşımda çevre üzerinde odaklanılmakta ve stres bir uyarın olarak tanımlanmaktadır. İkinci yaklaşım stresi bir tepki olarak ele alır ve bireyin stres uyarınlarına karşı tepkileri üzerinde odaklanır. Üçüncü yaklaşım ise, çevre ve birey arasındaki etkileşim boyutunu da göz önüne alarak stresi, stres uyarını ve tepkilerini içine alan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen birey ve çevre arasındaki sürekli etkileşim ve uyumu içerir. Bu bakış açısına göre, stres sadece bir uyarın ya da bir tepki olarak değerlendirilemez. Stres, uyarını ve stres tepkisi arasındaki etkileşimle ifade edilebilir.

Son yaklaşımı en iyi özetleyen tanım Lazarus ve Folkman (1984, s. 21) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre stres, “kişinin iyilik halini tehlikeye sokan, kapasitesini azaltıcı ve zorlayıcı olarak değerlendirilen kişi ve çevre arasındaki etkileşim”dir. (Akt. Akbağ, 2000, s:15).

1. 4. 1. Stresle Başaçıkma

Başaçıkma, Lazarus ve Folkman tarafından (1984) “Kişinin kaynaklarını aştığını değerlendirdiği, spesifik içsel ve dışsal taleplerin üstesinden gelmek için sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalar” olarak tanımlanır. Başaçıkma kişiyi rahatlatmaya yönelik, bilişsel yeniden yapılanma ve bireysel öğrenmeler (gelişim) yoluyla kurulur. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında işaret ettiği gibi başaçıkma diğer davranışlarımız gibi kişilik ve durum arasındaki etkileşim sürecinin bir ürünüdür. Temelde başaçıkma, stres veren durum ile kişi arasındaki fenomenel karşı koşma

bağlantısıdır, anksiyete veren durumlara yönelik genel değerlendirme ve belirgin mücadele çabalarıdır.

Başaçıkma, birey ve çevresinden hareketle işgören, kişisel amaçlar doğrultusunda en iyi şekilde karakterize olmuş ve sahip olduğu dinamiklerle, kişisel etkileri düzenlemekle ve kişisel çevreyi değiştirmekle ilgili bilişsel, davranışsal ve duygusal seçimlerdir.

Bireysel farklılıklar, stres durumuna bağlı faktörler; kişi ve çevre ilişkisini, stres ve başaçıkma etkileşim biçimini ayarlayan nedensellikleri ortaya kor ve başaçıkma sonucu belirginleştirir.

Genel anlamda başaçıkma, psikolojik anlamda kişinin kendini iyi hissedeceği sonuca ulaşmasına yönelik kullanılacağı uygun davranışsal yaklaşımları ya da kendini kötü hissetmesine engel olacak uygun kaçınma davranışlarını içerir. (Akt. Palancı, 2000, s. 12).

Bir tanıma göre, başaçıkma stratejileri, kişinin stresin olumsuz etkilerini azaltmak için kullandığı bilişsel veya davranışsal çabalarıdır. (Akbağ, 2000, s:16).

Stresle başaçıkma, özellikle, 1980’li yıllardan itibaren bireylerin psikolojik ve fiziksel sağlıkları ile ilgili olarak psikolojinin yoğun bir biçimde üzerinde durduğu konu başlıklarından biridir. Başaçıkma (coping), kavramı insanların yaşamlarını devam ettiren karşılaştıkları güçlüklerle mücadele etme biçimleri veya yolları olarak açıklanabilir. Lazarus ve Folkman, başa çıkmanın dinamik bir süreç olduğunu ve kişi ile çevresi arasındaki stresli etkileşimler sırasında değiştiğini belirtmişlerdir. (Türküm, 1999, s:7).

Başaçıkma, stres uyarılarının yarattığı duygusal gerilimi azaltma, yok etme ya da bu gerilime dayanma amacıyla gösterilen davranış veya duygusal tepkilerin bütünüdür. (Akt. Aydın, 2003, s:20).

Psikoanalitik yaklaşımlar başaçıkmayı, kişiyi zorlayan ve zarar veren etkilerden kaçınma ve bunlara yönelik belli savunma tepkileri olarak ele almakla birlikte, “tehdide yönelik savunma” tanımlamasını yaygın olarak kullanmaktadır. Bu yaklaşımlarda başaçıkma, açık ya da kapalı davranışlarla, stresi veya stres veren durumları ortadan kaldırma veya azaltmayı içeren davranışları içermektedir. (Aydın, 2003, s:21).

Folkman ve arkadaşlarına göre, stresle başa çıkma, bireyin sahip olduğu kaynakları aşan veya bireyi zorlayan durumlarda, durumu tolere etmeye ve üstesinden gelmeye yönelik çabalar"dır. Birey, stres verici bir ortamla karşılaştığında, varolan karakteristik özellikleriyle stresin üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Bu çabalar varolan durumu değiştirmeye yönelik olabileceği gibi, kabullenme, bilgi edinme, duyarsız kalma, kaçınma ve üstesinden gelme gibi çeşitli yolları da kapsamaktadır. Başa çıkma çabası, kişinin içsel ve dışsal ihtiyaçlarının etkilemişimi sonucu, bilişsel ve davranışsal çabaya dönüşmektedir. Bu çabalar stres oluşturan durumun değerlendirilerek, sorunun kaynağına yönelik (problem odaklı başa çıkma) tepkilerde bulunulması veya duygularda değişim oluşturarak duyguların kontrol altına alınmasını (duygusal odaklı başa çıkma) sağlamaktadır.

Lazarus (1966)'ye göre, başa çıkma; dolaysız eylem ve etkiyi azaltma olarak iki süreci içerir: Dolaysız eylem, bireyin çevresi ile olan ilişkisini kendi lehine değiştirmeyi içeren bir davranıştır. Bu davranış, tehlikeye karşı hazırlık, saldırganlık, kaçma ve hareketsizlik biçiminde olabilir. Başa çıkmanın ikinci biçimi ise, stresin neden olduğu hoş olmayan durumun etkisinin yoluna gitmelidir. Lazarus (1976), bu davranış biçimini semptomatik ve psikik davranış olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadır. Buna göre, bireyin alkol ve sakinleştirici ilaçları kullanması semptomatik davranış biçimi, savunma mekanizmalarını kullanması ise psikik davranış biçimidir. Birey yer değiştirme, bastırma, tepki geliştirme, yansıtma ve mantığa vurma gibi savunma mekanizmalarını kullanarak, kendisi için tehdit edici olarak algıladığı yaşantının oluşturacağı zararı azaltma yoluna gitmektedir. (Demir, 1998, s:25).

1. 4. 2. Başa çıkmanın İçeriği

Stresle ilgili tepkiler yorumlanırken başa çıkmayı bilişsel ve davranışsal katılık, sertlik ve direnç gösterebilmeye yönelik dar bir yapı olarak anlayabilmek mümkün değildir. Başa çıkma adaptif algının, bilişselliğin, duyguların, kişilik özelliklerin ve davranışların katılımıyla bütünleşen genel bir yeteneği temsil eder. (Epstein ve Kantz, 1992).

Başa çıkma davranışları stresi değerlendirme sürecinde kabul gören en önemli kavramdır. Seçilen başa çıkma tutumu psikolojik anlamda yaşanacak stresin derecesini ve sosyal anlamda oluşabilecek diğer etkilerini belirleyecek stresi yaşama biçimini belirler. (Flesishman, 1984). Bir tepki olarak psikolojik stresi kişinin özelliklerine ve

başaçıkma seçimlerine başvurmadan tanımak amacıyla kullanılacak herhangi objektif bir metot yoktur. (Özbay, 1994).

Başaçıkma kendini iyi hissetme ile adaptif kaynakları kullanabilme arasında rol oynayan bir değişkendir. Başaçıkmanın içeriğini belirleyen bilişsel değerlendirme süreci, kişisel kontrol ve yeterlilik algısının etkisi doğrultusunda, uygun sonuçlara ulaşabilmeyi sağlayacak alternatif fonksiyonları kullanabilmenin yolunu açar. Kontrol strese yönelik cevaplar sıralanırken ulaşılabilecek muhtemel sonuçlara ilişkin beklentileri de etkileyerek kendini iyi hissetmeyi artıracak desteği sağlar. Bunun tam tersi olacak şekilde kontrol edilemeyeceği düşünülen durumlar beklendik sonuçlar alınabileceğine yönelik başlangıçta kurulması gereken tahminleri ve bunları kullanan bilişsel değerlendirme süreciyle başaçıkma içeriğini olumsuz yönde etkiler. (Valenter ve diğ. , 1994; Station ve diğ. 1994).

Ben ne yapabilirim? Sorusunun cevabı bilişsel anlamda kişinin strese yönelik neleri hazırlayabileceğinin anahtar bağlantılarını verir. Genel direnç yeterliliğini, mücadele edebilir olmayı, stres veren durumları basitleştirebilmeyi ve yönetebilme yeterliliklerini ortaya koyar. Bu bağlamda başaçıkmanın içeriğini etkileyen kaynaklar, kişisel enerji düzeyi, olumlu düşünme, problem çözme becerileri, kontrol algısı, öz yeterlilik inançları benliğe ilişkin algılamalar, depresif eğilimler, sosyallik, sosyal destekleri kullanabilme, demografik özellikler, cinsiyet, yaş yeterlilik inançları, iyimserlik vb. kişilik özellikleri ve buna bağlı faktörlerdir. (Catanzaro 1995, Folkman ve Lazarus 1984).

Seymour, (1992) araştırması olumlu düşünme puanları düşük olan bireylerin kendi yeterlilik ve kontrol güçlerine ilişkin olumsuz bir eğilim ya da önyargılar taşıdıkları ve bu durumda başaçıkma çabalarını etkisiz olduğunu bulunmuştur. Olumlu düşünme puanının yüksekliği başaçıkma etkileyen depresyon, düşük benlik saygınlığı, kaçınma davranışları, motivasyon yetersizliği ve adaptif olmayan düşüncelerin azalmasına buna karşılık kişisel yeterlilik, kontrol algısı, başarı inançları ve sonuca ilişkin olumlu beklentilere sahip olma eğiliminin yükseltmesine neden olmaktadır. Başaçıkma ve içeriği, stres veren etkilerin tüm boyutlarıyla değerlendirilmesi sonucu, değişime yönelik gelişen bireysel algılamaların ve değerlendirmelerin sonucuna göre tayin edilir.

1. 4. 3. Başaçıkma Türleri

Stresle başaçıkma genel bir eğilim olarak iki ana grupta toplanmaktadır. Birinci tip başaçıkma stresle direk meşgul olmayı içeren problem odaklı (aktif) stratejileri içerir, burada gerçekçi bir şekilde problemi çözmeye yönelik bilişsel aktiviteler kullanılır. Problem üzerinde odaklaşılır ve muhtemel çözüme ilişkin cevaplar yapılandırılır. İkinci yöntem ise bir değişim arama yerine, stres veren duruma ilişkin yaşanan duygularda ayarlamaya gitmeyi içerir. (Duygusal odaklı başaçıkma). Yapılanma duygusal tercihlerle gerçekleştirilirken ulaşılabilecek başaçıkma sonucu çoğunlukla stresin etkilerini hafifletebilme veya değiştirebilme yönündedir. (Lazarus ve Folkman, 1984).

Long (1990), Bilişsel yeniden yapılandırma, içsel ve dışsal etkilerin anlamını bilişsel anlamda yeniden değerlendirme ve değiştirmeden söz eder. Carver, Scheier & ve Weintraub (1989) aktif mücadele ve karşı durmaya yönelik organizasyondur açıklamasını getirirler. Botman ve Stern, (1995), Başaıkmayı (a) durumu değiştirmeye yönelik verilen cevaplar (b) stresi derecelendirme ve bilişsel yapıda buna uygun cevabı yapılandırma (c) stresin oluşturduğu olumsuz duyguları kontrol altına alabilme girişimleri olarak sıralar.

1. 4. 4. Başaçıkma Stratejileri

Folkman ve arkadaşlarına göre, iki farklı başaçıkma stratejisi söz konusudur: Bu modelde başaçıkma çabaları, problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere iki grup altında toplanmıştır. Folkman ve Lazarus, genelde problem odaklı başaçıkmanın değişebilir olarak değerlendirilen durumlarda, duygu odaklı başaçıkmanın ise durumların değişmez olarak değerlendirmesi halinde daha sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir. (Türküm, 1999, s:8).

Folkman ve Lazarus (1980), tarafından stres yaşayan insanlarda gözlenen belirtilerden yola çıkarak her bir stres durumu için insanların neyi başaçıkma stratejisi olarak kullandıkları araştırılmış ve dört genel strateji belirlenmiştir. Bunlar:

1. Durumu değiştirme çabası,
2. Durumu yönetebilmeye yarayacak bilgileri toplama abaları,
3. Olayı kabul etmek,

4. Çevrenin ne beklediğini kestirmeye çalışarak davranmaktır.

İlk iki seçenek aktif formu, yani problem odaklı başaçıkma yaklaşımını, diğerk ikisi ise pasif formu (duygusal odaklı başaçıkma seçimini) yani kişinin sadece kendini rahatsız eden durumdan çekilme isteğini içerir.

Başaçıkma stratejilerinin sınıflandırılması konusunda pek çok görüş bulunmaktadır. Kuramsal olarak, başaçıkma stratejisi sayılabilecek davranışların sayısı sınırsız olmasına rağmen, başaçıkma stratejisinin belli başlı örnekleri şunlar olabilir: Psikodinamik kuramca öngörülen savunma düzeneklerinin kullanımı, kendi kendisini rapor etme, derin nefes alma, gevşeme, içki ve uyuşturucu kullanma, plan, program yapma, stres yaratan problemi çözmeye yönelik yeni beceriler kazanmaya çalışma

(Aydın, 2003, s:26).

1. 4. 5. Problem Odaklı Başaçıkma

Problem odaklı başaçıkma stratejileri, problem çözüme becerilerine benzer bir anlam taşır. Problem odaklı başaçıkma, problemi direk tanımlama ve anlamaya, alternatif hazırlama, faydalı ve yararlı sonuçlara ulaşacak çabaların önemliliğini bir tercih olarak kişiye sunar. Problem odaklı başaçıkma problem çözüme becerisinden daha kapsamlı bir çözüm organizasyonu ile konuyu tüm boyutları ile kuşatmayı ve sonuçlandırmayı içerir. Problem çözüme daha çok çevresel odaklı analizlerle sorun üzerinde odaklaşırken, problem odaklı başaçıkma seçimleri, sorunla direk kişisel kaynakların içerdiki stratejilerle kurulur.

Bilişsel stratejiler ve aktif başaçıkma daha fazla bilgi toplama, analiz etme ve olumlu değişim ile ilgilidir. Bunun yanında duygusal stratejiler, kaçınma, sorumlu bulma ve olumsuz değişimi kısmen engellemeyi içerir. Bu ikinci tarz daha düşük anlama ve adapte olma içeriği ile yavaş işleyen bilişsel değerlendirme ve başaçıkma sonuçlarına sahiptir. Problem odaklı başaçıkma seçimlerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada (Abramson, L. Y. , Sehman, M. E. ve Teasdale J. 1978); direk cevabı hazırlayabilme organizasyonu yeterliliği, sorunun yeterince anlaşılabilmesi, bilişsel cevap hazırlama hızı ve duygusal cevapların durumla olan ilişkisi gibi kavramların problem odaklı başaçıkma seçimlerini göstermekle birinci derecede ilgili olduğunu açıklanmıştır (Çoruh, 2003; s. 15).

Problem odaklı başaçıkma, homojen ve kategorik bir dizilim sunmaktadır. Bu tarz başaçıkma, problemin ortaya çıkış tarzına, kişiler arası ilişkilere yönelik etkisine ve kişisel kontrol algısına bağlı olarak değişik düzey ve tarzlarda işletilebilmektedir. Homojenlik, direk soruna yönelik aksiyonun, çözüm çabalarının ve problemi yönetim eğiliminin hemen hemen tüm stres veren durumlar için ortak ge olmasıyla sağlanır. Kişi bu tür başa çıkmayı kullanmak için ayrıca birisinden etkilenme ve dış yardım aramaya gerek duymadan süreci kendisi işletebilmektedir.

Benlik saygısına yönelik, kontrol edilemeyeceği düşünülen veya sosyal anlamda sonuçların kestiremediği durumlarda duygusal eğilimli başaçıkma çabaları artar, fakat kişi ne zaman duruma ilişkin bir amaçlılık ve kişisel kontrolü sağlayabilme planına sahipse benzer kaynaklı olumsuz uyarılara yönelik bilişsel çabalarda ve problem odaklı başaçıkma çabalarında artış görülür (Palancı, 2000, s:15).

Tehdit edici olayı ortadan kaldırma veya onun etkisini azaltma biçiminde problem çözme ve işlem yolları üzerinde odaklaşma gibi stresli durumun unsurlarını doğrudan değiştirmeye yönelik etkinlikleri içerir. Probleme yönelim, kişinin kendi problemlerini çözme becerisi kadar, yaşanan problemlere ilişkin genellikle neler düşündüğü ve neler hissettiğini tanımlayan, görece sürekli bir seri bilişsel duygusal şemaların işlemesini içeren, güdüsel bir süreç olarak da açıklanmaktadır. Problem odaklı başaçıkma, problemin niteliği ve çözümüne ilişkin neler yapabileceği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Türküm, 1999, s. 9).

1. 4. 6. Duygusal odaklı başaçıkma

Duygusal odaklı başaçıkma, sorunu yok varsayma kişisel kontrol gücünü yetersiz hissetme sosyal destek arama, kaçma kaçınma durumu kabul etme ve olumlu yeniden yapılanma gibi çabalardır. Durumun kontrol edilemez olarak değerlendirilmesi halinde sıklıkla kullanılır. Duygusal odaklı başaçıkma kontrol edilmekte güçlük çekilen durumları inkar etmeye veya uzak durmaya çalışarak iini rahat tutmaya hizmet edecek yaklaşımları hazırlar (Palancı, 2000, s:14).

Duygusal odaklı başaçıkma, literatürde de genel kabul gördüğü anlamda stres veren durumlara yönelik bilişsel süreçleri direk duygusal tercihlere dönüştürerek durumu azaltma/kltmeye yönelik stratejileri kaçınma basitleştirme, sadece bir yönü ile

ilgilenme, olumlu karşılaştırmalar yapma, olumsuz durumları olumlu olabilecek yönleri ile görmeye çalışma gibi açıklamaları içerir (Çoruh, 2003, s:14).

Yaptığı araştırmayla Staton (1994), kişiler arası ilişkilerle elde edilen sosyal desteğin duygusal odaklı başa çıkma seçimlerini açıklamaya yönelik geçerli ve makbul bir ilişki sunduğunu belirtir. Sosyal destek alınarak ulaşılan duygusal başa çıkma eğilimlerinin problemi kontrol edebime algısını arttırdığı, hem erkeklerde hem de bayanlarda kontrol algısını yükseltirken, adaptif cevaplar hazırlamada duygusal bağlantıların sosyal desteği ek bir faktör olarak kullanabilmenin önemine değışmiştir. Long (1990) sosyal desteği kullanamayan ve yetersiz kişiler arası ilişki düzeyine sahip bireylerin kaçınma davranışları arttığını belirtmektedirler (Çoruh, 2003, s:14).

Duygusal odaklı başa çıkma tarzında başarılı biçimde düşünmekten kaçındığımız tehdit, geçici bir süreyle de olsa bizi bunaltmaz. İnkâr ve sorundan uzak durma kişiye daha sakin bir biçimde soruna yaklaşma fırsatı verdiği için psikolojik stresi kontrol etmede güçlü bir tekniklerdir. (Türküm 1999; s:9). Bu başa çıkma tarzında birey yaşanan süreç içerisinde durumun objektif ve araçsal özellikleri ile içerdeki tehditlerin doğasındaki gerçekliğe dikkat etmez. Duyguda odaklaşan başa çıkma, egzersiz, yemek yeme, sempati arama gibi efektif düzenlemeler ve inkâr iyimser düşünce, tehdidin değerini azaltma, hayal kurma gibi dikkati tekrar yönlendirme çabalarını içeren stratejilerden oluşur. Yine bu başa çıkma tarzı, uzaklaşma, kendini kontrol etme, sosyal destek arama, kaçınma, sorumluluk alma ve olumlu değerlendirmeler şeklinde de olabilmektedir (Aydın, 2003, s:27).

Başa çıkma kavramı belli bir duruma özgü veya kişilik özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkışına göre de isimlendirilmektedir. Bunlardan kişiliğe özgü başa çıkma (dispositional coping) kavramıyla içinde bulunulan koşullardan ve karşılaşılan stres yaratıcı durumun özelliklerinden büyük ölçüde bağımsız olarak, insanların zaman içinde görece tutarlı ve kararlı, diğer bir deyişle kolayca değışmeyen başa çıkma stilleri anlatılmaktadır. Bu özelliğimizden kendimiz haberdar olabildiğimiz gibi, bizi yakından tanıyan kişiler de bu özelliğimizi fark edebilirler (Türküm, 1999, s:17).

Duruma özgü başa çıkma (situational coping) kavramıyla ise, karşılaşılan duruma bağlı olarak değışebilen görüntüler içeren başa çıkma çabaları kastedilmektedir. Bir kişi, kendisine zor gelen bir kararı verme aşamasında yaşadığı güçlüğü, hissettiği duyguları

dostlarıyla paylaşma yolunu seçebilirken (duygu odaklı başaçıkma), aynı kişi kendisine ölüm riski çok yüksek bir hastalık teşhisi konuğunda inkar biçimindeki başaçıkma stratejisini kullanabilir. (Türküm, 1999, s:18).

Başaçıkma stratejileri, kuramsal olarak sınırsız sayıda olabileceği için bunların sınıflanması çabaları birçok yöntemsel ve görgül özellikleri beraberinde getirmektedir. Bu alandaki araştırmacılar arasında kavramların tanımlanması yönünden yeterli bir tutarlılık bulunmadığı yolundaki görüşler yaygınlık kazanmaktadır. Örneğin; başaçıkma süreci ile stresin neden olduğu belirti tablosu arasında açık bir kavramsal ayırım yapmak bile bazen zor olabilmektedir. İki içme hangi noktada yatıştırıcı bir başaçıkma stratejisi olmaktan çıkıp, problemlili bir durum ya da rahatsızlık olarak değerlendirilmelidir (Dağ, 1990, s. :24).

Başaçıkma stratejilerinin, sonuçlarından bağımsız olmaları da önemli bir özelliklerini oluşturmaktadır. Sonuçtan bağımsız olma, bir diğer deyişle stratejinin başarı ile işleyip işlemediği “başaçıkma” kavramının dışında tutulmaktadır. Stresli durumun yarattığı ve kişinin kaynaklarını aşan iç dış taleplere karşı, problem durumunu kontrol altında tutma (mastır), doğan tepkiyi azaltma ya da bunları tolere etme çabalarının oluşturduğu başaçıkma stratejileri gerçekten de sonuçlarından bağımsız olarak kabul edilmektedir. nkn başaçıkma stratejileri bileşenini, stresin oluşturduğu reaksiyonu (yani stratejinin başarılı olup olmamasının sonucu) yordama da bir değişken olarak kullanmak, ancak ikisinin birbirinden bağımsız olduğunu kabul etmekle olasıdır. Aksi, totolojiye (anlamsız ve döngüsel açıklamaya) götürecektir.

1. 4. 7. Kişilik ve Başaçıkma

Başaçıkma da diğer davranışlar gibi kişisel kaynaklardan üretilir (Fleishman, 1984). Kişilik, kökten yapılanan ve inatçı bazı organize stratejileri ile kişilerin diğer insanlarla ve durumlarla olan bilişsel etkileşimlerini, farklılıklarını, motivasyon yapılarını duyguları, devamlı yada geçici karşılıklı sosyal etkileşimleri, niyet ve planları düzenlemeyi öneren güce sahiptir (Holahan ve Moos, 1985). Başaçıkma kişisel ve duruma bağlı etkilerden oluşur, insan davranışları tek yönlü oluşmaz, davranışlar üzerinde bireysel ve çevresel faktörlerin etkisinden bahsedilmelidir. z yeterlilik psikolojik amaçlar ve kişisel kontrolle ilgili önemli etkilere sahiptir. z yeterlilik değişik düzeydeki zorlukları sorumlulukları ve sosyal fonksiyonları kolaylaştırıcı etkisi

ile başaıkma üzerinde etkindir (Bandura 1982; Özbay ve diğ. 1999). Modern stres teorileri başaıkma üzerinde bireysel farklılıkların oluşturduğu değişiklikleri açıklamayı temel amaç edinmiştir (Burns ve D'zurilla 1999).

İşsel veya çevresel kaynaklı stres etkenlerine verilecek cevaplarda kişisel algılamanın önemli rolü vardır. Algılama kişiliğinin varoluşsal kişiliğın katmanları, kişilik özellikleri, kişinin amaçları, beklentileri, duyguları, bilişsel değerlendirme biçimi, sosyal atıfları, kontrol gücü, yeterliliği ve fiziksel sağlık durumuna göre belirgin biçimde farklılaşır. Strese uyum sağlamaya yönelik çaba gerektiren durumlar yeni kişisel kaynakların kullanılmasını gerektirir. Uyum sürecini bireysel ve toplumsal dokuya yönelik değişkenlerin işlevi belirler (Köknel, 1988).

Bireysel farklılıklar, buna bağlı kullanılabilir sosyal kaynakların incelenmesi ile anlaşılabilir. Kişinin spesifik özelliklerine bağlı gelişen belli seçimleri, alternatif bilişsel ve davranışsal başaıkma cevapları geliştirecek etkiye sahiptir (Judge ve diğ. 1999).

Bilişsel değerlendirme sürecini etkileyen önemli bir nedensellik ise kişisel gündemdir. Başaıkmaya yönelik kişiyi çabaya iten durumlar gerek bilişsel gerekse davranışsal işsel ve dışsal etkiler, spesifik kişilik özelliklerinden güç alır (Holahan ve Moos, 1985). Genel kişilik eğilimleri, çevresel etkenlerle mücadele etmeyi (aktif başaıkma) gerektirebilir veya kişi duygularında, düşüncelerinde yeniden yapılanmayla ve direnç göstermeyecek şekilde (duygusal odaklı) başaıkma eğilimlerini belirleyebilir. Bu kişisel orijinde yürütülecek bilişsel değerlendirme süreçleri, varolan mekanizmaları öncelikle kullanarak sorunu değiştirecek işlemler yapacaktır (Coyne, Aldwin ve Lazarus, 1981).

Kişisel bilişsel vurguyla ve düşünce içerikleriyle davranışlarını belirliyor olması ya da olaylar karşısında aşırı duygusal tepkiler vermesi, ortaya çıkacak kesin başa çıkma tarzının biçimini de belirlemektedir. Problem odaklı başaıkma çabaları direk çevresel şartların oluşturduğu etkileri gidermeye yöneliktir ve kişinin kontrol edebilirlik atıflarına bağlı kalarak değişime ilişkin sorumluluğu üzerine almasını önerir. İnsanlar stres veren durumlara ilişkin yüksek düzeyde duyarlılık ve tepki gösterebilme gücü, kontrol edebilirlik tanımının yapılabilmiş olmasıyla da ilişkilidir. Düşük duyarlılık düzeyi ya da sorunu yok varsayma, kontrol edebilirliğe ilişkin temel düşüncelerin var

olmaması ya da başarısız olunacağı değerlendirilmesinin bir ürünüdür (Altmer, 1995; Skinner, 1996; Holahan ve Moos, 1987).

Genel kişilik özellikleri spesifik bir çok kişilik özelliğinin kullanılması üzerinde etkindir. Evli olma, ebeveyn olma, tipik ana baba rollerini benimsemiş olma, sosyal beceriler başa çıkmayı belirleyen önemli değişkenlikler sunar. Kişiler arası iletişim biçimi, insan ilişkilerinde duygusal odaklı düşünme, başa çıkma tutamlarını direkt etkileyen diğer faktörlerdir (Fleishman, 1984).

Kendilerini kararlı hissedenen kişiler stres veren etkileri daha kolay yönetebilir ve çözümler için daha cesur davranışlar sergileyebilirler. Bu anlamda kişisel kontrol güçlerini yüksek algılayan bireyler duygusal eğilimli davranışlara ve olayların bu yönde açıklanma biçimine yatkın değildirler (Kütevin, 1990).

Stres veren etkilerin yayıldığı periyoda bağlı kalarak kişisel özelliklerde belli ayarlamalara gidilebilmesi başa çıkma sürecinde değişimi kontrol edebilme yeterliliğini işlevsel kılar. Özellikle güncel çalışmalar ışığında stresle başa çıkmada kişisel özelliklerin temelini ve değişimi aslında, özgüven ve kontrol algısının oluşturduğu belirtilebilir (Bandura, 1982; Harrison ve Rainer, 1997). Özgüven genel anlamda adaptif davranışları belirlemede etkindir. Özgüven başarısızlıktan geri çekilme ve başarılı olma çabalarını, kontrol algısı ile yapabilirliği ve başa çıkma seçimlerini belirler (Coyne, Aldwin ve Lazarus, 1981).

Kontrol odağı kişisel bir özellik olarak başa çıkma eğilimlerini etkiler. İçsel kontrol odaklı olma problem odaklı başa çıkma eğilimlerini artırır ve organize başa çıkma stratejilerini destekler (Judge ve diğ. 1999).

Benlik saygısı, önemli kişisel bir faktör olarak hem duygusal odaklı başa çıkma süreçlerini hem de problem odaklı başa çıkma süreçlerini etkileyen bir özelliktir. Kişisel kaynaklardan hareketle makul ve mümkün olabilecek desteği sağlayacak bağlantı bu kavramların arasından geçerek kişisel ölçütleri başa çıkma sürecine dahil eder. Yüksek benlik saygısı kişinin kendi güçlülüğünü kabul etmesinden çıkan ve kendini değerli görmeye giden tutumlarla ilgilidir ve zor durumların üstesinden gelebilmek için kişiye yeterli güveni sağlar. Yapılan araştırmalar sonucunda benlik saygınlığı yüksek (Fleishman, 1984) ve yeterli düzeyde sosyalliğe sahip olan bireylerin (Smith ve

Washouk, 1995) aktif başaçıkma eğilimleri sergilediklerini göstermiştir. Benlik saygınlığı ve kendini açma eğilimi düşük olan bireylerle duygusal odaklı başaçıkma seçimleri arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Bu insanlarda defansif ve kabul edici başaçıkma eğilimleri yaygındır. (Pearlin, Meneghan ve Mullan 1981). Benlik saygınlığının düşük olması benlik kontrolünün azalmasına, bilişsel yeniden yapılanma sürecinde bazı takıntılara, tehdidi farklı algılamaya, inkara ve dış yardım arama çabalarının azalmasına neden olabilir. (Smith ve Washouk, 1995).

Meneghan (1982) yaptığı araştırmada kişilik özelliklerini, stresle ilişkili olarak kararlılık, kontrol ve karşı koyabilme bağlamında ele alır. Stres yaşantılarına maruz kalan dışsal kontrol odaklı bireylerde anksiyete ve depresif eğilimlerin arttığı belirlenmişken, içsel kontrol odaklı kişilerde manidar bir patoloji bulunmamıştır.

Değişik toplum ve kültürlerde başaçıkma yönelik farklı kişilik özelliklerinin etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırma da; Sovyet, Amerikan, Kafkas ve Eskimo bayan erkekler incelenmiş kendini iyi hissetme isteği, sosyal desteği ortak başaçıkma becerisi olarak kullanabilme, kontrol, olumsuz duyguları engelleyebilme isteği, geleneklerden etkilenme, oryente olabilme, bireysellik kolektivizm gibi faktörlerin, farklı kültürlerden etkilenme, oryente olabilme, bireysellik kolektivizm gibi faktörlerin, farklı kültürlerde yaşayan bireylerin, başaçıkma davranışlarını etkileyen önemli kişisel faktörler olarak, benzer durumlarda başa çıkma seçimlerini farklı kültürel etkilere bağlı farklılaştırdığı bulunmuştur. (Leon ve diğ. 1991).

1. 4. 8. Stresle Başaçıkma da Bireysel Özellikler

Alana katkıda bulunan birçok araştırmacı, kişilik ve başaçıkmanın birbiriyle çakıştığı, ama birbirinin aynı da olmadığı görüşünü paylaşmaktadırlar. Başaçıkma, bir problem durumunu düzenlemek yönetmek için benimsenen açık gözlenebilen ve örtük gözlenemeyen davranışları içermektedir. Kişilik ise karakteristik davranış görüntülerini, zaman içinde ve farklı durumlardaki yaşantıları yansıtan bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak kişilik ve başaçıkma kavramlarını problem durumla bağlantılı etkinlikler olarak ele aldığımızda, bu iki kavramın en üst düzeyde çakıştıklarını söyleyebiliriz. Ancak söz konusu çakışma tam da değildir. Çünkü davranış görüntülerinin tek işlevi problemleri çözmek olmayıp, başka işlevleri de bulunmaktadır.

Bireysel özellikler, stresle başa çıkma tarzını etkilemektedir. Bireyin daha önceki deneyimleri, düşünce tarzında yer alan kadercilik, esneklik gibi durumlar önemlidir. Birey kontrol edemediği olaylarla karşılaştığında, başa çıkma mekanizmasında zayıflama, demoralizasyon ve depresyon görülebilmektedir. Kişinin stresle başa çıkma stı, kişilik donanımlarını ve elindeki imkânları kullanabilmesi ile ilişkilidir.

Stresle başa çıkma konusunda yapılan çalışmaların da ortaya koyduğu gibi, psikolojik sağlık ile kullanılan başa çıkma stratejileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Başa çıkmada genel olarak algılanan tehdidin ye da problemin hafifletilmesi amacının olduğu kabul edilse de, başa çıkma davranışı bir süreçtir ve sonucunun başarısız ya da başarılı olması ile doğrudan ilgili değildir. Ancak etkisiz başa çıkma stratejilerinin kullanımı, bireyin iyi durumunu bozarak, fiziksel ve ruhsal sağlığını tehdit etmektedir (Doğan, 1999, s. 4).

Raymond Flanery, başarılı bir biçimde stresle mücadele edenlerin başa çıkma tarzlarında şu dört özelliğe dikkat çekmiştir.

1. Kişisel kontrole sahip olmaları,
2. Anlamlı olanı seçmeleri,
3. Günlük zamanlarını etkili bir biçimde kullanmaları ve düzenli egzersiz yapmaları,
4. Sosyal destek kullanmaları.

Bu tarz başa çıkmaları kullananların, daha az fiziksel ve psikolojik semptomlar yaşadıkları ifade edilmiştir (Anıl, 1999, s:19).

1. 4. 9. Bireysel Başa çıkma Yolları

Stresle başa çıkma yollarında kullanılan bazı bireysel yöntemler şöyle özetlenebilir (Aydın, 2003, s:32).

* Bedensel hareketler yapmak: Günümüzde her yaştan insan için yürüyüş koşu, yüzme, bisiklete binme, aerobik, hafif top oyunları, tenis gibi egzersizler stresle mücadelede çok önemlidir. Egzersiz güçlü bir biyokimyasal olaydır. Her egzersiz yapıldığında, bağışıklık sistemi çalıştığı için, bağışıklık hücreleri egzersizle periyodik stresle maruz kalmaya tepki olarak daha güçlü ve uyanık hale gelirler (Aydın, 2003, s:31).

- * Solunum egzersizi: Doğru ve derin nefes almayı öğrenmek, gevşemeyi öğrenmek yolunda atılan en önemli adımdır. Nefes almanın kendisi bir gevşeme yolu olduğu gibi, günlük hayatın akışı içinde uygulanması en kolay egzersizdir. Doğru ve derin nefes almanın kendisinin doğrudan damarları genişletme ve kanın bedenin en uç derin noktalarına kadar ulaşmasını sağlama özelliği vardır (Batlaş ve Batlaş, 2002, s. :187).
- * Gevşeme: Stres tepkisinde kaslar gerilir, kan basınca ve kan şekeri yükselir, solunum artar. Oysa gevşeme hareketleri ile kaslar rahatlar, tansiyon düşer, solunum yavaş ve derin olur, kan şekeri azalır. Gevşeme tekniği kullanıldığında bedende başlayan psikosomatik stres tepkisi kırılır ve zararları engellenmiş olur.
- * Progressif gevşeme tekniği: Rahatlatıcı bir şekilde oturmak veya uzanmak suretiyle ayağa kadar, kas gruplarının önce gerilmesi, daha sonra gevşetilmesi ve derin nefes alınarak, o kas grubuna oksijen gönderilmesi esasına dayanmaktadır. Sadece fiziksel bir kas gevşemesi değil, aynı zamanda zihnin de rahatlaması esasına dayanır.
- * Meditasyon: Meditasyon bedeni fiziksel ve duygusal olarak dinlendirmek için yoğunlaşmayı ve sakinliği gerektirir. Ayrıca meditasyon, bireylere stresli durumlardan uzaklaşmak ve stres belirtilerini azaltmada yardım eder (Aydın, 2003, s:32).
- * Biyolojik dönüt (biyo feedback): İnsanın normal ve normal dışı olan ve kendisinin farkında olmadığı fizyolojik tepkilerinin, bir araç yardımı ile farkında olduğu bir eğitim programı içinde otonom etkinliklerini (bedensel sıcaklığı, ter bezi salgısı, kalp atışı, oksijen tüketimi, mide asiti salgısı vb.) istenilen yönde düzenlemeyi öğrendiği bir yöntemdir (Baltaş ve Baltaş, 2002, s:187).
- * Beslenme: Araştırmalar, beslenme ile stres arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bazı yiyeceklerin stres tepkisini başlattığı, arttırdığı, hatta strese karşı daha duyarlı hale getirdiği bilinmektedir. Uygun miktarda yiyecek ve su almak en yüksek öncelikli toparlanma stratejisidir (Aydın, 2003, s:32).
- * Toplumsal destek: Toplumsal destek terimi, bireyin başka bireylerle veya gruplarla var olan iletişimini anlatır. Birçok araştırma göstermiştir ki, yalnız yaşayan ya da diğer insanlar veya kümeler tarafından benimsenmeyen kişiler, stresle ilgili süregelen hastalıklara karşı daha duyarlıdır. Toplumsal yalıtılmışlık bir erken ölüm nedenidir. Stresle başa çıkmada güvenilen, sevilen, açık iletişim kurulabilen insanların desteği,

bireyleri rahatlatarak, stresin olumsuz etkilerinin azaltılmasında büyük yardım sağlamaktadır.

* Sosyal, kültürel sportif etkinliklere katılma: Stresle başa çıkma konusunda önemli bir konu da, stres içindeki bireylerin, iş dışındaki boş zamanlarını geçirme ve bu zamanlarda gösterdikleri etkinliklerdir. Boş zamanı değerlendirme, bireyin özbenliğine uygun ve yapmaktan zevk aldığı toplumsal, kültürel ve sportif etkinliklere katılarak işinin günlük yaşamının sıkıcılığından kurtulması ve insanlarla etkileşerek toplumsal bir kişilik kazanması olarak açıklanmaktadır. Sinema, tiyatro, opera, sergiler, spor karşılaşmaları gibi etkinliklere katılmak ve izlemek, izleyicide bazı duyguları uyandırmak ve harcatmak yolu ile bireyleri daha rahat ve psikolojik yönden sağlıklı kılar.

* Masaj: Stres tepkisinin yavaşlatılması ve önlenmesinde birçok açıdan yarar sağlar. Masaj, kasların gevşemesine yardım eder ve masaj sırasında bütün vücuda kaygıyı azaltan, düşünmekten çok hissetmeye olanak tanıyan tatlı bir rahatlama duygusu yayılır. Böylece bilinçli yapılan bir masaj, bireyi stresin kargaşasından uzaklaştırarak, sağlıklı bir dinlenme olanağı sağlar.

*Dua ve ibadet: Yüzyıllardır dua, gerilimle baş etmek için kullanılmıştır. Dua sırasında tekrarlanan ayetler, meditasyonda olduğu gibi odaklaşmayı sağlayarak, bireyin gevşemesini sağlayabilir.

* Zaman yönetimi: Zaman yönetiminin amacı, zamanı gereksinim ve istekleri karşılayabilecek biçimde kontrol altında tutabilmektir. Zaman yönetiminde amaç saptamak amaca ulaşmak için planlama yapmak, planı uygulamaya hemen başlamak, bitiş zamanını saptamak ve son olarak amaca ulaşana kadar çalışmaya devam etmek gerekir. Zaman baskısının yarattığı stresle başa çıkma konusunda, zamanı iyi yönetmek en iyi yoldur.

* Hayal kurma ve zihinsel canlandırma: Görüntülü hayal kurma, iyileşmek için çok etkili bir yöntemdir. Zihinsel canlandırma beklenen stresli olayları önceden düşünmek ve ön hazırlık yapmaktır.

*Uyku: Stresli zamanlar, iyi ve deliksiz bir uykuya en çok ihtiyaç duyulan dönemlerdir.

*Olaylara bakış açısı: Olaylara bakış açısını olumlu yönde değiştirmek, duruma olan reaksiyonu da değiştirir.

*Zihinsel yönlendirme tekniği: Bireyi rahatsız eden düşüncelerin yerine, sadece olumlu düşünce, duygu ve olayların geçmesini sağlamaktır. Eski konuyu düşünmenin yararlı bir çözüm olmayacağını, bunun yerine rahatlatıcı bir konunun yer almasının öğrenilmesi olgusu, zihinsel yönlendirmenin temelini oluşturmaktadır.

*Mizah, komiklik ve gülmek; Mizah kan basıncını düşürüp endorfin hormonunun açığa çıkmasını sağlar. Endorfinler beyine etki ederek kişinin kendisini mutlu hissetmesini sağlar. Gülmek ayrıca dolaşımı düzenler, kalbi, sinir ve bağışıklık sistemini güçlendirir (Aydın, 2003, s:32).

Stresle baş etmede kullanılabilir bu teknikler çoğaltılabilir. Literatürde yüzlerce teknik bulunmaktadır. Ancak burada sadece günlük yaşamda, bireyler tarafından halihazırda kullanılan/veya kullanılabilir bazı yöntemlere yer verilmiştir.

1. 4. 10. Kontrol ve Başaçıkma

Strese yönelik başaçıkma cevapları bilişsel ve sezgisel kaynaklı olarak değerlendirilmesinin yanında, kontrol çevresel ve kişisel alternatifleri kullanarak algılanan durumların anlamını değiştirme veya birisinin duygularını ve davranışlarını yönetebilme becerisini sağlayacak şekilde başaçıkma sürecine değişkenlik sunar (Lazarus ve Folkman 1984). Kontrol algısı basit şekilde “önemli bulunan durumları değiştirme veya değişime adapte olabilme algısının yeterliliği” şeklinde tanımlanabilir. (Skinner, 1996) stres veren duruma yönelik uyum gösterebilme becerisidir. (Osowiecki, 1999), kişisel güçlülüğü gösterme biçimidir (Pearlin ve diğ. 1981), kişisel duyarlılığı ayarlayan faktördür (Fleishman, 1984), kontrol algısı fiziksel sağlığı korumada bilişsel bir boyut olarak önemli roller üstlenir ve öz yeterliliğin kişisel uygulamalardaki bağlantıları hazırlar ikincil bilişsel değerlendirme sürecinde başaçıkma ve sonuç bağlantısını etkileyen kontrol ve öz yeterlilik sürece yerleşen önemli kişisel değişkenliktir. (Smith, 1989). Seçme yeterliliğini belirler ve potansiyel tehdide karşı koyabilme gücünü temsil eder. (Averill 1997). Öz yeterlilik ve kontrol bileşimi başaçıkma kaynaklık edecek motivasyonu hazırlar (Bandura, 1987). Stresle başaçıkma farklı seçimlerin temelini oluşturan bireysel farklılıklar, oluşum açısından

kontrol algısındaki farklılıklardan etkilenir. Kontrol psikolojik fonksiyonları ve bireysel farklılıkların anlamlandırılması üzerinde etkindir. Başaçıkma sağlık, uyum, oryente olabilme, benlik saygısı, yükleme biçimi ve başarı ve başarısızlık gibi (Browman, ve Stern, 1995; Catanzaro, Horaney ve Creasey, 1995; Epstein, 1992; Law, Logan ve Baron, 1994; ve Mineka 1998; Tomaka ve Blascovich, 1994).

Stres veren durumlarla karşı karşıya kalındığında kontrol bilişsel ve davranışsal çaba göstermeyi gerektirir. Kontrol bir yönüyle başaçıkmayı (bilişsel değerlendirme sürecini) belirleyen bir faktör, diğer yönüyle bir tür başaçıkma seçiminin kendisi olarak düşünülebilir. Bu yaklaşım genel anlamda stres veren durumlara yönelik bilişsel değerlendirme sürecine tehdidin düzeyi ve ona meydan okuyabilmeyi aktaran kontrol edebilirlik inançlarından farklı bir kontrol tanımlamasını sunar. Bilişsel değerlendirme sürecini belirlemede ve etkilemede önemli bir faktör olarak belirlenen kontrol algısı ile bir başaçıkma tarzı olarak düşünülen kontrol arasında sınırlıda olsa bir farklılık vardır. Fakat açık olan kontrolün stres ve başaçıkma sürecini her iki anlamda da açık bir şekilde önemli düzeyde etkilediğidir (Folkman ve Lazarus, 1984).

Kontrol spesifik zm önerilerini belirler ve stres veren durumla başaçıkma seçim süreci arasında kullanılması gerekecek yorum yapabilme yeteneğini sağlar. Kontrol bilişsel değerlendirme süreçlerini, kendini iyi hissetmeye yardımcı olacak belirgin ynlerin kullanılmasını, olaylar karşısında kişisel anlama biçimini, bilişsel değerlendirme ile beklenen amaca ulaşmayı sağlayacak sonuca doğru organize olabilme becerisi yüksektir. Davranış değişikliğin yönünü ve başaçıkma sürecine sonradan dahil olabilecek olumsuz etkilerle mücadele edebilme gücünü de sahiptir (Lazarus, Folkman, 1987; Stepteo ve Voegel, 1986; Takenok ve Zaichkowski, 1984; Valentiner, Holahon ve Moos, 1994).

Çevresel odaklı davranış kontrolü genel bir eğilim olarak çevresel zdeşimlerle kurulursa davranışlar ve direk aksiyonların çevresel etkenlere bağlı kalınarak sergilenmesi zorunluluğu da yükselir. Kontrolün etkinliğinde yürütülen değerlendirme, bireysel analizlerle gerçekleştirilecek davranışları yorumlayabilecek potansiyel yolları (seçimli alternatifleri) ğretir. Karar vermeyi ve başaçıkmayı sağlayan etkinlikteki kontrol, bireysel tercihlere açık bir takım seçimleri düzenler, ayrıca kişisel inançların önemli bir kısmını belirleyerek başaçıkma seçimlerini ve sonuçlarını olumlu

bulabilmeyi, başa çıkma tutumlarını geliştirerek süreklilik kazandırabilmeyi sağlayan özgün temeli hazırlar (Lazarus ve Folkman 1984).

Kişisel kontrol beklentileri, aktif başa çıkma becerilerini ve duygusal eğilimlerini artırıp azalmasını etkileyen faktördür. Problem odaklı başa çıkma kişisel kontrol ve güçlülük olmadan etkisiz kalacaktır. Aktif başa çıkma tutumları, alternatifler taşıyan problem çözme eforu, uygun kişisel inançlar ve kontrol düzeyinin oluşturacağı ruh haliyle desteklenir ve bu anlamda oluşacak bireysel farklılıklar, kontrol algısı ile belirlenir. Aktif planlamalar ya da problem odaklı başa çıkma stratejileri kişisel inançlılık ve kararlılıkla entegre edilmedikçe yeterince başarılı olamaz. Yapabilirlik inançlar ya da başlangıçtaki kontrol edebilirlik algısı sorunla ilişkili, çözüme yönelik mücadeleyi sağlayacak eğilimleri yeterli kılar (Catanzara, Horaney ve Creasey, 1995; Rotbohum, Weisz ve Snyder, 1982).

Duygusal başa çıkma eğilimleri ve stres veren durumun parametrelerine ilişkin algılamalar, duruma uyum gösterebilme düzeyini belirleyen kontrol algısı ve içeriğine ilişkin atfedilen inançlarla ilişkilidir. Özellikle bayanlarda depresif semptomlar, kontrol edilemeyen durumlar, kişiler arası ilişkilerde karşı karşıya kalınan tehlikeler bu uyumun bozulmuş olmasının işaretidir. (Stanton, ve diğ. 1994). Kişisel kontrolü sağlayan inançlar, duyguları idare etme ve güven sağlama üzerinde de etkindir. Kontrol yeterliliği kaçınma tarzı başa çıkmanın kullanılma eğilimine karşı çıkan bir güce sahiptir. Kontrol duygusal reaksiyonları düzenler, olumsuz psikolojik semptomların (strese bağlı) depresif yaşantılar dönüşmesini engeller (Averill, 1977; Osowiecki, 1999).

Kontrol duyarlılığı, stres veren bir durumla karşılaşıldığında, beklenen sonuçlara ulaşmayı sağlayacak ve kontrol edilebilir tanımlamasını üretecek bilişsel değerlendirme sürecine etki etme derecesini de ayarlar (Baron ve diğ. 1996). Başa çıkma davranışlarının seçilerek kesinleştirilmesi ve uygulamaya geçirilmesinde bilişsel değerlendirme süreci kontrol edebilirlik düşüncelerinden önemli düzeyde etkilenir. Özellikle bazı spesifik başa çıkma seçimleri kontrol algısının yeterliliği ile elde edilebilir (Özbay ve diğ. 1999). Kontrol birbirinden farklı durumlara yönelik gerçekleştirilecek bilişsel kestirimleri belirginleştirmeye yardımcıdır (David ve Suls, 1999). Kontrol algısı, stresin etkilerini azaltmaya veya kabul edilebilir şekle dönüştürmeye yarayan

kişisel kararlılığı kişisel seçiciliği ve çözümde ısrarlı davranmayı destekleyen güçlülüğe sahiptir (Terry, 1994).

Kontrol edilebilirlik düşünceleri sosyal destekleri de gerektiğinde hızlı bir şekilde kullanabilmeye aracılık eder. Başa çıkma etkinlikleri sosyal destek sağlanarak adaptif sonuçlara ulaşma amacıyla kullanıldığında, bu süreç içinde kontrol algısı kişinin kendini durumunu görme, tanımlama ve sorumluluklarının gereğini tam bir şekilde alma ve sonuçları sosyal dengelere uygun ayarlayabilmeyi kolaylaştırır (Valentiner ve diğ. 1994).

Kontrol algısı sorumluluk ve risk alma davranışlarını kapsar. Kontrol günlük stres ve zorlamalara yönelik meşgul olma eğilimlerini güçlü ve istekli tutan faktördür (Bandura, 1977).

Harrison (1997), kontrol gücünün yeterince var olmasının ve kullanılmasının kişisel anlamda ne gereğinden fazla risk alma ne de fazlasıyla özel beceri isteyen davranışlara sahip olmayı gerektirmeyeceğini, basit ve temel bir unsur olarak genel kontrol algısının tüm insanlarda strese yönelik belirgin ve kesin bilişsel tercihler oluşturmaya aracılık ettiğini belirtir.

Öz-yeterliliği bilişsel bir mekanizma içinde kontrol algısı ile birlikte kullanıldığında birçok korku ve endişe veren duruma yönelik kaygıyı azaltır ve başa çıkma kaynaklarını şimdi ve burada da aktarmayı kolaylaştırır. Ayrıca öz yeterlik ile motivasyon düzeyi başa çıkma çabalarını artırarak kişiyi destekleyici fonksiyonları üretir (Bandura, 1982). Sonuç beklentilerini ve yapabilirliği uygun düzeye yükseltebilmeyi destekler (Bandura 1977, 1982). Kontrol kişisel güveni artırır, dikkat düzeyini, kalitesini ve süresini etkiler.

Burger (1989) ise öz yeterliliğin düşük olduğu durumlarda olumsuz sonuçlara tek başına engellemeye çalışan “kontrol algısının” başarısı ile kısmen yükselttiği başa çıkma çabalarının kontrolün gücünü yansıtan bir yapı sunduğunu belirtir. Bu yönüyle kontrol başa çıkmayı çok boyutlu destekleyebilir ve süreçlendirebilir. Kontrol bu bağlamda oldukça önemli bir enerji kaynağı, bütünleştirici algı ve dengeye yönelik mobilize işlem parçaları sunmasıyla değerlidir.

Kontrol, düşünceleri organize eden genel yapısının yanı sıra durumlara özgü biçimlenen spesifik formuyla da görev yapar. Belirsizliğin hakim olduğu durumlarda kontrol algısı,

spesifik anlamda bilişsel değerlendirme sürecine yön verebilecek kişisel etkileri transfer edebilmesi ve belirginleştirmesiyle de önemlidir. Kontrol düzeyi düşük olan bireylerin bilişsel değerlendirme süreçlerinde belirsizlik içeren durumlar, muhtemelen kişi tarafından kontrol edilemeyecek etkiler olarak tanımlanır. Duruma yönelik bilişsel değerlendirme ve spesifik kontrol algısı, bu kapsamda kişinin bireysel ve çevresel etkileri anlayarak bilişsel değerlendirme sürecine dahil edebilmesini sağlar (Terry, 1994, Osowiecki ve diğ. 1999). Kontrol algısı sürecin bir unsuru olarak, dinamik stres veren faktörün gelişecek etkilerini sürecin sonuç organizasyonuna uygun düşecek şekilde başa çıkmayı dahil eder (Skinner, 1996). Spesifik durumlara bağlı gelişen kontrol algısı ve bilişsel değerlendirme süreçleri daha fazla problem odaklı başa çıkmayı destekler ve bu çabaları kontrol gücü yönünde daha fazla kişisel kabulü sağlayacak biçimde sonuçlandırır (Lazarus, Folkman, 1983).

Paralel cevap modeline göre kontrol başlangıç aşamasında başa çıkma ile ilgili iki farklı boyutu bilişsel değerlendirme sürecine katar. Bunlar: (1) acıyı kontrol etme ve (2) tehlikeyi kontrol etme isteğidir. Acıyı kontrol etme daha çok duygularla, tehlikeyi kontrol etme algısı daha çok beklenmedik sonuçlara karşı koymakla ilgilidir. Acıyı kontrol etme çabaları (a) bilişsel kaçınma ve (b) duygusal stratejiler ile sorunları basitleştirmeyi ve parçalama tarzını içerir. Tehlikeyi kontrol etme (a) daha fazla bilgi toplama (çözümüne yönelik) (b) dikkatli ve seçici davranma (c) alternatifleri denemeyi ve da başarıyı sağlayacak teşebbüsleri seçmeyi içerir (Hahn, ve Jaruselem, 1999).

Kişinin stres veren durumlarla birlikte yaşamaya başladığı acı çekme (fiziksel ve psikolojik) durumunun başa çıkma ve adaptif süreçlere etkisini görmek üzere yapılan araştırmada; kontrolün acı veren durumlar üzerinde kullanılacak etkinliğinin yükseltilmesinin olumlu başa çıkma sonuçlarına ve duygusal süreçlere ulaşabilmeyi sağlayacak bazı genellemeleri sağladığı bulunmuştur. Laboratuvar çalışmaları stres veren durumların kişi açısından daha öncede tehdit edicilik boyutunda yaşanmış olsa dahi kişilerin sonradan gelişebilecek benzer durumları tanıma ve kontrol etmeye yönelik duyarlılık (Lennon 1990) ve algısal değişiklik yapabilme becerilerinin kontrol edebilirlik düşünceleriyle olumlu yönde arttığını göstermiştir. (Low, Logan ve Baron, 1994).

Kontrol stres ilişkisi farklı yönleriyle ilişki gösteren ve genel anlamda stres ortamını yatıştıran bir etkileşime sahiptir. Strese yönelik hazırlanacak cevapların ve bilişsel değerlendirme sürecinin kişisel ve çevresel beklentilere uygun yapılandırılmamasında, dışsal ve içsel etkilerin yanlış ve olumsuz algılanmasında, psikolojik belirleyicilerin olması gerekenden farklı bir yönelimle çalışmasında, kontrol edebilirlik algısının kaybedilmiş olmasının nedenselliği vardır (Low ve diğ. 1994; Stone ve Neale, 1984).

Averill (1977), tarafından içsel ve da dışsal kontrol odaklı olmanın başa çıkma tutumları üzerine etkisini üç yıl süren bir araştırma ile yönetici ve işadamları üzerinde incelenmiş, içsel kontrol odaklı kişilerin daha çok sorumluluk alma ve kişisel kaynaklarını en üst düzeyde kullanarak başa çıkma davranışlarını belirledikleri bulunmuştur. Dışsal kontrol odaklı bireyler daha çok savunmacı başa çıkma eğilimleri sergilerler.

İçsel kontrol odaklı olma bilişsel değerlendirme sürecine bireysel özelliklerin yeterince yansıtılmasına etkindir (Parker 1984). Kontrol odağı stresi yönetme becerilerini de etkiler ve içsel kontrol odaklı olma stresi yönetme eğilimlerini yükseltir ve organize başa çıkma stratejilerini bireysel değişime yönelik destekler (Judge ve diğ. 1999). Rotbohum ve diğ. (1982), çocukların başa çıkma tutumları ve kontrol odakları ilişkisine yönelik yaptıkları çalışmalarında, içsel kontrol odaklı çocukların problem odaklı, dışsal kontrol odaklı çocukların duygusal odaklı başa çıkma eğilimleri sergilediklerini bulmuşlardır.

Olumsuz stres veren durumlara yönelik kişinin başa çıkma yeterliliğini geliştirebilmede genel yüklemelerini değiştirilebilir bir anlamda hedeflenen amaca yönelik organizasyonunda ve strese karşılık psikolojik dengeyi sağlamada kontrol algısının düzenleyici rolü vardır (Zautra ve Wrabetz, 1991).

Bireysel farklılıkları ve stres karşısında kişisel yapabilirliği belirleyebilmede ve problem odaklı başa çıkma kavramını kontrol algısı olmadan tanımlamak mümkün olmazdı. Kontrol uygun kişisel fonksiyonları seçebilmeyi, bilişsel değerlendirmeyi sürdürebilmeyi ve sosyal destekleri kullanabilmeyi sağlar. Başlangıçtan sonuca kadar gerek direk gerek entegre olduğu kavram ve faktörlerle, başa çıkma sürecini kolaylaştırma, stresin oluşturduğu semptomları olumlu görebilme, alternatifleri seçebilme, kişisel gelişimi sürdürebilme, problem çözme ve stratejiler hazırlama, değişimi anlama, motivasyon düzeyini ve kendine güveni belirleme, sonuç

beklentilerini ayarlama, kişisel güçlülüğü ve duyguları ayarlama gibi rollerle ve gerekli ise sadece kontrol gücü olarak başaçıkma çabaları üzerinde direk etkiler hazırlamasıyla “Kontrol ve Başaçıkma” önemli bir etkileşim sergiler (Bandura, 1982; Catanzaro, Horaney, ve Creosey, 1995; Osowiecki, 1999; Parkers 1984; Skinner, 1996).

1. 4. 11. Sosyal Bilişsellik ve Başaçıkma

Başaçıkma sürecine diğer birçok faktör gibi sosyal ayarlamaların, sosyal anlamda davranışın sonuç beklentilerinin ve kabul edilebilirliğinin veya şu ana bağlı ayarlanan moral düzeyinin ve bunlara ilişkin atıfların önemli etkisi vardır. Tıpkı depresyon ile öğrenilmiş çaresizlik ilişkisi gibi, sosyal faktörlere ilişkin atıflar ve sonuçta kendini yetersiz, başarısız, moralsiz ve motivasyonsuz, dışsal yardım ve bağlantıları ayarlayamayan birisi olarak görmek başaçıkmayı etkiler veya değiştirir. Bu görüş pek çok araştırmacı tarafından benzer şekilde ifade edilmiştir (Abramsan ve Seligman, 1978; Folkman ve Lazarus, 1984; 1988; Patterson ve Wielkiewiz 1980).

Sosyal sistem bireyleri sınırlama anlamında bazı zararlar oluşturabileceği gibi kullanılabilir önemli kaynaklar da hazırlar. Sosyal sistem kişisel düşünceleri, duyguları ve davranışları, akrabalık, aile, evlilik ve benzeri yapılarla ve bunlara ilişkin değerlerle önemli düzeyde etkiler. Sosyal sistem hangi probleme karşı uysal ve yumuşak davranılmasını ve ne tür problemlere karşı direnç göstermenin uygun olacağını da tanımlar (Cross, 1995; Folkman ve Lazarus, 1984).

Sosyal sistem kişinin başaçıkma yönelik direk kullanabileceği, toplum tarafından kabul edilebilir güvenirliliği belirlenmiş ve denenmiş olma özelliklerine sahip sosyal bilişsel aktarımlar sunar. Bunlar başaçıkma organizasyonunda kullanılabilir yüklemeye açık sosyal otomatik düşünceler olarak ta değerlendirilebilir (Bandura 1982).

Sosyal denge gözetilmeden başaçıkma beklentilerini ve başaçıkma sonuçlarının yürütülmesi imkansızdır. Bu düşüncelerin dikkate alınarak bilişsel değerlendirme sürecine uygun atamalarının yapılması gereklidir (Wright ve Mischel, 1982).

Sosyal fonksiyonlar, ikincil bilişsel değerlendirme süreci içerisinde muhtemel olumsuz yaşantıların sonuçlarını kabule yönelik önemli stratejiler ve kabul mekanizmaları hazırlama üzerinde baskındır. Gerektiğinde sosyal anlamda destek görebilecek olmaya ilişkin bilişsel yüklemelere sahip olmak, problem odaklı başaçıkma stratejileri kurmada

bireysel risk alma davranışlarını artırır. Ayrıca sosyal yüklemeler süreç içinde birçok spesifik duruma yönelik başa çıkma sonuçlarını karşılaştıracak ölçütleri sunmaktadır (Lazarus ve, Folkman, 1983). Birey stres veren durumla yüz yüze geldiğinde aldığı kararları sosyal yapılar önemli düzeyde etkiler. Yeterli aile ve eş desteği alan bir kişi normalde kaçınma türü başa çıkma davranışlarını sergileyecekken bu eğilim düşer ve kişisel güçlülük hissi ile desteğin niteliğine göre daha çok problem odaklı çözümü aşamalandırılarak bir seçime ulaşabilir (Valentiner ve diğ. 1994).

Sosyal öğrenme teorisi, davranışları belirleyen determinist faktörlerin varlığını reddeder. Kişi ve çevre etkileşiminin birbirlerini belirleyebilme içeriği yüklemeler ve dışsal etkenlere bağlı sorumlulukları, başarılı olma isteğini ya da yüklemeler yeterlilikleri ayarlar ki bunlar duygusal reaksiyonları etkiler. Bu duygusal cevaplar ya da yorumlar, stres veren durumlara ilişkin kişisel belirlemelere eşlik eder. “Kontrol edilir kontrol edilemez,” “yapılabilir yapılamaz”, “nedenler spesifik – nedenler karışık” ve benzeri atribüsyonların hazırlayacağı yüklemeler bilişsel değerlendirmeyi etkiler. Atribüsyonlar sunacağı destek ile duyguları objektif anlamda olduğu kadar sübjektif gerçeklikte de kabule hazırlayarak, gerekli kendini iyi hissetme ara çözümlerini sunar ve kişiyi mücadele sürecinde ileriye doğru olumlu anlamda destekler (Lazarus ve Folkman, 1984; Harrison ve diğ. 1997).

Atribüsyonlar her bir durum için, tüm yönleriyle kullanıma hazır duygusal ya da bilişsel tanımlar sunmazlar. Başa çıkma sürecinde atribüsyonların asıl fonksiyonları, kişi ve çevre hakkındaki önemli kaynakları karşılaştırma ve gerekli bilgileri uygun çaba düzeyiyle başa çıkma sürecine katmalı ve bilişsel değerlendirme sürecinin ilgili bölümlerine yüklemelidir (Folkman ve Lazarus, 1984; Greber ve Seligman, 1980; Swendsen, 1998).

Cinsiyet ve başa çıkma bağlamında bayan ve erkekler arasındaki başa çıkma farklılığında, erkeklerin duygusal odaklı seçimler yapmasının bir nedeni olarak, duygularını açığa vurulmasını (Pimley ve Novaeek, 1987) ve kullanmalarını engelleyen sosyal yüklemelerin varlığı gösterilmiştir (Billing ve Moos, 1984).

Swendsen (1998) atribüsyonların ve kontrol algısının kişiler üzerinde kaygı oluşturan durumları ve depresif eğilimleri açıklamada tek başına yeterli olmamakla birlikte, kontrol algısı ve ilişkili atribüsyonlar değişik çevresel etkileri anlamaya ve muhtemel

sonuca ilişkin nedensellikten açıklamaya yardımcı olur. Kontrol edebilirlik algısı spesifik durumlar karşısında oluşan kaygı düzeyinin artması ya da azalmasına etki eden bir faktör olarak, çoğunlukla atribüsyonlardan etkilenmeden kendi başına işlem yapar, fakat atribüsyonlar karar vermenin güçleştiği karmaşık durumlarda öğrenilmiş çaresizlik kişisel güçlülük (yapabilirlik) ve başa çıkma etkileşimine yönelik aktarımları kullanarak kontrol edebilirlik algısına işlem görebilme desteği sağlar.

Yükleme modeli ile insanlar başa çıkma sonuçlarını etkileyecek kişisel anlamlara ve çıkarımlara ulaşabilirler. Kişisel ve çevresel erişimlerle hazırlanan atribüsyonlar, başarıya ya da başarısızlığa ilişkin kişisel standartları da yüklerler. Kişi başa çıkma sonucunda kendini iyi hissetme ölçütünü bu yüklemelere bağlı kalarak hazırlar. Yüklememe biçimi stresle başa çıkmada başarısızlığa da zemin hazırlar (Ben kendi yetersizliklerim yüzünden hasta oldum, yeterli iletişim kuramam ve yürütemem, çok sessiz ve tepkisizim). Yüklememe modeli kişisel inançları ve kontrol yeterliliği başa çıkma sürecini diğer birçok faktör gibi sosyal ölçütler hakkında enformasyon toplayarak açıklar. Bireysel farklılıkları kullanan başa çıkma, sosyal boyutlarla açıklanabilirliğiyle modern stres ve başa çıkma ilişkisini açıklamaya yönelik araştırmalara katkılar sağlayabilir (D'ruilla ve Burns 1999; Skinner, 1996).

Kültür ve buna bağlantılı hazırlanan sosyal yüklemeler başa çıkma üzerinde önemli belirleyicilerdir. Leon ve diğ. (1991) Kuzey kutbunda yaşayan ve grup normuna uymamanın oldukça önemli olduğu insanlar üzerinde yaptıkları çalışmalarında, sosyal desteğe uygun yönelimler sergilemenin başa çıkma sürecine bilişsel anlamda şu yüklemelerle kazandırdığını bulmuşlardır; tehlikeyi uygun değerlendirme ve meydan okuma davranışlarında artma, bireysel kontrolün önemini görme, başarıyı amaç edinme (mükemmeliyetçilik), stresin etkilerini daha az yaşama, daha fazla problem odaklı seçimleri kullanma, risk alma davranışlarının artması, olumlu bilişsel yeniden yapılanmasının kullanılması, Chan (1996), Asya kökenli göçmen Amerikalılar ve Amerikalılar üzerinde yaptığı araştırmada, Asya kökenlilerin kültürel özelliklerden etkilenen açıklama biçimlerine bağlı kalarak Amerikalılara göre daha fazla geri çekilme eğilimli, duygusal odaklı, kötümser ve sosyal sonuçlar açısından başa çıkmayı daha hassas planlamaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Kontrol ve çaresizlik prosedürüne göre insanlar belli durumlar için çözüm getirmeyen atıflarda bulunmuşlardır. Bazen konuşma gürültülerini dinlemek kaçınılmaz olarak tanımlanmıştır. Bu durumu değiştirmek için hiçbir şey yapmak düşünülemez. İnsanlar stres veren durumlarda veya tehlike anında işlem yapacak bilişsel değerlendirme ve çözüm süreçlerini harekete geçirerek kontrol edebilirlik algılarını da benzer bir şekilde harekete geçirmeyi düşünmezler. Stresle başa çıkma kendine başlangıç bulabilmek için kontrol edebilme, meydan okuyabilme atıflarına ihtiyaç duyar (Abramsan & Seligman, 1978). Öyle görülüyor ki yapabilirliği engelleyen nedensellik algılamalarının çoğundaki temel özellik, belli bir davranış eylem ya da olayın içsel durumlarla, yani kişisel özelliklerin sosyal anlamda uygun yüklemelerle bağlantılı kullanılmasından kaynaklanabilir (Dönmez, 1993).

BÖLÜM 2: İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, sosyal amaç oryantasyonu ve başa çıkma ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan inceleme ve araştırmalarla sosyal amaç oryantasyonu ile başa çıkma ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte sosyal amaç oryantasyonu ve başa çıkmanın farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Nathaniel B. Hopkins (2003)'in “Sosyal Amaç Oryantasyon Modeli ” tezinde varolan akademik Oryantasyon modelinden yola çıkarak 273 kolej öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada sosyal amaçları kişisel yeterlilik ve sosyal kaygı ile karşılaştırmıştır. Yaptığı araştırmada sosyal mastır amaçların gerek sosyal gerekse akademik boyutunda adaptiv olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte sosyal performans kaçınım amaçların hem sosyal hem de akademik boyutunda zararlı olduğuna ulaşmıştır. Aynı tezde amaç profilleri üzerinde çalışılmış ve amaç oryantasyonlarının bileşiminde mastır ve performans amaçların kombine sinin pek çok durumlarda adaptiv olduğu ortaya konulmuştur.

Shelley Paige Ross (1994) 113 üniversite öğrencisi arasında yaptığı çalışmada, amaç teorisinde mastır amaç oryantasyonunun performans amaç oryantasyonundan daha adaptiv olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma da amaç oryantasyonu ile heyecan arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan çalışmada performans amaç oryantasyonunun kaygı ve depresyon ile pozitif korelasyonu olduğunu buna rağmen mastır amaçların pozitif düşüncelerle pozitif korelasyonu olduğunu bulmuştur.

Melanie L. Watson (2002), öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında sosyal motivasyonunda çok büyük olduğunu beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ortaya koymuştur. 181 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada kişinin yüksek sosyal amaçları var ise uygun öğrenme stratejileri kullanarak akademik başarıyı elde edeceği sonucuna ulaşmıştır.

Shu-Shen-Shih (2005) amaç oluşturmadaki üçlü sistemin Tayvan sınıflarındaki geçerliliğini göstermek için yaptığı çalışmada 198 altıncı sınıf öğrencisi yer almıştır. Öğrencilerin amaçları ile kullandığı bilişsel stratejiler ve motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan bu çalışmada mastır ve performans yaklaşım amaçlarının öğrencilerin içsel motivasyonu ile pozitif ilişkili olduğu buna karşılık test kaygısı ile

negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. buna rağmen mastır amaçların çok daha fazla adaptiv olduğu ortaya konmuştur. Performans kaçınım amaçları ise öğrencinin kullandığı etkili öğrenme stratejileri ve içsel motivasyonla negatif ilişkili buna rağmen test kaygısı ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Salili Chiu, Lai (2001), Renshaw (2002); amaç oryantasyonuna kültürel perspektiften yaklaşmışlar ve yaptıkları çalışmada Asyalı öğrencilerin batılı öğrencilerle karşılaştırıldıklarında yüksek performans amaçlara bunun karşısında düşük mastır amaçlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Stresle Başa Çıkma İle ilgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar

Aysan (1988), lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlerle olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırma, 1986–1987 öğrenim yılında, İzmir genel liselerinin 1. ve 3. sınıflarından seçilen 357 kız ve 255 erkek olmak üzere toplam 612 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin genel olarak stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerini ölçmek üzere "Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa çıkma Stratejileri ölçeği" (SYBSÖ) hazırlanmış; bireysel nitelikler ve aileye ilişkin değişkenler hakkında bilgi toplamak üzere bir "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir. Araştırma bulguları, bağımsız değişkenlerin doğası bakımından iki grup içerisinde ele alınarak özetlenebilir:

a. Öğrencilerin ailelerine ilişkin bulgular: Annenin "ilgisiz" olarak algılanması çocukların problem çözme sosyal destek arama davranışlarını azaltıcı yönde; buna karşın kendini suçlama ve kaçınma davranışlarını arttırıcı yönde etkili olmaktadır, babanın tutumunun "otoriter" ve "ilgisiz" olarak algılanması, çocukların kaçınma davranışını arttırıcı yönde etkili olmaktadır. Aile üyelerinin hepsine veya herhangi birine yakınlık duyulması, bireylerin problem çözme ve sosyal destek arama davranışını arttırıcı yönde, kaçınma davranışını ise azaltıcı yönde etkili olmaktadır. Annenin çocuğuna ceza vermesi ergenin kendini daha çok suçlamasına ve daha çok hayal etmesine neden olmakta; babanın cezalandırması ise, kaçınma davranışını arttırıcı yönde etkili olmaktadır. Annenin öğrenim düzeyinin okuryazarlık düzeyinde olmaması, ergenlerin problem çözme ve sosyal destek arama davranışlarını azaltıcı yönde etkili olmaktadır. Babanın öğrenim düzeyi, ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejileri üzerinde önemli düzeyde etkili değildir. Ebeveynin alkol kullanımı,

çocukların hayal etme ve kaçınma davranışlarını artırıcı yönde etkili olmaktadır. Ergenlerin ailelerinin ekonomik düzeyi yükseldikçe, - problem çözme ve sosyal destek arama davranışlarında da bir artış görülmüştür.

b. Öğrencilerin bireysel niteliklerine ilişkin bulgular: Öğrenciler yaşları büyüdükçe daha az sosyal destek aramaktadırlar. Stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Buna göre kızlar, erkeklere göre daha fazla problem çözme yöntemlerini kullanmakta ve daha fazla sosyal destek aramaya yönelmektedirler. Erkekler ise kızlara göre kendilerini daha az suçlamakta, daha az hayal etmekte, buna karşın daha fazla kaçınma davranışı göstermektedirler. Akademik başarı düzeyi yüksek olan, kendilerini “kararlı”, “müdahaleci”, “becerikli”, “mutlu” olarak algılayan ve desteği içten alan ergenler, daha çok problem çözme davranışı göstermektedir.

Dağ (1990), araştırmasında kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada Rötter İç - Dış Kontrol Odağı Ölçeği, Rosenbaum'un Öğrenilmişlik Güçlülük Ölçeği, stresle başa çıkma tarzlarını ölçmek için de Belirti Tarama Listesi (SCL-90-R) kullanılmıştır. Araştırmaya 532 üniversite öğrencisi katılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikolojik belirti göstermenin ilişkisi şöyle özetlenebilir: Dış kontrol odağı inancı, bireylerin stres verici olayların yarattığı durumları aşamaz (kontrol edilemez) bulmalarını sağlamaktadır. Bu da bireyin aktif, yani probleme odaklanmış başa çıkma stratejilerini kullanmamasını, aksine bütün çabasını, bu olumsuz durumun yarattığı duyguları bastırmaya vermesini ve böylece de daha çok stresle karşı karşıya kalmasını sağlamaktadır. Bunun sonucu da daha fazla stres tepkisi (distress) ya da bir diğer deyişle daha fazla psikolojik belirti gösterme olmaktadır.

Kitiş (1991) araştırmasında, birey ve grupların sürekli kaygı düzeylerinin sınıflara göre dağılımlarının belirlenmesi ile, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme ve stresle başa çıkma yöntemlerine göre dağılımlarını yansıtmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 900 öğrenciye hizmet veren Hava Harp Okulunda 132 birinci sınıf, 145 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 277 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak C. D. Spielberger, R. L. Gorsuch ve R. Lushene tarafından geliştirilen ve

Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümünden Necla Öner ve Ayhan Le Compte tarafından Türkçe'ye adapte edilen "Kendini Değerlendirme Envanteri STAI TX2" ile "Kendini Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır.

Araştırma bulguları şu şekilde özetlenebilir: Birinci sınıftaki öğrencilerin, dördüncü sınıftaki öğrencilere göre kaygı düzeyleri daha fazladır. Üst sınıftaki öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri, alt sınıftakilere göre daha belirginleşmiştir. Spor dallarında veya sosyal faaliyetlerde görevli grubun kaygı düzeyi, branşsız öğrencilere göre daha düşüktür. Kaygı düzeyi arttıkça, stresle başa çıkma becerisi azalır.

Yılmaz (1993), üniversite öğrencilerinde stres düzeyleri, psikopatoloji ve stresle başa çıkma davranışları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla, toplam 140 üniversite öğrencisine, Belirti Tarama Listesi, SCL-90-R (Symptom Check -List) ve Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (R. Ö. G. Ö) uygulamıştır.

Araştırma sonucunda yüksek stres düzeyinin, genel belirti düzeyinin artışı ve öğrenilmiş güçlülük puanlarının azalması ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Yüksek düzeyde strese maruz kalan öğrencilerin, stresle başa çıkma stratejileri açısından daha başarısız oldukları saptanmıştır. Cinsiyete göre genel belirti düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark bulunmazken, erkeklerin kızlara göre stresle başa çıkma stratejileri açısından daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Kızların stres düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Oral (1994) araştırmasında, ergen ve genç yetişkinlerin, stres kaynaklarını ve bunlarla nasıl baş ettiklerini, cinsiyet ve okul farklılıklarına göre incelemiştir, örneklem iki farklı lise ve bir üniversiteden alınan ve yaşları 10 ile 25 arasında değişen toplam 1032 öğrenciden oluşmuştur, öğrencilerden önce son altı ay içinde yaşadıkları stresli bir olayı tanımlamaları istenmiş ve öğrenciler sonrasında bu olayla nasıl baş ettiklerini Stresle Başetme Ölçeğini kullanarak belirtmişlerdir.

Sonuçlara göre, en sık belirtilen stresli olayların başında kişiler arası ilişkiler gelmektedir. Bunu sırasıyla akademik sorunlar, önemli birinin ölümü ve sağlık sorunları takip etmiştir. Ayrıca belirtilen bu olayların sıklığında cinsiyet, yaş ve okula göre farklılıklar gözlenmiştir. Faktör puanlarıyla yapılan analizler, kadercilik, iyimserlik, çekilme, kendini suçlama ve doğüstü güçlere inanma yollarının erkekler tarafından;

çaresizlik ve sosyal desteğin kızlar tarafından daha sık kullanıldığını göstermiştir. Normal okula giden lise öğrencileri, aktif baş etme ve iyimserlik yollarını İmam Hatip Öğrencilerine göre daha sık uygularken; kadercilik, İmam Hatip öğrencileri tarafından daha sık kullanılmaktadır. Stresli olaylar ve baş etme yolları arasında da anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Birinin ölümü durumunda kadercilik, sosyal destek, çekilme ve iyimserlik yolları daha sık kullanılırken, kendini suçlama akademik olaylarda daha sık kullanılmaktadır.

Kahraman (1995), cinsiyetleri, yalnızlık, başarı ve sınıf düzeyleri farklı, yatılı ve yatılı olmayan meslek lisesi öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerini karşılaştırmalı bir şekilde incelemiştir. Araştırma örneklemine, Ankara ili belediye sınırları içinde olan meslek liselerinde yatılı okuyan 249 öğrenci alınırken; karşılaştırma grubuna ailesinin yanında kalarak bu okullara devam eden 270 kişilik bir öğrenci grubu alınmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını, The Ways of Coping Checklist (VVCCL)'den yararlanılarak hazırlanan ve Türkçe'ye çeviri çalışması Ferda Aysan (1988) tarafından yapılan “Stresle Başa çıkma Stratejileri Ölçeği” (SYBSÖ) ile Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen, Demir (1989) tarafından Türkçe'ye çeviri çalışması yapılan “UÇLA Yalnızlık ölçeği” ve Kişisel Bilgi Formu oluşturmuştur.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Öğrencilerin cinsiyetine göre problem çözme, kendini suçlama, hayal etme puanlarına bakıldığında kızlar lehine; kaçınma puanlarına bakıldığında erkekler lehine anlamlı farklılıklar bulunurken; sosyal davranış arama ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin yalnızlık düzeylerine göre kendini suçlama puanlarına bakıldığında, yalnızlık düzeyi yüksek yatılı öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencilerin başarı düzeylerine göre, problem çözme, sosyal destek arama, hayal etme ve kaçınma puanlarına bakıldığında, başarı düzeyi yüksek olanlar lehine farklar bulunurken; başarı düzeyi ile kendini suçlama arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre problem çözme puanlarına bakıldığında, 3. sınıflar lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Şahin (1995) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan 15-17 yaşlarındaki ergenlerin, stresle başa çıkma davranışları kaldıkları yer, yaş ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak incelenmiştir. Araştırma

kapsamına giren denekler, Burdur, Isparta yetiştirme yurtlarında barınan 89 genç ile Burdur Lisesi, Cumhuriyet Lisesi ve Burdur Anadolu Lisesine devam eden, ana-babalarıyla yaşayan 150 gençten oluşmaktadır. Her iki gruba araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile “Folkman ve Lazarus’un geliştirdiği, Nesrin Şahin ve arkadaşları tarafından kısaltılmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarında yetiştirme yurtlarında kalanlarla ailesi yanında yaşayanların, kızlarla erkeklerin, yetiştirme yurdunda kalan erkeklerle ailesi yanında kalan erkeklerin ve yetiştirme yurdunda kalan yaşça küçük olanlarla ailesi ile kalan "akranlarının kullandıkları başa çıkma stratejileri arasında fark bulunmamıştır. Buna "karşın yurttan kalan kızlar ailesi yanında kalanlardan, yurttan kalan yaşça büyük gençler ailesi yanında kalan akranlarından daha başarılı stratejiler kullanmışlardır. Başarısız strateji kullanımı yönünden erkekler ve kızlar arasında, yaşça büyük ve küçük olanlar arasında bir fark görülmezken; yetiştirme yurdunda kalanların ailesi yanında, kalanlardan, yetiştirme yurdunda kalan kızların ve erkeklerin ailesi yanında kalan kızlardan ve erkeklerden daha başarısız başa çıkma stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Şahin ve Durak (1995), “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği”ni üniversite öğrencileri için uyarladıkları çalışmada, ölçeğin üç farklı araştırma çerçevesinde psikometrik özelliklerini irdelemişler ve sunmuşlardır. Elde edilen sonuçlar, 30 maddelik ölçeğin literatürdeki bulgularla tutarlı biçimde probleme yönelik etkili yollar ile uygulamaya yönelik etkisiz yollar olarak isimlendirilebilecek iki boyutu olduğunu istemiştir. Bu iki boyut faktör analizlerinde tutarlı olarak, “kendine güvenli”, “iyimser”, “çaresiz”, “boyun eğici” ve “sosyal desteğe başvurma” adı verilen beş faktörde ışıkmaktadır. Cinsiyetler arası farklılık, yalnızca “sosyal desteğe başvurma” da ortaya çıkmıştır. Kadınlar, erkelere göre “sosyal desteğe başvurma” taşımını daha çok kullanmaktadırlar.

Anıl (1999), askerlikte ruhsal bozukluk belirtisi gösteren ve göstermeyen erleri, sosyal destekler ve başa çıkma yöntemleri açısından karşılaştırdığı araştırmada, hasta olmak üzere iki ayrı örnekleme sırasıyla, Bireysel Bilgi Formu, Katz Uyum Ölçeği (KAS-S), Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği, Sosyal Ağ Listesi ve Algılanan ve Arkadaş Ölçeklerini uygulamıştır.

Araştırma sonucunda sosyal destek ve başa çıkma yöntemlerinin, stres verici ortamlarda kişinin ruh sağlığı ve uyumunu destekleyen önemli kişisel kaynaklar olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir.

Doğan (1999), öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarının barınma burumlarına, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, burslu olup olmamalarına, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim merkezine, benlik algısına ve kayıtlı oldukları lisans ve ön lisans programına göre farklı olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın evrenini Başkent Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise hazırlık, 1. ve 2. sınıflarda okuyan, toplam 1214 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Vitaliano ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Ferda Aysan tarafından Türkçe'ye adapte edilen "Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa çıkma Stratejileri ölçeği" (SYKBSÖ) kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir: ailelerinin yanında kalan öğrencilerle, ailelerinin yanında kalmayan öğrencilerin problem çözme ve sosyal destek arama düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ailelerinin yanında kalmayan öğrencilerin kendini suçlama düzeyleri ile hayal etme düzeyleri ailelerinin yanında kalanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet açısından bakıldığında, kızların eklere göre problem çözme davranışını daha çok kullandıkları ve daha çok sosyal destek arama davranışı gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Erkeklerin ise kızlardan daha çok kaçınma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Sınıf düzeyi incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin, ikinci sınıf öğrencilerine göre kendini suçlama ve hayal etme stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Burs durumu incelendiğinde, burslu olmayan öğrencilerin, burslu öğrencilere göre sosyal destek arama, kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma davranışlarını daha çok gösterdikleri saptanmıştır, öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim merkezlerine bakıldığında, yaşamının çoğunu küçük şehirde geçiren öğrencilerin, büyük şehirde geçirenlere göre kendini suçlama ve hayal etme davranışlarını daha çok kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin stresle başa çıkma stratejileri benlik algılarına göre incelendiğinde, herkes tarafından sevildiklerini düşünen öğrencilerin, problem çözme ve sosyal destek arama etkili stratejileri düzeyleri, sevenleri olduğu gibi sevmeyenleri de olduğunu düşünen öğrencilere göre daha yüksek bulunurken; kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma

davranış düzeyleri (etkisiz stratejiler) daha düşük bulunmuştur. Son olarak da ön lisans programında okuyan öğrencilerin, lisans programında okuyan öğrencilere göre kendini suçlama stratejisini daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Akbağ (2000), üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları ile sahip oldukları olumsuz otomatik düşünce düzeyleri ve ego durumları arasındaki ilişkiyi sınamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre hazırlanmış olup, Marmara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde okumakta olan birinci ve son sınıf öğrencilerinden 1382 kişi örnekleme oluşturmuştur. Araştırmada verileri toplamak için; araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Folkman ve Lazarus tarafından geliştirilen ve Şahin ve Durak (1995) tarafından kısaltılarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeği- SBTÖ", Aydın ve Aydın (1990) ve Şahin ve Şahin (1992) tarafından adapte edilen "Otomatik Düşünceler Ölçeği- ODÖ", Arı (1989) tarafından geliştirilen "Ego Durumları ölçeği- EDÖ" olmak üzere dört ayrı ölçme 'aracından yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ile olumsuz otomatik düşünce düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz otomatik düşünce düzeyi arttıkça, stresle başa çıkma tarzlarından kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama davranışının azaldığı; çaresiz ve boyun eğici yaklaşımın arttığı saptanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin stresle başa çıkma tarzlarından iyimser yaklaşım, çaresiz yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma davranışı cinsiyet değişkeninden etkilenmektedir, iyimser yaklaşım en çok öğrenciler tarafından tercih edilirken; çaresiz yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma en çok kız öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Sınıf düzeyinin stresle başa çıkma tarzları üzerinde etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır. Kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma gelir düzeyi değişkeninden etkilenmektedir. Annenin eğitim düzeyine göre; kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunurken; babanın eğitim düzeyi açısından sadece kendine güvenli yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım puanlarında farklılaşma kaydedilmiştir. Algılanan ebeveyn tutumunun da stresle başa çıkma tarzları üzerinde etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Oğul (2000), stres yaratan olaylarla ilgili kontrol algısının, ergenlerin başa çıkma yöntemleri ve semptom düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Çalışmaya katılanlar Ankara'daki üç farklı okulun 6-10. sınıflarına devam eden 396 öğrencidir. Başa çıkma Tarzları Ölçeği, Beck Kaygı Envanteri, ocukluk Depresyonu Ölçeği ve Ergen Sorunları Ölçeği uygulanmıştır.

Katılımcıların kendilerinin tanımladıkları stres yaratan olaylar, dört genel kategori altında toplanmıştır: Aile, okul, arkadaşlar ve kendiyile ilgili alanlar. Soruna odaklı başa çıkma, duygu odaklı başa çıkma ve sosyal destek arama, çalışmada ortaya çıkan başa çıkma faktörleridir. Problem türü, kontrol algısı ve cinsiyetin başa çıkma yöntemlerinin seçimini etkilediği görölmüştür. Sorun odaklı yöntemlerin duygu odaklı yöntemlere göre daha fazla kullanıldığı durumların, depresyon semptomlarını yordayıcı etkisi bulgular arasındadır.

Palancı (2000), kişilerin farklı kontrol düzeylerinde ne tür başa çıkma davranışları sergilediklerinin ve kişisel bir faktör olarak kontrol algısının başa çıkma davranışlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma grubu, K. T. Ü Fatih Eğitim Faköltesi, İktisadi ve İdari Bilimler Faköltesi ve Fen - Edebiyat Faköltesi'nden tesadüfen seçilmiş 300 öğrencidir. Araştırmanın veri toplama araçları, Özbay ve şahin tarafından geliştirilmiş, “Stresle Başa ıkma Tutumları Envanteri”, Özbay ve -Palancı tarafından geliştirilen “Kontrol Değerlendirme Ölçeği” ve araştırmacının hazırladığı bilgi toplama formudur. (Palancı, 2000, s:67)

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin algılamalarına dayalı olarak ortaya konan bulgulara göre, başa çıkma seçimleri üzerinde cinsiyet ve kontrol düzeyinin etkileşim etkisine bağlı manidar istatistiksel sonuçlar elde edilmiştir. Kontrol algısı başa çıkma seçimlerini belirlemede kullanılan bilişsel bir faktördür. Kontrol düzeyi yükseldikçe, aktif başa çıkmaya yönelik seçimler artmaktadır. Kontrol düzeyinin düşük olması, özellikle kaçış (duygusal) odaklı başa çıkma seçimleri üzerinde etki göstermektedir. Başa ıkma seçimlerinin belirlenmesinde, cinsiyet farklılığından kaynaklanan etkiler vardır. Kontrol algısı yükseldikçe bayanlarda, aktif başa çıkma seçimlerine ilişkin puanların ortalaması yükselmektedir.

Gündüz (2000), hemşirelerde stresle baş etme biçimi ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi bazı değerkenleri de dikkate alarak incelemiştir. Araştırma grubunu, Trabzon ilindeki

hastanelerden Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp Fakültesi-Farabi Hastanesinde görevli 96, Numune hastanesinde görevli 75, Sigorta Hastanesinde görevli 94 olmak üzere toplam 265 hemşire oluşturmuştur. Hemşirelere Stresle Başa Çıkma Tazları Envanteri ve Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) uygulanmıştır.

Bulgular; hemşirelerin çoğunda stresle baş etme biçimi olarak birinci sırada sosyal destek arama yaklaşımının bulunduğuş (%44), kendine güvenli yaklaşımın birinci sırada stresle baş etme biçimi olarak bulunma yüzdesinin 33 olduğuş, iyimser yaklaşımın (%15), kendine güvensiz yaklaşımın (%7) ve boyun eğici yaklaşımın (%1) olduğuş görölmektedir. Bulgulara göre, iyimser yaklaşımın hem duygusal tükenmeyi hem de kişisel başarısızlık şeklinde görölen tükenmişliğı; boyun eğici yaklaşımın, duygusal tükenmeyi ve hizmet süresi değışkeninin de duyarsızlaşma şeklinde görölen tükenmişliğı manidar olarak yordadığı bulunmuştur.

Özer (2001), ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejileri ve benlik imgelerinin, cinsiyet, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 2000-2001 öğretim yılında, Adana il merkezindeki genel liselerin I. ve II. sınıflarından seçilen 145'i kız 137'si erkek olmak üzere toplam 282 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin genel olarak stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerini ölçmek üzere "Başa çıkma Stratejisi ölçeğı" (BSÖ), benlik imgesini ölçmek için ise "Offer Benlik İmgesi Ölçeğı" (OBİÖ) kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarında, benlik imgesi ile stresle başa çıkma stratejilerinden kaçınma stratejisi arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca tüm örnekleme de erkeklere, göre, kızlar, alt sosyo- ekonomik düzeyde olanlara göre de orta sosyo- ekonomik düzeyde olanlar daha olumlu benlik imgesi sergilemektedirler. Ergenlerin doğum sırası ve sınıf düzeyi, benlik imgelerinde farklılık yaratmamaktadır. Ergenlerin doğum sırası ile sosyoekonomik düzey, stresle başa çıkma stratejilerinde farklılık yaratmamaktadır. Kızlar erkeklere göre sosyal destek ve kaçınma stratejilerini, II. sınıfta olanlar ise I. sınıfta Halanlara göre problem çözme ve kaçınma stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar.

Çoruhlu (2001), deprem bölgesinde yaşayan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin, deprem sonrası uzun dönemdeki stres tepkileri ile başa çıkma yollarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2000-2001 eğitim öğretim yılında Sakarya ili

Akyazı ve Hendek ilçelerinin merkez ve köy okullarında çalışan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinden, random olarak seçilen 200 öğretmen oluşturmaktadır.

Öğretmenlere “Durumluluk ve Sürekli Kaygı Envanteri” ile “Stresle Başa Çıkma Yolları Ölçeği” (WCQ) uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, çalışma kapsamına alınan kadın öğretmenler en yüksek ortalama puanı kaderci yaklaşımdan alırken, erkek öğretmenler en yüksek puanı problem çözme iyimser yaklaşımdan almışlardır. Görev yaptıkları okulun, olası depremlere karşı güvenilir olmadığına inanan öğretmenlerin çaresiz yaklaşımı, depremde aile ya da yakın akrabasını kaybeden öğretmenlerin ise problem çözme yaklaşımını en fazla kullandıkları belirlenmiştir. Durumluluk ve sürekli kaygı ile duygulara yönelik başa çıkma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aydın (2003)'nın yaptığı "ergenlerde stresle başa çıkma tarzları ile cinsiyet ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişki" konulu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Stresle başa çıkma tarzları ve cinsiyet arasındaki ilişki: Kızlar, kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımını erkeklere göre daha fazla tercih etmektedirler. Buna karşın kızlar ve erkeklerin, çaresiz ve boyun eğici yaklaşımı kullanma davranışları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Stresle başa çıkma tarzları ile cinsiyet rolleri arasındaki ilişki: Androjen bireyler, feminen ve cinsiyet rolü farklılaşmamış bireylere göre, daha fazla kendine güvenli yaklaşımı, cinsiyet rolü bireylere göre ise, daha fazla iyimser yaklaşımı tercih etmekte; feminen bireyler, maskülen bireylere göre daha fazla çaresiz yaklaşımı, cinsiyet rolü farklılaşmamış bireylere göre ise sosyal destek arama yaklaşımını daha fazla sergilemektedir. Bunun yanı sıra boyun eğici yaklaşım cinsiyet rolü değişkeninden etkilenmemektedir.

Stresle Başa Çıkma İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Stresle başa çıkma stratejileri ile psikopatoloji arasındaki ilişkilerin incelenmesi geniş bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Yapılan çalışmaların bazılarında, başa çıkma davranışlarıyla psikolojik yönden belirtili olma arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur (Demir, 1998, s:43).

Strese ilişkin araştırmalar, stresle baş etmede olumlu stratejilerin kullanılabilmesi ya da stresin kontrol altında alınabilmesi durumunda, stresten daha az etkilenildiğini göstermektedir.

Joffe ve Naditch (1977), başa çıkma stratejilerinin kullanımını cinsiyet değişkenine ilişkin olarak ele aldıkları çalışmada, erkeklerin ifade edebilme gleri ile başa çıktıkları ve yansıtma, izolasyon, ilkel savunma gibi savunma tepkileri geliştirdikleri; kadınların ise inkar, yer değiştirme ve yansıtma gibi savunma tepkilerini daha çok kullandıkları ortaya konmuştur (Demir, 1998).

Folkman ve Lazarus (1980), orta yaş erkeklerin probleme odaklanan başa çıkmaları, durumsal ve bağlamsal faktörlerin de etkileşimiyle daha fazla kullandıklarını gözlemişlerdir. Ancak, kültürel kalıp-yargılara rağmen duyguya odaklanan başa çıkma herhangi bir cinsiyet farkı olmadığı anlaşılmıştır. Başka bazı araştırmalarda da başa çıkma stratejilerinin kullanılmasında cinsiyet farkları bildirilmiştir (Tanck ve, Robbins 1979). Aynı konuyu araştıran Hamilton ve Fagot (1988) ise başa çıkma stratejilerinde herhangi bir cinsiyet farkı bulamamışlardır. Tsacoumis (1989), yaptığı araştırmada, geleneksel ve kalıp yargısal cinsiyet rollerinin kendisini başa çıkma stratejilerinin tercihinde de gösterdiğini bulmuştur(Dağ, 1990).

Evli iftler üzerinde depresyon, stresle başa çıkma stratejilerinin inceleniği bir araştırmada (Mitchell, Cronkite ve Moss 1983), negatif yaşam olayları, başa çıkma ve aile desteği, depresyonla birincil olarak ve doğrudan ilişkili bulunmuştur (Dağ, 1990).

Flieshman (1984) kişisel karakteristikler ve başa çıkma süreçlerini incelediği araştırmasında, özellikle bayanların, seçtikleri aktif başa çıkma tutumlarını, stres veren durumların olumsuz etkilerinin gittikçe artması ve yoğunlaşması neticesinde, erkeklerden anlamlı düzeyde farklı bir biçimde, kaçınma türü başa çıkmaya doğru değiştirdiklerini belirtmektedir. Bu anlamda iki sonuca varılabilir: 1. Başa ıkma tarzları cinsiyetler açısından, ortak yönlerde tayin edilse bile, süreç içinde “meydana” gelen değişiklikler cinsiyet değişkeninden etkilenmektedir. 2. Başa ıkma tarzları istenilen sonuca ulaşmada, cinsiyete özgü farklı yapılandırmalarla kullanılabilir.

Strother ve Jacobs (1984), 13-18 yaşlarındaki ergenlerle yaptıkları çalışmada, stres düzeyinin ortalamasının en yüksek olduğu alanın, disiplin olduğunu saptamışlardır.

Bu durumun ergenlik dönemi gelişim özelliklerinden olan, otonomiyle ilgili olduğu düşünülmüştür. En az stres verici alan olarak “sosyal değerlendirme” bulunmuştur. Bu alan içerisinde daha çok, ergenin çevresi tarafından kendisinin nasıl değerlendirildiği ele alınmıştır.

Lazarus ve Folkman (1986), Kaliforniya'da yaptıkları araştırmada 85 evli çiftle ay boyunca, bir önceki haftanın yoğun stresli olaylarını ve bunlara ilişkin başa çıkma tarzlarını incelemişlerdir. Bu çalışmada 8 ayrı başa çıkma mekanizması belirlemişlerdir: Yüzleşme (confrontative), sosyal destek arama (seeking social support), planlanmış problem çözme (planful problem solving), faktörleri problem odaklı başa çıkmanın boyutları olarak ilişkilendirilmiştir. Diğer başa çıkma stratejileri; Öz kontrol (self-control), Uzaklaşma (distancing), Pozitif değerlendirme (positive reappraisal), Kaçınma (escape/avoidance), daha çok duygusal düzenlemeye odaklanmıştır.

Schier, Weintraub ve Carver (1986) tarafından yapılan araştırmada, iyimserlik-kötümserlik kişilik faktörlerinin, başa çıkma stratejilerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; iyimserlik ile probleme odaklanan başa çıkma, sosyal destek arama ve stresli durumun olumlu yönlerine odaklanma arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Kötümserlik ise inkar, uzaklaşma, stres verici duygularla odaklanma ile bağlantılı görülmüştür (Dağ, 1990)

Patterson ve Mc Cubin (1987), ergenlerde başa çıkma tarzları ve davranışlarını inceledikleri çalışmada, kızların daha çok sosyal destek, problem çözme, yakın arkadaşlarla konuşma gibi başa çıkma stratejilerini kullanıp, kendilerine daha fazla güvendiklerini; erkeklerin daha çok eyleme yönelik başa çıkma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Hamilton ve Fagot (1988), yaptıkları çalışmada probleme odaklanan ve duyguya odaklanan başa çıkma stratejilerinin kullanılmasında, cinsiyet açısından farklılıklar bulamamışlardır. Başka bazı araştırmalarda ise bu başa çıkma stratejilerinin kullanılmasında, cinsiyet farklılıkları bildirilmiştir (Dağ, 1990).

Omizo, Omizo ve Suzuki (1988), yaptıkları çalışmada ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerindeki stres kaynaklarını ve stres karşısında gösterdikleri semptomları incelemişlerdir. Örneklemi 20 ilkökul, 20 ortaokul ve 20 lise olmak üzere toplam 60

öğrenci oluşturmaktadır. Sonuçta, farklı okul düzeylerinde yer alan öğrencilerin, stres kaynakları ve gösterdikleri semptomlar da benzedik olduğu kadar, farklılıklar da olduğu bulunmuştur. Lise öğrencilerinde stres yaratan durumlar:

1. Gelecek: Kariyerle ilgili kararlar alma, sorumluluk alma, geleceğe yönelik karar alırken yaşanan problemler, yüksek eğitimle ilgili kararlar alma gibi geleceğe dönük sıkıntıları içermektedir.
2. Okulla ilişkili problemler. İyi not almak istemenin yarattığı endişe, koleje hazırlık, öğretmenlerle yaşanan problemler gibi sorunları içermektedir.
3. Akran baskısı: Kabul görme, yaptıklarıyla akranları tarafından onay görme gibi istekleri içermektedir.
4. Madde bağımlılığı: Sigara, alkol, hap kullanımı gibi bağımlılıkları içermektedir.
5. Ailevi problemler. Ebeveynlerinden farklı amaçlar oluşturmak, ebeveynlerin desteğinden yoksun olmak, ebeveynler tarafından anlaşılmamak, ebeveynlerle çatışma yaşamak gibi sorunları içermektedir.

Mc Intyre (1987), laboratuvar koşullarında yaptığı bir araştırmada, stres sürecinin değerlendirme ve başa çıkma aşamalarında, bilgi sağlayıcı sosyal desteğin etkin olmadığını; buna karşın duygusal sosyal desteğin değerlendirme aşamasında kaygıyı arttırmasına rağmen, başa çıkma aşamasında etkili olduğunu gözlemiştir (Dağ, 1990).

Clarc ve Hovanitz (1989) 18-25 yaşları arasındaki 90 kız üniversite öğrencisinde psikopatoloji ve başa çıkma ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada ölçme aracı olarak MMPI ve Başa çıkma Yolları Ölçeği uygulanmış; ancak ölçeğin uygulanmasında iki farklı yönerge kullanılmıştır. Deneklerin gerçekte kullandıkları başa çıkma stratejileri ile başa çıkma stratejilerine ilişkin yetenekleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, her iki başa çıkma yolları ölçümünün bağımsız olarak psikopatolojiye katkılarının olduğu ve kendi aralarında da önemli ölçüde binişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

Towbes, Cohen ve Glyshawk (1989) yaptıkları araştırmada, ergenlerde yaşanan stresin, anksiyete, depresyon ile ilişkisi, öz saygı üzerindeki etkisi ve başa çıkma becerilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 396 ergen katılmıştır. Araştırma sonuçlarında bireysel özelliklerin stresle başa çıkma tarzlarında etkili olduğu; benlik kavramı ile

kişisel kontrolün stres karşısında gösterilen tepkileri etkilediği bulunmuştur. Stres yaşamayan bireylerde daha yüksek öz saygı olduğu, özgüveni yüksek ergenlerde aktif problem odaklı başa çıkma yolunun daha sık kullanıldığını gözlemişlerdir.

Jerusalem ve Schvvarzer (1989), Alman ve Türk ergenlerinin düşük benlik saygısı olanlarının probleme odaklanan stratejileri daha az; duyguya odaklanan stratejileri daha çok kullandıklarını gözlemişlerdir (Dağ, 1990).

Jampol (1989), üniversiteye yeni başlayan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında, başa çıkma stratejilerini incelemiş ve üç ay sonra aldığı bazı ölçümlerle bunun üniversiteye uyum, kaygı ve depresyon üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sonuçta, hayalci düşünme, kendini izole etme, doyum beklentilerini sınırlama, uzaklaşma ve kendini suçlama stratejilerinin az kullanımı ile olumluya odaklanma, iyimser karşılaştırmalar yapma ve probleme odaklanmış başa çıkma stratejilerinin çok kullanımının daha iyi uyumu, daha az kaygı ve depresyonu yordadığı gözlenmiştir. (Dağ, 1990).

Bree ve arkadaşları (1990), 13-18 yaşları arasında değişen 194 erkek öğrenci üzerinde, baş ağrısının şiddeti ve stresle başa çıkma mekanizması arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, yoğun baş ağrısı çeken öğrencilerin, daha çok pasif başa çıkma davranışını (kaçma ve kaçınma tepkileri) gösterdikleri ve diğer okul arkadaşlarına göre daha az sosyal destek aradıkları saptanmıştır.

Baum ve Grunberg (1991), kadın ve erkeklerin stresle başa çıkmak için kullandıkları stratejileri inceledikleri araştırmalarında, her iki cins arasında farklılık olduğunu, kadınların sosyal destek arama stratejisini daha çok kullandıklarını, yaşadıkları problemin çözümü için bir kişi ya da arkadaş grubundan destek almaya yöneldiklerini saptamışlardır.

Halstead, Johnson ve Cunningham (1993), araştırmalarında Başa çıkma Yolları Listesi (Ways of Coping Checklist)nin ergen popülasyonundaki geçerliğini incelemişlerdir. Liste toplama 306 ergene uygulanmıştır. Ölçek, Sosyal Destek Arama, Kuruntulu Düşünce, Probleme Odaklanma, Kaçınma ve Kendini Suçlama olarak toplama beş boyuttan oluşmuştur. Araştırma sonucunda, yetişkin popülasyonunda geçerli olan:

Faktörlerin, ergen popülasyonunda da geçerli olduğu, fakat genel olarak Kendini Suçlama alt boyutunun ergenler tarafından fazla kullanılmadığı belirtilmiştir.

Frydenberg ve Lewis (1994), ergenlerin başa çıkma stratejilerinin probleme farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmada 178 öğrencinin başarı, sosyal konular ve ilişkiler açısından yaşadıkları problemlerle başa çıkma tarzlarını belirlemek üzere, öğrencilere “Başa çıkma Yolları Tarama Listesi” (Ways of Coping Checklist) uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin sosyal konularla ilgili yaşadıkları problemlerle başa çıkma yollarının, başarı ve ilişkilerde yaşadıkları problemlerle başa çıkma yollarından farklı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin problem türlerine bakılmaksızın, genelde her durumda dağarcıklarında bulunan başa çıkma süreçlerini tercih ettikleri bulunmuştur.

Ptacek ve arkadaşları (1994), başa çıkmada cinsiyet farklılıklarının olaydan kaynaklanıp kaynaklanmadığını tespit etmek üzere 59 kız, 55 erkek üniversite öğrencisinin, kontrollü laboratuvar ortamında aynı stres uyarını ile karşı karşıya bırakıldığı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak, kızların ve erkeklerin soruna ilişkin bilişsel değerlendirmeleri aynı olmakla birlikte, başa çıkma tepkilerinde farklılıklar olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, kızların daha çok sosyal destek arama duygu odaklı başa çıkma yollarına yönelirken, erkeklerin kızlara kıyasla problem odaklı stratejileri daha fazla tercih ettiklerini belirtmişlerdir

Steiffge-Krenke (1996), ergen ilişkileri, stres ve başa çıkma stratejilerini incelediği araştırmasında, 1000'den fazla ergen üzerinde, günlük problemler ve bu problemlerle başa çıkma yollarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yedi problem alanı saptanırken; ergenlerin yaşadığı bu problemlerle baş edebilmek için aktif, içsel ve geri çekilme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Ergenler tarafından stres verici olarak nitelendirilen olayların %75'i iç çatışmalardan kaynaklanmaktadır.

Baldvin ve arkadaşları (1997), ergenlerde stres- hastalık ilişkisini, bireysel farklılıklar (cinsiyet-ırk) açısından incelenmiştir. Örneklemi 54 kız, 65 erkek toplam 119 ergen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, stres hastalık ilişkisinde ırk ve cinsiyet değişkeni açısından bir fark bulunamamıştır.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin istatistiksel analizi üzerinde durulmuştur.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, “karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli” ne uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmada sosyal amaç oryantasyonunun alt ölçekleri olan, mastır amaçlar, yaklaşım amaçlar ve kaçınım amaçlar başa çıkma yöntemleriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca örneklemin demografik özellikleri (cinsiyet, anne eğitimi, baba eğitimi, yaşı, eğitimi, başarı algısı, okulu, ve fiziksel görünüm algısı) bakımından değerlendirilmiştir.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında Düzce Milli Eğitimine bağlı Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Kız Meslek lisesi ve Fen lisesi ile İzzet Baysal Üniversitesi değişik bölümlerin de okuyan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma yaklaşık 1000 öğrenci katılmış, bunların arasından 609 öğrenci değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamına giren öğrencilerin okulları ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırma kapsamına giren öğrencilerin okulları ve cinsiyetlerine göre dağılımı

	n	%
Erkek	334	55
Kız	275	45
Lise	322	53
Üniversite	287	47

3. 3 Veri Toplama Araçları

Veriler öğrencilerin kişisel ve psikolojik özelliklerini belirleyen kişisel bilgi formu, Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri kullanılarak toplanmıştır.

3. 3. 1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan cinsiyet, yaş, anne eğitimi, baba eğitimi, okulu, başarı algısı, maddi durum algısı, fiziksel görünüm algısı olup bilgi toplamak amacı ile benzer çalışmalardan yararlanarak hazırlanmış ve 8 maddeden oluşmaktadır.

3. 3. 2 Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeği

Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeği Dr. Allison Ryan Tarafından geliştirilmiştir. Bu model Başarı Amaç Oryantasyonu temel olarak oluşturulmuş ve sosyal amaçları temsil etmektedir. Bu model üç amaç oryantasyonundan, mastır, performans yaklaşım ve performans kaçınım olmak üzere oluşturulmuştur. Orijinal formu 21 maddeden oluşan ölçek kendini tanımlama (self report) türünde bir araçtır. Alt ölçekleri şunlardır:

1. Sosyal mastır (social mastery)
2. Sosyal performans yaklaşım (social performance Approach)
3. Sosyal performans kaçınım (social performance avoidance)

Bu alt boyutlardan mastır 8, yaklaşım 7, kaçınım 7 maddeden oluşturulmaktadır. Ölçekteki maddeler için başta beşli likert tipi bir cevaplama anahtarı kullanılmış daha sonra ise Finney tarafından revizyona gidilerek yedili likert cevaplama anahtarına çevrilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek puan ise 147 dir. Alt ölçeklerde ise sosyal mastır alt ölçeğinden en yüksek 56 en düşük 8, sosyal performans yaklaşım ölçeğinden en yüksek 49 en düşük 7 ve sosyal performans kaçınım ölçeğinden en yüksek 49 en düşük 7 puan alınabilmektedir.

Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerliliği

Nathaniel B. Hopkins (2003) tarafından yapılan cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sosyal mastır için. 83, sosyal performans yaklaşım için. 84, sosyal performans kaçınım

için ise. 86 bulunmuştur. Yapı geçerliliği yapılmış benzer ölçekler geçerliliği uygulanmıştır. Benzer ölçek geçerliliğinde başarı amaç Oryantasyonu kullanılmış, mastır için. 15, yaklaşım için. 40, kaçım için ise. 54 bulunmuştur.

Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeği' nin Türkçe'ye Çeviri Çalışmaları

Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ölçek araştırmacı ve psikolojik danışma alanında mastır yapan yedi kişi tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çeviriler karşılaştırılarak her bir madde için, o maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen Türkçe ifadeler benimsenmiştir. Türkçe ve İngilizce formlar karşılaştırılmış ve psikoloji alanında bir öğretim üyesi tarafından tekrar incelenerek tartışmalı maddeler tekrar ele alınmıştır. Elde edilen Türkçe form üç İngilizce öğretmenine verilerek tekrar İngilizce'ye çevrilmesi istenilmiş ve orijinal formuyla karşılaştırılmıştır. Türkçe çevirisinin orijinal metne eşdeğer kabul edilmiştir.

Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin Türkiye 'de Yapılan Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları

Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları için 2005-2006 öğretim döneminde Düzce Final Dershanesine giden 100 lise son sınıf öğrencisi ile İzzet Baysal Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 103 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Bu çalışmalarda içtutarlılık, testin tekrarı, test yarılama yöntemi ve benzer ölçek yöntemleri ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Ayrıca dil geçerliliğinin ölçümü için ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları, Düzce liselerinde ve ilköğretimlerinde görev yapan 80 İngilizce öğretmeni ile 120 Düzce Fen Lisesi ve Düzce Anadolu Öğretmen Lisesinde okuyan öğrencilere ayrı ayrı uygulanmıştır.

Faktör Analizi

Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin yapılan faktör analizinde orijinal formdaki gibi üç faktörden oluştuğu bulunmuştur. Faktörleri. 30 üzerinde olan maddeler alınmıştır. Bunun üzerine orijinali 21 madde olan ölçek Türkçe'ye uyarlamasında 17 maddeye indirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda 1, 2, 8, 13 ve 14. maddeler mastır amaç; 3, 10, 15, 18 ve 20. maddeler performans yaklaşım; 4, 5, 9, 12, 16, 17, 21. maddeler

performans kaçınım olarak bulunmuştur. Faktör değerleri. 31 ile. 83 arasında değişmekte olup faktör değerleri Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin Faktör Analiz Değerleri

Madde No	Faktör 1 Sosyal Mastır	Faktör 2 Sosyal Yaklaşım	Faktör 3 Sosyal Kaçım
1	.68		
2	.58		
8	.38		
13	.31		
14	.56		
3		.39	
10		.60	
15		.34	
18		.72	
20		.34	
4			.83
5			.74
9			.62
12			.76
16			.50
17			.69
21			.35

Sosyal Amaç Oryantasyon ölçeğinin faktör analizinde üç faktörden oluştuğu ve faktör yüklerinin. 31 ile. 83 arasında değişmektedir.

Cronbach Alfa Katsayısı Yöntemi İle İç Tutarlılığın Hesaplanması

203 öğrenciye uygulanan Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin toplam puana ilişkin iç tutarlılık (cronbach alfa) katsayısı. 84 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayıları. 65 ile . 80 arasında değişmektedir. Tablo 3 'te alfa katsayıları ile hesaplanan iç tutarlılık katsayıları verilmiştir.

Tablo 3: Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin İç Tutarlılık Yöntemiyle Hesaplanan Alfa Güvenirlik Katsayıları

Alt ölçekler	İç tutarlılık katsayıları
Sosyal Mastır	.65
Sosyal Yaklaşım	.73
Sosyal Kaçınma	.80
Ölçeğin Bütünü İçin	.84

N=213 p* < .01; p** < .001

Test Yarılama Yöntemiyle Yapılan Güvenirlik Çalışmaları

203 öğrenciye uygulanan Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin test yarılama yöntemine göre yapılan geçerlilik çalışmasında, alt ölçeklerde güvenirlik katsayısı .62 ile .73 arasında değişmektedir. tablo 4' te test yarılama yöntemiyle bulunan güvenirlik katsayıları bulunmuştur.

Tablo 4: Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin Test Yarılama Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Alt ölçekler	r
Sosyal Mastır	.62
Sosyal Yaklaşım	.68
Sosyal Kaçınma	.73

N=213 p* < .01; p** < .001

Tabloda görüldüğü gibi sosyal amaç Oryantasyon ölçeğinin sosyal mastır için biraz düşük olmasına karşılık diğerleri için oldukça yüksek bulunmuştur.

Testin tekrarı yöntemi

Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeği araştırmacı tarafından 203 lise ve üniversite öğrencisine iki hafta ara ile iki kez verilmiş testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan puanlarda sosyal mastır alt ölçeğinde .69, sosyal performans yaklaşım da .83, sosyal

performans kaçınım için ise. 89 bulunmuştur. Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin testin tekrarı yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayıları Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5: Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin Testin Tekrarı Yöntemiyle Bulunan Güvenirlik Katsayıları

Alt ölçekler	r
Sosyal Mastır	.69
Sosyal Yaklaşım	.83
Sosyal Kaçınma	.89

N=213 p* < .01; p** < .001

Testin Dil Geçerliliği için İngilizce ve Türkçe Formları Arasındaki Korelasyon

Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin dil geçerliliğini ölçmek amacı ile Düzce ‘nin farklı okullarında İngilizce öğretmeni olarak çalışan 80 tane İngilizce öğretmeni ile Düzce Anadolu Öğretmen lisesin de ve Fen Lisesinde öğrenim gören toplam 121 öğrenciye testin önce İngilizce Formu Daha sonra ise Türkçe formları verilerek uygulamaları yapılmıştır. Formların karşılaştırılmalarında. 98 ile. 99 arasında sonuçlar elde edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 6 da gösterilmiştir.

Tablo 6: Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeğinin İngilizce Türkçe Formları Arasındaki Korelasyon

Alt ölçekler	İngilizce-Türkçe Formu Arasındaki Korelasyon
Sosyal Mastır	.98
Sosyal Yaklaşım	.98
Sosyal Kaçınma	.99

N=213 p* < .01; p** < .001

3.3.3 Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE):

Orijinali Özbay (1993) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde üniversitede öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere yönelik geliştirilmiş olan stresle başa çıkma yolları ölçeğidir. Yine Özbay & Şahin (1997) tarafından testin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Geliştirilen bu testin amacı, farklı stres durumlarında bireylerin başa çıkma çabalarına ölçmeye yöneliktir. Türkçe uyarlama çalışmasında faktör analizi sonucunda 56 maddelik orijinal başa çıkma ölçeğinden 43 madde 6 faktör altında toplanmıştır. Test 5'li likert tipi derecelendirmeye düzenlenmiştir. Faktör analizi ile belirlenen 6 faktör aktif planlama, dış yardım arama, dine sığınma, kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel), kaçma soyutlama (biyo-kimyasal) ve kabul-bilişsel yeniden yapılanma olarak adlandırılmıştır. Yapı faktör analizinin yanında ölçüt geçerliği de benzer ölçek yardımı ile testin geçerliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Şahin & Durak (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Stresle başa çıkma tarzları ölçeği ölçüt olarak alınmıştır. S. B. T. Ö ile S. B. T. E arasında genel olarak $54 (p < .001)$ düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Testin güvenilirlik hesapları Cronbach Alfa iç tutarlılık yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Testin genel güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Alt test içerikleri aşağıda sıralanmıştır:

Aktif Planlama: Daha çok aktif olarak bir şeyler yapma, doğrudan işleme başlama, aktif çabaları artırma, eylem planları oluşturma, şu an üzerinde odaklaşma ve problem çözme sistematığı içerisinde olmayı içeren rasyonel adımlar ve yöntemleri kapsayan 10 maddeden oluşmaktadır.

Dış Yardım Arama: Sosyal desteğe başvurma iki açıdan söz konusu olabilmektedir. Bunlar somut çözüme yönelik (enstrümental) dış yardım talebi ve duygusal dış yardım arama eğilimidir. Bu alt ölçek yardım arama tutumlarının duygusal, bilişsel ve fiziksel boyutta ölçümünü amaçlayan 9 maddeden oluşmaktadır.

Dine Sığınma (Dine Yönelme): Bu faktör altında toplanan maddeler daha çok bir ilahi güce sığınmayı, dua etmeyi ve inançlardan güç almayı vurgulamaktadır. Bu faktör 6 madde ile temsil edilmektedir.

Kaçma-Soyutlama (Duygusal-Eylemsel): Kaçma-Soyutlama iki boyutlu olarak faktöriyel yapıda yer almıştır. Bu maddeler kişinin stresle başa çıkma tutumlarını pasif

anlamda durumdan kendisini soyutlama biçiminde ele almaktadır ve 7 maddeden oluşmaktadır.

Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal): Bu boyut duygusal-eylemsel kaçma ve soyutlamadan farklı ve pasif bir başa çıkma stratejisi olarak metabolizmada fizyolojik değişiklik yapma eğilimi şeklinde değerlendirilebilir. Sigara içme, alkol alma, ilaç kullanma ve uyuşturucuya yönelme gibi biyokimyasal bu boyut kapsamındaki başa çıkma yollarıdır. Faktör 4 madde ile temsil edilmektedir.

Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma: Problemin kabul edilip kendince bilişsel olarak yeni çözüm yollarının aranmasıdır. Bu alt ölçek 7 maddeden oluşmaktadır ve başa çıkmada kişisel olarak durumun değiştirilmesine yönelik bir işlemde çok kişinin bakış açısını vurgulamaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanması 2005-2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için gerekli izin alındıktan sonra uygulama yaklaşık 15 günde bitirilmiştir.

Veri toplama araçlarının doğru ve samimi bir şekilde cevaplanması için öğrencilere kimlikleri ile ilgili herhangi bir bilgi vermelerine gerek olmadığı ama uygulama sonuçları hakkında bilgi vermek isteyenlerin herhangi bir rumuz kullanabilecekleri ve bu rumuzla araştırmacıdan bilgi alabilecekleri belirtilmiştir.

Uygulamadan önce her sınıfta, uygulamanın amacı ve araştırma hakkında öğrencilere açıklama yapılmış ve veri toplama araçlarını samimi ve doğru bir biçimde cevaplamasının araştırmanın geçerliğini yükselteceği açıklanmıştır.

Öğrencilerin veri toplama araçlarını cevaplama süresi yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, bağımlı değişken olarak ele alınan sosyal amaçlar (sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım, sosyal performans kaçınım) ile bağımsız değişken olarak saptanan cinsiyet, yaş, ekonomik durum algısı, anne eğitimi, baba eğitimi, başarı algısı, fiziksel memnuniyet, öğrenim durumu ve stresle başa çıkma yöntemleri arasındaki

bağıntı ortaya konma amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeği, Stresle Başa çıkma Tutumları Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS programına girilmiştir.

Verilerin analizinde sosyal amaçların; sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım, sosyal performans kaçınım olmak üzere değerlendirilmiştir ve bunların başa çıkma tutumları yöntemleri ile diğer bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t testi ve korelasyon kullanılmıştır.

BÖLÜM 4: BULGULAR

Tablo 7: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeylerinin Karşılaştırılması İçin T Testi Tablosu

	Cinsiyet	n	Ortalama	st. Sapma	t	sd	p	Ortalama Farkı
Mastır	Erkek	334	27,54	7,36	-1,87	608	,06	-1,147
	Kız	276	28,69	7,70				
Yaklaşım	Erkek	334	17,24	6,53	1,26	608	,20	,691
	Kız	276	16,55	6,98				
Kaçınma	Erkek	334	28,41	11,32	1,29	608	,19	1,242
	Kız	276	27,17	12,17				

Tablo 7’de Cinsiyete Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeylerine ait N sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Cinsiyete göre sosyal mastır düzeyi ($t=-1,87$), sosyal performans yaklaşım için ($t=1,26$) ve sosyal performans kaçınım için ($t=1,29$) puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Erkek ya da kız olmak sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım, sosyal performans kaçınım düzeylerini değiştirmemektedir.

Tablo 8: Öğrencilerin Lise ya da Üniversitede Okumalarına Göre; Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeylerinin Karşılaştırılması İçin T Testi Tablosu

	Öğrenim Durumu	n	Ortalama	st. Sapma	t	sd	p	Ortalama Farkı
Mastır	Lise	322	28,86	6,85	2,77	607	,006*	1,70
	Üniversite	287	27,16	8,16				
Yaklaşım	Lise	322	17,72	6,57	3,06	607	,002*	1,6
	Üniversite	287	16,06	6,83				
Kaçınım	Lise	322	30,06	11,20	5,06	607	,000*	4,7
	Üniversite	287	25,33	11,81				

Tablo 8 'de lise ya da üniversitede öğrenim görmelerine göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeylerine ait N sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Öğrenime göre sosyal mastır düzeyi (t=2. 77), sosyal performans yaklaşım (t= 3. 66), sosyal performans kaçınım (t=5. 06) düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 9: Öğrencilerin Başarı Algısına Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri ortalamaları standart Sapmaları Ve N sayıları

	Akademik Başarı	n	Ortalama	Std.Sapma
Mastır	Başarılı	229	30, 92	5, 69
	Orta	324	28, 02	6, 44
	Başarısız	52	16, 36	9, 05
	Toplam	610	28, 06	7, 53
Yaklaşım	Başarılı	229	17, 62	6, 78
	Orta	324	16, 27	6, 80
	Başarısız	52	17, 48	5, 97
	Toplam	610	16, 92	6, 74
Kaçınım	Başarılı	229	26, 00	11, 58
	Orta	324	28, 00	11, 44
	Başarısız	52	35, 07	11, 51
	Toplam	610	27, 85	11, 72

Tablo 10: Öğrencilerin Başarı Algısına Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Üzerindeki etkisine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Mastır	Gruplar arası	9241, 961	3	3080, 654	73, 71	, 00*
	Grup içi	25324, 546	606	41, 790		
	Toplam	34566, 507	609			
Yaklaşım	Gruplar arası	395, 186	3	131, 729	2, 92	, 033*
	Grup içi	27306, 783	606	45, 061		
	Toplam	27701, 969	609			
Kaçınım	Gruplar arası	3505, 949	3	1168, 650	8, 83	, 00*
	Grup içi	80197, 476	606	132, 339		
	Toplam	83703, 425	609			

Tablo 9ve Tablo 10 ‘da kendisini başarılı, orta başarısız olarak düşünen öğrencilerin N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları ile bu değerlere uygulanan tek yönlü Varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini başarılı, orta ve başarısız görmelerine göre öğrencilerin sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda akademik başarı algısı ile sosyal mastır düzeyi ($f=73.71$), sosyal performans yaklaşım düzeyi ($f=2.92$), sosyal performans kaçınım ($f=8.83$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu düzeyler arasındaki farklılığın hangi başarı algısı derecesinden geldiğini bulmak için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılığın sosyal mastır düzeyinde, kendini başarılı olarak algılayanlar ($X=30.92$) ile, kendisini orta başarılı algılayanlar sosyal mastır düzeyi ($X=28.02$), başarısız olarak algılayanların sosyal mastır düzeyi ($X=16.36$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Aynı zaman da sosyal mastır düzeyinde kendini orta düzeyde başarılı algılayanlar ile kendisini başarısız olarak algılayanlar arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Sosyal performans kaçınım düzeyinde ise kendisini başarılı bulanlar ile ($X=26.00$), kendisini başarısız olarak algılayanlar ($X=35.07$) arasında ve orta derecede başarılı bulanlar ile ($X=28.00$), kendisini başarısız olarak algılayanlar ($X=35.07$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur.

Tablo 11: Öğrencilerin Gelir Düzeylerine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri ortalamaları standart Sapmaları Ve N sayıları

	Gelir Düzeyleri	n	Ortalama	Std.Sapma
Mastır	Yetersiz	49	20,44	10,18
	Orta	288	27,76	6,95
	İyi	244	29,77	6,53
	Çok iyi	29	29,48	7,75
	Toplam	610	28,06	7,53
Yaklaşım	Yetersiz	49	29,77	6,06
	Orta	288	29,48	6,99
	İyi	244	28,06	6,66
	Çok iyi	29	17,48	6,14
	Toplam	610	16,92	6,74
Kaçınım	Yetersiz	49	31,34	12,71
	Orta	288	28,47	11,89
	İyi	244	26,84	11,13
	Çok iyi	29	24,24	11,78
	Toplam	610	27,85	11,72

Tablo 12: Öğrencilerin Gelir Düzeylerine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Üzerindeki etkisine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Mastır	Gruplar arası	3643, 149	3	1214, 383	23, 79	, 00*
	Grup içi	30923, 357	606	51, 029		
	Toplam	34566, 507	609			
Yaklaşım	Gruplar arası	25, 891	3	8, 630	, 18	, 90
	Grup içi	27676, 078	606	45, 670		
	Toplam	27701, 969	609			
Kaçınım	Gruplar arası	1335, 152	3	445, 051	3, 27	, 02*
	Grup içi	82368, 272	606	135, 921		
	Toplam	83703, 425	609			

Tablo11 ve Tablo 12 de gelir düzeyinin yetersiz, orta, iyi, çok iyi olduğunu düşünen öğrencilerin N sayılarını, ortalamalarını, öğrencilerin N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları ile bu değerlere uygulanan tek yönlü Varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin gelir düzeylerini yetersiz, orta, iyi, çok iyi görmelerine göre öğrencilerin sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gelir düzeyi algısı ile sosyal mastır düzeyi ($f=23.79$), sosyal performans kaçınım ($f=3.27$) arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, sosyal performans yaklaşım düzeyi ($f=0.18$) anlamlı bir fark bulunamamıştır. , Bu düzeyler arasındaki farklılığın hangi başarı algısı derecesinden geldiğini bulmak için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılığın sosyal mastır düzeyinde ekonomik durumlarının yetersiz olduğunu düşünenler ile ($X=20, 44$)orta olduğunu düşünenler ($X=27, 76$), iyi olduğunu düşünenler ($X=29, 77$) ve çok iyi olduğunu düşünenler ($X=29, 48$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Ekonomik durum algısının artışı ile sosyal mastır amaçların

da arttığı görülmüştür. Sosyal kaçınım düzeyinde ise gelir düzeyi arttıkça sosyal kaçınımın azaldığı görülmüştür.

Tablo 13: Öğrencilerin Baba eğitimine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri ortalamaları standart Sapmaları Ve N sayıları

	Baba Eğitimi	n	Ortalama	Std. Sapma
Mastır	Okur yazar değil	10	31, 30	18, 16
	İlkokul mezunu	194	31, 30	8, 62
	Orta Okul mezunu	83	27, 93	6, 68
	Lise mezunu	139	28, 33	6, 75
	Üniversite mezunu	184	30, 38	5, 20
	Toplam	610	28, 06	7, 53
Yaklaşım	Okur yazar değil	10	17, 30	6, 49
	İlkokul mezunu	194	16, 05	6, 91
	Orta Okul mezunu	83	16, 21	7, 54
	Lise mezunu	139	18, 02	6, 56
	Üniversite mezunu	184	17, 32	6, 23
	Toplam	610	16, 92	6, 74
Kaçınım	Okur yazar değil	10	29, 00	12, 90
	İlkokul mezunu	194	31, 10	11, 46
	Orta Okul mezunu	83	27, 71	11, 87
	Lise mezunu	139	27, 96	11, 60
	Üniversite mezunu	184	24, 33	11, 05
	Toplam	610	27, 85	11, 72

Tablo 14:Öğrencilerin Baba Eğitimlerine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Üzerindeki etkisine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Mastır	Gruplar arası	2323, 354	4	580, 838	10, 89	, 00*
	Grup içi	32243, 153	605	53, 294		
	Toplam	34566, 507	609			
Yaklaşım	Gruplar arası	389, 968	4	97, 492	2, 16	, 07
	Grup içi	27312, 001	605	45, 144		
	Toplam	27701, 969	609			
Kaçınım	Gruplar arası	4354, 040	4	1088, 510	8, 29	, 00*
	Grup içi	79349, 384	605	131, 156		
	Toplam	83703, 425	609			

Tablo13 ve Tablo 14 de öğrencilerin babalarının okur-yazar olmayışı, ilkokul mezunu oluşu, ortaokul mezunu oluşu, lise mezunu oluşu ve üniversite mezunu oluşuna göre N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları ile bu değerlere uygulanan tek yönlü Varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin babalarının okur-yazar olmayışı, ilkokul mezunu oluşu, ortaokul mezunu oluşu, lise mezunu oluşu ve üniversite mezunu oluşuna göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda baba eğitim durumu ile sosyal mastır düzeyi (f=10. 89)arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal performans yaklaşım düzeyi (f=2. 16, p<0. 05)anlamlı bir farklılık bulunmazken, sosyal performans kaçınım düzeyi (f=8. 29)istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu düzeyler arasında farklılığın hangi eğitim derecesinden geldiğini anlamak için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda sosyal mastır düzeyinde ilkokul(X=31, 30), lise (X= 28, 33), ve üniversite (X=30, 38)eğitimlerinden kaynaklandığı ve eğitim düzeyi arttıkça sosyal mastır düzeyinde arttığı görülmektedir. Sosyal performans kaçınım düzeyinde ise farklılığın ilkokul (X= 31, 10) ve üniversite (X=24. 33)eğitim düzeyinden kaynaklandığı bulunmuştur. bu

sonuçlara göre sosyal mastır ve sosyal kaçınım baba eğitimi arasında anlamlı bir anlamlı ilişki vardır.

Tablo 15: Öğrencilerin Anne Eğitimine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri ortalamaları standart Sapmaları Ve N sayıları

	Anne Eğitimi	n	Ortalama	Std.Sapma
Mastır	Okur yazar değil	54	22, 74	10, 95
	İlkokul mezunu	288	27, 65	7, 01
	Orta Okul mezunu	54	30, 11	8, 01
	Lise mezunu	123	29, 01	6, 58
	Üniversite mezunu	73	29, 98	5, 21
	Toplam	610	28, 06	7, 53
Yaklaşım	Okur yazar değil	54	17, 44	6, 74
	İlkokul mezunu	288	16, 33	7, 07
	Orta Okul mezunu	54	16, 86	6, 72
	Lise mezunu	123	17, 34	6, 24
	Üniversite mezunu	73	18, 24	6, 13
	Toplam	610	16, 92	6, 74
Kaçınım	Okur yazar değil	54	33, 83	12, 01
	İlkokul mezunu	288	28, 57	11, 56
	Orta Okul mezunu	54	26, 22	11, 10
	Lise mezunu	123	25, 37	11, 57
	Üniversite mezunu	73	26, 34	11, 41
	Toplam	610	27, 85	11, 72

Tablo 16: Öğrencilerin Anne Eğitimlerine Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Üzerindeki etkisine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Mastır	Gruplar arası	2261, 103	4	565, 276	10, 58	, 00*
	Grup içi	32305, 404	605	53, 397		
	Toplam	34566, 507	609			
Yaklaşım	Gruplar arası	264, 165	4	66, 041	1, 45	, 21
	Grup içi	27437, 803	605	45, 352		
	Toplam	27701, 969	609			
Kaçınım	Gruplar arası	3195, 926	4	798, 981	6, 00	, 00*
	Grup içi	80507, 499	605	133, 070		
	Toplam	83703, 425	609			

Tablo 15ve Tablo 16 de öğrencilerin annelerinin okur-yazar olmayışı, ilkokul mezunu oluşu, ortaokul mezunu oluşu, lise mezunu oluşu ve üniversite mezunu oluşuna göre N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları ile bu değerlere uygulanan tek yönlü Varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin okur-yazar olmayışı, ilkokul mezunu oluşu, ortaokul mezunu oluşu, lise mezunu oluşu ve üniversite mezunu oluşuna göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anne eğitim durumu ile sosyal mastır düzeyi (f=10. 58)arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal performans yaklaşım düzeyi (f=1. 45, p<0. 05)anlamlı bir farklılık bulunmazken, sosyal performans kaçınım düzeyi (f=6. 00)istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu düzeyler arasında farklılığın hangi eğitim derecesinden geldiğini anlamak için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda sosyal mastır düzeyinde ilkokul(X=27, 65), orta okul (X=30, 11), lise (X=29, 01), ve üniversite (X=29, 98)eğitimlerinden kaynaklandığı ve eğitim düzeyi arttıkça sosyal mastır düzeyinde arttığı görülmektedir. Sosyal performans kaçınım düzeyinde ise farklılığın okur yazar olmayan(X=33, 83), ilkokul (X=28, 57), lise (X=25. 37) ve üniversite

($X=26.34$) eğitim düzeyinden kaynaklandığı bulunmuştur. bu sonuçlara göre sosyal mastır ve sosyal kaçınım anne eğitimi arasında anlamlı bir anlamlı ilişki vardır.

Tablo 17: Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri ortalamaları standart Sapmaları Ve N sayıları

	Yaş Grupları	n	Ortalama	Std. Sapma
Mastır	15-17	273	29,40	6,12
	18-19	175	26,21	8,18
	20-21	273	28,05	8,65
	22 ve üstü	59	27,35	8,24
	Toplam	610	28,06	7,53
Yaklaşım	15-17	273	17,91	6,67
	18-19	175	16,54	6,10
	20-21	273	16,52	7,21
	22 ve üstü	59	14,22	7,23
	Toplam	610	16,92	6,74
Kaçınım	15-17	273	30,01	11,09
	18-19	175	27,72	11,86
	20-21	273	25,57	11,84
	22 ve üstü	59	22,22	11,57
	Toplam	610	27,85	11,72

Tablo 18: Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeyleri Üzerindeki etkisine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Mastır	Gruplar arası	1122, 285	3	374, 095	6, 77	, 000*
	Grup içi	33444, 221	606	55, 188		
	Toplam	34566, 507	609			
Yaklaşım	Gruplar arası	738, 917	3	246, 306	5, 53	, 001*
	Grup içi	26963, 052	606	44, 493		
	Toplam	27701, 969	609			
Kaçınım	Gruplar arası	3681, 838	3	1227, 279	9, 29	, 000*
	Grup içi	80021, 587	606	132, 049		
	Toplam	83703, 425	609			

Tablo17 ve Tablo 18 de öğrencilerin 15-17, 18-19, 20-21, 22 ve üzeri yaşlarda oluşuna göre N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları ile bu değerlere uygulanan tek yönlü Varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin 15-17, 18-19, 20-21, 22 ve üzeri yaşlarda oluşuna göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda yaş grupları ile sosyal mastır düzeyi ($f=6.77$, $p<0.05$) arasında, sosyal performans yaklaşım düzeyi ($f=5.53$, $p<0.05$), sosyal performans kaçınım düzeyi ($f=9.29$, $p<0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu düzeyler arasında farklılığın hangi yaş grubu derecesinden geldiğini anlamak için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda sosyal mastır düzeyinde 15-17($X=29.40$), 18-19 ($X=26.21$) yaşlarından kaynaklandığı görülmüştür. Sosyal performans yaklaşım düzeyinde ise farklılığın 15-17 ($X=17.92$) ve 22 ve üzeri ($X=14.22$), yaşlarından kaynaklandığı bulunmuştur. Sosyal performans kaçınım düzeyinde ise 15-17($X=30.01$), 18-19 ($X=27.72$), 20-21 (25.57) ve 22 ve üzeri ($X=22.22$) yaş gruplarından kaynaklandığı bulunmuştur. Yaş seviyesi yükseldikçe sosyal performans

kaçınım düzeyinin düştüğü görülmektedir. Bu sonuçlara göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım ile yaş arasında anlamlı bir anlamlı ilişki vardır.

Tablo 19: Öğrencilerin Fiziksel Görünüm Algısına Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeylerinin Karşılaştırılması İçin T Testi Tablosu

	Fiziksel Algı	n	Ortalama	st. Sapma	t	sd	p	Ortalama Farkı
Mastır	Evet	545	28,38	7,22	2,46	610	,016*	2,981
	Hayır	65	25,40	9,41				
Yaklaşım	Evet	545	16,86	6,77	-,69	610	,489	-,612
	Hayır	65	17,47	6,47				
Kaçınım	Evet	545	27,13	11,61	-4,45	610	,000*	-6,744
	Hayır	65	33,87	10,92				

Tablo 19 'da öğrencilerin fiziksel görünümlelerinden hoşlanıp hoşlanmamalarına göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeylerine ait N sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Fiziksel görünümlelerinden hoşlanıp hoşlanmamalarına göre sosyal mastır düzeyi (t=2.46), sosyal performans kaçınım (t=-4.45) düzeylerinde anlamlı bir fark bulunurken,, sosyal performans yaklaşım (t=-.69)arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fiziksel

görünüm algısında kendinden memnun olan öğrencilerin sosyal mastır oranı yüksek iken, kendinden hoşnut olmayan öğrencilerin sosyal performans kaçınım oranları yüksek çıkmıştır.

Tablo 20: Öğrencilerin Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım ve Sosyal Performans Kaçınım Amaçlarının ; Sosyal Mastır ,Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Olan; Aktif Planlama, Dış Yardım Arama, Dine Sığınma, Kaçma Soyutlama (Biyokimyasal), Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma, Kaçma Soyutlama(Duygusal Eylem)Arasındaki Korelasyon Değerlerini Gösteren Korelasyon Tablosu

	Mastır	Yaklaşım	Kaçınım	Aktif Planlama	Dış Yardım Arama	Dine Sığınma	Kaçma Soyutlama (biyokimyasal)	Kabul Yeniden Yapılanma	Kaçma Soyutlama (Duygusal Eylem)
Mastır		.92*	-.181**	.492**	.433**	.008	-.137**	.155**	-.267**
Yaklaşım	.92*		.415**	.008	.137*	.064	.067	.148*	.221**
Kaçınım	-.181**	.415**		-.303**	-.111**	.154**	-.062	.050	.365**

N=610 *p<0. 05 **p<0. 01

Tablo 20 Öğrencilerin sosyal mastır düzeylerinin, sosyal performans yaklaşım, sosyal performans kaçınım ve stresle başa çıkma tutumları olan; aktif planlama, dış yardım arama, dine sığınma, kaçma soyutlama (biyokimyasal), kabul-bilişsel yeniden yapılanma, kaçma soyutlama(duygusal eylem)arasındaki korelasyon değerlerini göstermektedir. Sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ile . 92, aktif planlama ile. 492, dış yardım arama ile. 433ve kabul yeniden yapılanma ile. 155 gibi yüksek oranlarda pozitif olarak ilişkili olduğu gibi; sosyal performans kaçınım ile -. 181,

biyokimyasal olarak kaçma soyutlama -. 137, kaçma soyutlama duygusal eylem ile -. 267 gibi yüksek fakat negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Sosyal performans yaklaşım ise sosyal mastır ile. 92 sosyal performans kaçınım ile. 415, dış yardım arama ile. 137, kabul yeniden yapılanma ile. 148, kaçma soyutlama duygusal eylem ile. 221 pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Sosyal performans kaçınımın ise, performans yaklaşım ile. 415, dine sığınma ile. 154 ve kaçma soyutlama duygusal eylem ile. 365 arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuş aynı zamanda sosyal mastır ile -181, aktif planlama ile -. 303 ve dış yardım arama ile -. 111 oranında ters yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM 5: TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde, üniversite ve lise öğrencilerinin sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım, sosyal performans kaçınım düzeylerinin başaıkma tutumları ile ilişkisini ve cinsiyete, anne ve baba eğitim durumuna, fiziksel görünüm algısına, ekonomik durum algısına lise ya da üniversitede okumasına, yaşa göre sosyal amaç oryantasyonlarını ortaya koymak üzere yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

1.1 Cinsiyete göre öğrencilerin sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım, sosyal performans kaçınım düzeylerinde farklılık olup olmadığına ilişkin bulguların yorumu

Denence 1 'de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal mastır düzeylerinin daha yüksek olacağı ifade edilmişti. Elde edilen bulgular incelendiği zaman kızlar ile erkekler arasında küçük bir fark olmasına rağmen gerek sosyal mastır da, gerek sosyal performans yaklaşım gerekse sosyal performans kaçınım arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

1.2 Lise ya da üniversitede öğrenim görmelerine göre Sosyal Mastır, Sosyal Performans Yaklaşım, Sosyal Performans Kaçınım Düzeylerinde farklılık olup olmadığına ilişkin bulguların yorumu

Lise ve üniversite öğrencileri arasında sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Denence 2 de lise öğrencilerinde sosyal performans kaçınım düzeyinin yüksek olması beklenirken üniversite öğrencilerin de sosyal mastır düzeyinin yüksek olması bekleniyordu ki bulgularda bunun paralelinde olup denenceyi doğrulamaktadır.

1. 3 Öğrencilerin kendilerini başarılı, orta ve başarısız görmelerine göre öğrencilerin sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulguların yorumu

Başarı algısında sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Kendini başarılı hissedenlerin sosyal mastır oranı daha yüksekken, sosyal performans kaçınım oranı kendini başarısız hissedenlerde daha yüksek bulunmuştur.

1. 4 Gelir düzeyinin yetersiz, orta, iyi, çok iyi olduğunu düşünen öğrencilerin sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulguların yorumu

Gelir düzeyi ile sosyal mastır ve sosyal performans kaçınım düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Gelir düzeyi algısı iyileştikçe sosyal mastır düzeyinin daha çok arttığı, gelir düzeyi algısı düştükçe sosyal performans kaçınım oranının yükseldiği bulunmuştur. Böyle bir sonuca ulaşmamız ise denence 4 'ün doğruluğunu kanıtlamaktadır.

1. 5 Öğrencilerin babalarının okur-yazar olmayışı, ilkokul mezunu oluşu, ortaokul mezunu oluşu, lise mezunu oluşu ve üniversite mezunu oluşuna göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulguların yorumu

Baba eğitimi ile sosyal mastır ve sosyal performans kaçınım düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Baba eğitimi arttıkça sosyal mastır düzeyinin arttığı, baba eğitimindeki düşüşle ise sosyal performans kaçınım oranının arttığı görülmüştür. Buda denence 5 'i doğrulamaktadır.

1. 6 Öğrencilerin annelerinin okur-yazar olmayışı, ilkokul mezunu oluşu, ortaokul mezunu oluşu, lise mezunu oluşu ve üniversite mezunu oluşuna göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulguların yorumu

Anne eğitimi ile sosyal mastır ve sosyal performans kaçınım düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Anne eğitimi arttıkça sosyal mastır düzeyinin arttığı, baba eğitimindeki düşüşle ise sosyal performans kaçınım oranının arttığı görülmüştür. Buda denence 6 'i doğrulamaktadır.

1. 7 Öğrencilerin 15-17, 18-19, 20-21, 22 ve üzeri yaşlarda oluşuna göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulguların yorumu

Öğrencilerin yaşları ile sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu düzeyler arasında farklılığın hangi

yaş gurubu derecesinden geldiğini anlamak için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda sosyal mastır düzeyinde 15-17(X=29. 40), 18-19 (X=26. 21) yaşlarından kaynaklandığı görülmüştür. Sosyal performans yaklaşım düzeyinde ise farklılığın 15-17 (X=17. 92)ve22 ve üzeri (X=14. 22), yaşlarından kaynaklandığı bulunmuştur. Yaş seviyesi yükseldikçe sosyal performans kaçınım düzeyinin düştüğü görülmektedir.

1. 8 Öğrencilerin fiziksel görünümlerinden hoşlanıp hoşlanmamalarına göre sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasındaki farklılık olup olmadığına ilişkin bulguların yorumu

Fiziksel görünüm algısında kendi görünümlerinden memnun olan öğrencilerde sosyal mastır düzeyinin daha yüksek olduğu görülürken, fiziksel görünümünden hoşnut olmayan öğrencilerin ise sosyal performans kaçınım oranı yüksek bulunmuştur. Buda denence 8 de öne sürülen düşüncenin doğruluğunu kanıtlamıştır.

Sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ile . 92, aktif planlama ile. 492, dış yardım arama ile. 433ve kabul yeniden yapılanma ile. 155 gibi yüksek oranlarda pozitif olarak ilişkili olduğu gibi; sosyal performans kaçınım ile -. 181, biyokimyasal olarak kaçma soyutlama -. 137, kaçma soyutlama duygusal eylem ile -. 267 gibi yüksek fakat negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Sosyal performans yaklaşım ise sosyal performans kaçınım ile. 415, dış yardım arama ile. 137, kabul yeniden yapılanma ile. 148, kaçma soyutlama duygusal eylem ile. 221 pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Sosyal performans kaçınımın ise, dine sığınma ile. 154 ve kaçma soyutlama duygusal eylem ile. 365 arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuş aynı zamanda aktif planlama ile -. 303 ve dış yardım arama ile -. 111 oranında ters yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlar denence 9, 10, 11 tarafından ortaya atılan düşüncelerin paralelindedir. Daha önceki yapılan araştırma sonuçlarına göre mastır ile yaklaşım arasında pozitif korelasyonunun buna rağmen kaçınım ile negatif korelasyon olduğunu ilgili literatür göstermektedir. Aynı zamanda performans yaklaşım ile performans kaçınım arasında da pozitif korelasyon olduğunu ilgili literatür göstermektedir. Sosyal amaç oryantasyonu üzerinde yapılan araştırmalar, amaç oryantasyonunu, sosyal kaygı, kontrol algısı, başarı amaç oryantasyonu ile karşılaştırmaları yapılmış ve bütün sonuçlarda; Elliot (1999) performans kaçınımın yüzeysel davranışlarla ve organize olmamış eğilimlerle ilişkili olduğunu rapor etmiştir ve bu faktörler ki sonuç olarak akademik performansın

düşmesiyle alakalıdır. Aynı zamanda performans yaklaşım amaçlarının da ilginç olan bir durum ki yüzeysel davranışlarla alakalı olduğunu not etmiş fakat bu olayda ekstra çalışma eğilimleri olmasından dolayı net sonuç olarak performansta kazanım ortaya çıkıyor. Bunun zıttı olarak mastır amaçlar daha derinlemesine çalışmalar ile pozitif ilişkili ki yüksek efor harcama, sabır gibi ki bunların bileşkesi olarak da başarının artması sağlanıyor. Bu bilgilerden yola çıkarak ortaya atılan denencelerin doğruluğu yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal amaç oryantasyonları olan, sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım, sosyal performans kaçınım ile başaıkma yöntemleri arasındaki ilişkiye değinilmiş, ayrıca öğrencilerin cinsiyete, başarı algısına, gelir düzeyi algısına fiziksel görünüm algısına anne ve baba eğitimi arasındaki ilişkiye değinilmiş, sonrada bu sonuçlardan yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde şu sonuçlara varılmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiği zaman kızlar ile erkekler arasında küçük bir fark olmasına rağmen gerek sosyal mastır da, gerek sosyal performans yaklaşım gerekse sosyal performans kaçınım arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Lise ve üniversite öğrencileri arasında sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım arasında fark bulunmuştur. Lise öğrencilerinde sosyal performans kaçınım düzeyinin yüksek çıkmasına rağmen üniversite öğrencilerin de sosyal mastır düzeyinin yüksek çıkmıştır.

Başarı algısında sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Kendini başarılı hissedenlerin sosyal mastır oranı daha yüksekken, sosyal performans kaçınım oranı kendini başarısız hissedenlerde daha yüksek bulunmuştur.

Gelir düzeyi ile sosyal mastır ve sosyal performans kaçınım düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Gelir düzeyi algısı iyileştikçe sosyal mastır düzeyinin daha çok arttığı, gelir düzeyi algısı düştükçe sosyal performans kaçınım oranının yükseldiği bulunmuştur.

Baba eğitimi ile sosyal mastır ve sosyal performans kaçınım düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Baba eğitimi arttıkça sosyal mastır düzeyinin arttığı, baba eğitimindeki düşüşle ise sosyal performans kaçınım oranının arttığı görülmüştür.

Anne eğitimi ile sosyal mastır ve sosyal performans kaçınım düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Anne eğitimi arttıkça sosyal mastır düzeyinin arttığı, baba eğitimindeki düşüşle ise sosyal performans kaçınım oranının arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin yaşları ile sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ve sosyal performans kaçınım arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Sosyal mastır düzeyinde 15-17; 18-19 yaşlarından kaynaklandığı görülmüştür. Sosyal performans yaklaşım düzeyinde ise farklılığın 15-17 ve 22 ve üzeri, yaşlarından kaynaklandığı bulunmuştur. Yaş seviyesi yükseldikçe sosyal performans kaçınım düzeyinin düştüğü görülmektedir.

Fiziksel görünüm algısında kendi görünümünden memnun olan öğrencilerde sosyal mastır düzeyinin daha yüksek olduğu görülürken, fiziksel görünümünden hoşnut olmayan öğrencilerin ise sosyal performans kaçınım oranı yüksek bulunmuştur.

Sosyal mastır, sosyal performans yaklaşım ile, aktif planlama ile, dış yardım arama ile ve kabul yeniden yapılanma ile yüksek oranlarda pozitif olarak ilişkili olduğu gibi; sosyal performans kaçınım ile, biyokimyasal olarak kaçma soyutlama, kaçma soyutlama duygusal eylem ile yüksek fakat negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Sosyal performans yaklaşım ise sosyal performans kaçınım ile dış yardım arama ile kabul yeniden yapılanma ile, kaçma soyutlama duygusal eylem ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Sosyal performans kaçınımın ise, dine sığınma ile 4 ve kaçma soyutlama duygusal eylem ile arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuş aynı zamanda aktif planlama ile ve dış yardım arama ile oranında ters yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlardan yola çıkarak konuyla ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırma sonuçlarından birisi sosyal mastırın başa çıkma yöntemlerinden aktif başa çıkma yöntemlerini kullanıyor olmasıdır. Türkiye’de çok fazla araştırma konusu olmamış “amaç teorisi” motivasyonu daha ileri bir seviyeye götürerek bireyin yaptığı eylemdeki asıl gayeyi ortaya koymaktadır.

Öğrencinin amaç oryantasyonu üzerine yapılan çalışmalar, öğrencinin başarı düşünceleri ve davranışları ki performansını ödüllendirdiği akademik bir çevrede, odaklamıştır. Öğrenci başarısında yalnızca sınava girip sınav kâğıdını ya da testini cevaplayarak başarıya ulaşmaz. Aynı zamanda öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla da uygun davranışlara girmek zorundadır. Öğrencinin başarıya ulaşmasındaki amaç oryantasyonunun, sosyal boyutu akademik boyutu kadar dikkate alınmamıştır. Bu çalışmanın amacı öğrenci başarısını, amaç oryantasyonunun sosyal sahasında

incelemektir. Sosyal alanda, öğrencinin amaç oryantasyonunu anlamak bizi öğrencilerin uyumunu anlamakta daha ileriye götürecektir. Bununla birlikte amaç oryantasyonu öğrencilerin yalnız sosyal fonksiyonlarını değil, akademik fonksiyonlarını da daha ileriye götürecektir.

Başarı amaç teorisinin genişletilerek sosyal perspektif içine de alınması akademik çevreyi daha iyi anlamamıza sebep olacaktır. Sosyal amaç oryantasyonunun şu anda geçerli olan akademik amaç oryantasyonuyla birleştirilmesi iddiası ile başarı amaç teorisini üzerinde büyük bir ilerleme kaydedilmiş ve pek çok araştırma ile de desteklenmiştir. Bunlar bu teorisinin kullanım alanını da genişleterek, atletlerin spor aktivitelerinde çeşitli düzeylerde öğrenci grupları üzerinde kullanılmış ve öğrencilerin sosyal aktivitelerinin önemi artmıştır ve bu da sosyal amaç oryantasyonu üzerinde daha çok çalışılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Daha önceki araştırmalar gösteriyor ki mastır amaçların pek çok adaptiv öğrenme değişkenleriyle ilişkili ki; bunlar efor harcama, işlerle mücadele etmeyi tercih etme, başarısızlıkla karşı karşıya gelindiğinde sabır göstermek ve dayanıklılık, öğrenme için içsel motivasyonların olması ve etkili öğrenme stratejileri kullanmak gibidir.

Bu ayrıma göre performans kaçınma amaçlarına yönelmiş bireylerin; (a)çalışırken tehdit altındaymış gibi deneyimlerinin olduğu (b)okul çalışanlarından yardım istemekten çekindikleri (c)değerlendirme süresinde, öncesinde ve değerlendirme süreci içerisinde kaygılı oldukları, (e)işleri sürüncemede bıraktıkları gözlenmiştir.

Bu verilen bilgilerin ışığında, bu araştırmanın da sonucuna baktığımız zaman mastır amaçlıların aktif başa çıkma yöntemlerini kullandığı görülmektedir. Sosyal ilişkilerin öneminin kavrandığı günümüzde özellikle sosyal ilişkilerden soyutlanamayacak sınıflarda öğrencilerin mastır amaçlara sahip olması bir kez daha önem kazanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2005), *Yaşamın kalitelendirilmesi*, Değişim Yayınları ,İstanbul.
- Anderman, E. , ve L., Anderman (1999), “Social predictors of changes in students’ achievement goal orientations” , *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Akbağ ve Müge (2000), *Stresle Başaçıkma Tarzlarının Üniversite Öğrencilerinde Olumsuz Otomatik Düşünceler, Transsaksiyonel Analiz Ego Durumları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anıl ve Latif (1999), *Askerlikte Ruhsal Bozukluk Belirtisi Gösteren ve Göstermeyen Erlerin Sosyal Destekler ve Başaçıkma Yöntemleri Açısından Karşılaştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydın ve Sinem (2003), *Ergenlerde Stresle Başa çıkma Tarzları ile Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerini Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Aysan ve Ferda (1988), *Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başaçıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bree, Van Den M. B. M., J. , Passchier, ve H. H., Emmen (1990), “Influence Of Quality Of Life And Stres Coping Behaviour On Headaches İn Adolescent Male Students: An Explorative Study”, *Headache*, 30(3), 165-168.
- Clark, A. A. , ve C. A., HOVANITZ (1989), “Dimjensions of coping That Contribute to Psychopathology, ” *journal of Clinical Psychology*, 45, 28-36.
- Dağ İhsan (1990), *Kontrol Odağı, Stresle Başaçıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demir ve Nivide (1998), *Stresle Başaçıkma Stratejileri ile İlgili Denetim Odağı Düzeyi Arasındaki İlişki: Bir Grup Lise Öğrencisi Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan ve Türkan (1999), *Başkent Üniversitesi Öğrencilerinin Stresle Başaçıkma Stratejilerinin Bazı Değişkelere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dweck, C. S. , ve E. L., Leggett (1988). “A social-cognitive approach to motivation and personality.” *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J ve A., “Wigfield Motivational beliefs, values and goals.” *Annual Rev. Psychol.* 2002, 53:109-32.
- Francis ve Taylor (1999), “Goal –based personalities and social behaviors in believable agents.” *Applied Artificial Intelligence*, 13:239-271.
- Elliot, A. J. , ve H. A., McGregor (2001), “A 2x2 achievement goal framework.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Finney, S. J. , S. L. Pieper, , ve K. E. Barron, (2004), “Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context”, *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365-382.
- Fleishman ve John (1984), “Personal Characteristic and Copying Patterns”, *Journal of Health and Social Behavior*, Vol:25, 229-244.
- Gündüz ve Bülent (2000), *Hemşirelerde Stresle Başaçıkma Biçimleri ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hale, N., T., Murdock ve M., Weber (2001), “Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations”, *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96-115.
- Harackiewicz, J. M., K. E., Barron, P. R., Pintrich, A. J., Elliot, ve T. M., Thrash (2002), “Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating.” *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.

- Heidgerken, A. ve J., Hughes, “Direct and indirect effects of parenting and children’s goals on child aggressions.” *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 2004, vol 33, no4, 684-693.
- Hopkins, N., *A Model of social achievement goal orientations*. Universty of Illionois at Urbana 2003 doktora tezi.
- Kahraman ve Sibel (1995), *Cinsiyetleri, Yalnızlık, Başarı ve Sınıf Düzeyleri Farklı Yatılı Olan ve Olmayan Meslek Lisesi Öğrencilerinin Stresle Başaçıkma Stratejilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kitiş, M. Nazmi, (1991) *Stres Yöntemi ile Yüksek Okul Öğrencilerinin Stresle Başaçıkma Yöntemlerine İlişkin Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Davranış Bilimleri Anabilim Dalı.
- Lazarus, Richard. S. , S., Folkman, R. D., Gruen ve A.,De Longis (1986), “Appraisal, Eoping, Healt Status And Psychological Symptoms”, *Journal of Personality Social psychology*, 50(3), 571-579.
- Little, E., *Social goals and strategies in adolescent peer conflict stiuation*, North Carolina State University 2004 doktora tezi.
- Marjoribanks, K. ve M., Mboya, “Family capital, goal orientations and South african adolescents’self concept” ,*Educational Psychology*, vol21, No. 3, 2001.
- McCollum, D., *Devolopment of an integrated taxonomy of social goals*, Pennsylvania State University 2004 doktora tezi.
- Midgely, C. , A., Kaplan, M., Middleton, M. L., T., Maehr, Urdan ve L. H., Anderman (1998), “The development and validation of scales assessing students’ achievement goal orientations”, *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Omızo M. M., S. A., Omızo, L. ve A., Suzukı (1988), “Childreen and Stress: An Exploratory Study of Stressors and Symptoms ” , *The School Counselor* 35(4), 267-273.

- Oral, A. (1994), *Ergenlikte Stres Kaynakları ve baş etme Yolları*, Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer İlkay (2001), *Ergenlerin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başaçıkma Stratejilerinin Benlik İmajı İle İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palancı ve Mehmet, (2000), *Algılanan Kontrol Düzeyine Bağlı Olarak Farklılaşan Stresle Başa çıkma Davranışları*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patterson, J. M. ve H. I. Cubin (1987), “Adolescent Coping Style and Behaviors: Conceptualization and Measurement”, *Journal of Adolescents*, 10, 163-186.
- Perry, T. ve T., Thompson (2005), “Is the poor performance of self worth protective students linked with social comparison goals,” *Educational Psychology*, vol. 25, no. 5, pp. 471-490.
- Pintrich, P. (2002). “Recent perspectives in the study of motivation: Goal orientation theory” , *Escritos de Psicología* 6, 72-84.
- Ross, S., *An Emotional approach to achievement goal theory*, University of Victoria, 1994, master tezi.
- Salovaara, H. (2005). *Achievement goals and cognitive learning*, University of Oulu
- Seider, C. , *Factors affecting the frequencies of social behaviors and social goals of preschoolers across three types of dramatic play in urban setting*, The University of Wisconsin-Milwaukee, 2001.
- Shih, S. (2005). “Role of achievement goals in children’s learning in Taiwan”, *The Journal of educational Research*, vol98 no5, 310-319.
- Horst, S., Jeanne, Sara J., Finney, ve E., Baron, Kenneth (2005), “The Study and Revision of a Social Goal Measure”, *Annual American Educational Research*
- Smoot ve Sharene L. (2003), *An outcome Measure for the social goals of inclusion*

- Strother, D. ve E., Jabocs (1984), “Adolescent Stres As It Relotes to Stepfamily Living: Implications For School Counselors” , *The School Counselor*, 32(2), 97-103.
- Stuntz, C., *Social goal orienttations in the physical domains: Links to moral functioning and psychosocial variables*, University of Virginia 2005 doktora tezi.
- Summers, J. (2002), *Social goals, achievement goals and the pathways of peer influence in 6th grade*, The universty of Texas at Austin, doktora tezi.
- Şahin ve Hülya (1995), *Yetiştirme Yurtlarında Kalan ve Aileleriyle Yaşayan Liseli Gençlerin Stresle Başaçıkma Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, N., Hisli, Ayşegül ve Durak (1995), “Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlaması”, 10:34, s. 56-73.
- Towbes, L., S., L. H., Cohen, Glyshawk (1989), “İmstrumentaplity As a Life – Stres Moderator For Early Versus Middle Adolescents”, *Journual Personelty Social Psychology*, 57 (1) 109-119.
- Watson, M., *Role of social academic goals in relationships among fifth-graders interest, achievement goals and academic outcomes*, Universtyof Florida ,2002 doktora tezi.
- Wentzel, K. (2000), “What is it that I’m trying to achieve? Classroom goals from a content perspective”, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wentzel, K. R. (1989), “Adolescent classroom goals, standards for performance and academic achievement: An interactionist perspective.” *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K. R. (2002), “The contribution of social goal setting to children’s school adjustment” ,In A. Wigfield and J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 221-246). New York: Academic Press.
- Yılmaz, Nurgül ve Erseven (1993), *Üniversite Öğrencilerinde Stres Düzeyleri, Psikopatoloji ve Stresle Başaçıkma*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. İsim ve numara gibi sizi tanıtıcı bilgileri **vermeden** formda bulunan **tüm soruları** doğru ve samimi bir biçimde doldurmanız araştırmanın geçerliliğini yükseltecektir.

Katkılarınız için teşekkürler.

Aynur TİRYAKİ

1. Cinsiyetiniz:	Erkek ()	Bayan ()
2. Yaş :		
3. Okulunuz :		
4. Bölümünüz-Sınıfınız:		
5. Genel olarak fiziki görünümümüzden hoşnut musunuz? a.) Evet b.) Hayır		
6. Size göre ailenizin gelir düzeyi nasıl? a.) Yetersiz b.) orta düzeyde c.) iyi d.) çok iyi		
7. Annenizin eğitim durumu nedir? a) Okur yazar değil b) İlkokul mezunu c) Ortaokul mezunu d) Lise mezunu e) Üniversite mezunu		
8. Babanızın eğitim durumu nedir? a) Okur yazar değil b) İlkokul mezunu c) Ortaokul mezunu d) Lise mezunu e) Üniversite mezunu		
9. Akademik olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? a) Başarılı b) Orta düzeyde c) Başarısız		

EK II

SOCIAL GOAL ORIENTATION

R-SAGOS

The following statements concern your goals for your social relationships **this semester**. Please indicate how true each statement is of you. If you think the statement is very true of you, mark a “7”. If the statement is not at all true of you, mark a “1”. If the statement is more or less true of you, find a number between “7” and “1” that best describes you. **There are no right or wrong answers, just answer as honestly as possible.**

1.	My goal is to have friends who really understand me.	1	2	3	4	5	6	7
2.	My goal is to have friends who truly care about me.	1	2	3	4	5	6	7
3.	My goal in most social situations is to impress others.	1	2	3	4	5	6	7
4.	My goal is to avoid looking foolish in social situations.	1	2	3	4	5	6	7
5.	My goal is to avoid doing things that would cause others to make fun of me.	1	2	3	4	5	6	7
6.	My goal is to be seen as having a lot of friends.	1	2	3	4	5	6	7
7.	My goal is to work on improving the quality of my relationships with my friends.	1	2	3	4	5	6	7
8.	My goal is to have friends I enjoy spending time with.	1	2	3	4	5	6	7
9.	My goal in most social situations is to try to avoid appearing socially awkward.	1	2	3	4	5	6	7
10.	My goal is to be friends with "popular" people.	1	2	3	4	5	6	7
11.	My goal is to have "cool" friends.	1	2	3	4	5	6	7
12.	My goal is to avoid having others think I am a dork.	1	2	3	4	5	6	7
13.	My goal is to have friends who are interested in me.	1	2	3	4	5	6	7
14.	My goal is to have friendships that challenge me to learn new things about myself.	1	2	3	4	5	6	7
15.	My goal is to impress others with my personality or social skills.	1	2	3	4	5	6	7
16.	My goal is to try to prevent others from thinking I am a loser.	1	2	3	4	5	6	7
17.	My goal is to try not to goof up when I am out with people.	1	2	3	4	5	6	7
18.	My goal is to be seen as “important” by other people.	1	2	3	4	5	6	7
19.	My goal is to understand how to better relate to others.	1	2	3	4	5	6	7
20.	My goal is to be thought of as popular by others.	1	2	3	4	5	6	7
21.	My goal is to avoid doing things that would cause others not to like me.	1	2	3	4	5	6	7
22.	My goal is to have friends who accept me for who I am.	1	2	3	4	5	6	7

EK III

SOSYAL AMAÇ ORYANTASYON ÖLÇEĞİ

Sosyal Amaç

R-SAGOS

Aşağıdaki ifadeler bu dönemde sizin sosyal ilişkilerinizdeki amacınızı içeriyor. Lütfen hangi ifadelerin sizin için doğru olduğunu işaretleyiniz. Eğer bir ifadenin sizin için güçlü bir doğruluğu varsa 7'yi işaretleyiniz. Eğer ifade sizin için tam olarak doğru değilse 1'i işaretleyiniz. Eğer ifade az çok doğru ise sizin için en iyi şekilde ifade eden 7 ile 1 arasında bir sayı kullanınız. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, yalnızca mümkün olduğu kadar dürüstçe cevaplayınız.

1. Amacım beni gerçekten anlayabilen arkadaşlara sahip olmak.	1	2	3	4	5	6	7
2. Amacım gerçekten beni önemseyen arkadaşlara sahip olmak.	1	2	3	4	5	6	7
3. Amacım en üst sosyal ortamlarda başkalarını etkileyebilmek.	1	2	3	4	5	6	7
4. Amacım sosyal ortamlarda aptalca görünmekten kaçınmak.	1	2	3	4	5	6	7
5. Amacım başka insanların benimle alay etmelerini sağlayacak işler yapmaktan kaçınmak.	1	2	3	4	5	6	7
6. Amacım çok fazla arkadaşım varmış gibi görünmek.	1	2	3	4	5	6	7
7. Amacım arkadaşlarımla ilişkimin niteliğini düzeltmeye çalışmak.	1	2	3	4	5	6	7
8. Amacım birlikte zaman harcamaktan hoşlanacağım arkadaşlarla birlikte olmak.	1	2	3	4	5	6	7
9. Amacım üst sosyal ortamlarda beceriksiz bir sosyal görüntü oluşturmaktan mümkün olduğunca uzaklaşmaya çalışmak.	1	2	3	4	5	6	7
10. Amacım popüler insanlarla arkadaş olmak.	1	2	3	4	5	6	7
11. Amacım soğukkanlı arkadaşlara sahip olmak.	1	2	3	4	5	6	7
12. Amacım başkalarının beni aptal gibi görmelerinden kaçınmak.	1	2	3	4	5	6	7
13. Amacım benimle ilgilenen arkadaşlara sahip olmak.	1	2	3	4	5	6	7
14. Amacım kendim hakkında yeni şeyler öğrenmem için mücadele etmemi sağlayacak arkadaşlara sahip olmak.	1	2	3	4	5	6	7

15. Amacım kişiliğim ve sosyal becerilerimle başkalarını etkilemek.	1	2	3	4	5	6	7
16. Amacım benim bir kaybeden olduğumu düşünmelerini engellemeye çalışmak.	1	2	3	4	5	6	7
17. Amacım dışarıda insanlarla olduğum zaman aptalca bir hata yapmamaya çalışmak.	1	2	3	4	5	6	7
18. Amacım başkaları tarafından ‘‘Önemli’’ olarak görülebilmek.	1	2	3	4	5	6	7
19. Amacım diğerleriyle nasıl daha iyi ilişki kurulduğunu anlamak.	1	2	3	4	5	6	7
20. Amacım diğerleri tarafından popüler olarak düşünülmemi sağlamak.	1	2	3	4	5	6	7
21. Amacım diğerlerinin benim gibi olmamasını sağlayacak şeyleri yapmaktan kaçınmak.	1	2	3	4	5	6	7
22. Amacım beni ben olduğum için kabul edilen arkadaşlara sahip olmak.	1	2	3	4	5	6	7

EK III

BAŞA ÇIKMA TUTUMLARI ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıda günlük yaşantılarınız içerisinde karşılaştığınız değişik problem durumlarıyla nasıl başa çıktığınız ile ilgili ifadeler bulacaksınız. Kafanızda bazı problemleri somutlaştırarak bunlar üzerinde bir süre odaklaşıp cevaplamalarınızı somut durumlara yönelik olarak gerçekleştiriniz. Lütfen aşağıda verilen derecelendirmeyi kullanarak sizin durumunuz için en uygun olan sayıyı yuvarlak içine alınız veya üzerini **X** ile işaretleyiniz.

Hiçbir zaman	0 (%0)	Bazen	2 (%25-50)	Genellikle	5 (%75-100)
Arasına	1 (% 1-25)	Sık sık	3 (% 50-75)		

1	Arkadaşlarım ve yakınlarımdan duygusal destek almaya çalışırım	0	1	2	3	4
	Asıl problemim üzerinde yoğunlaşır, gerekirse başka şeyleri bir kenara					
2	bırakırım	0	1	2	3	4
3	Attığım her adımı ve yapacağım her hareketi çok iyi düşünürüm	0	1	2	3	4
4	Başta gelenin çekileceğine inanırım	0	1	2	3	4
5	Başıma gelenden bir şeyler öğrenmeye çalışırım	0	1	2	3	4
6	Başıma gelenlere inanmak istemem	0	1	2	3	4
7	Başka şeylerden ziyade o problem üzerinde daha çok odaklaşıyorum	0	1	2	3	4
8	Başkalarından ne yapabileceğim konusunda tavsiyeler alırım	0	1	2	3	4
9	Başkalarından şefkat ve anlayış beklerim	0	1	2	3	4
10	Benden yaşlı birine danışırım	0	1	2	3	4
11	Benzer şeyleri yaşayan insanların tecrübelerinden yararlanırım.	0	1	2	3	4
12	Dini aktivitelere katılırım	0	1	2	3	4
13	Dini inançlarımdan güç alarak kendimi güvende hissedirim.	0	1	2	3	4
14	Durum ile ilgili daha çok bilgi edinmek için başkalarına danışırım	0	1	2	3	4
15	Duruma olduğu gibi alışmaya çalışırım	0	1	2	3	4
16	Enerjimi yaptığım işler üzerinde yoğunlaştırırım	0	1	2	3	4
17	Eskisinden daha fazla ibadet / dua ederim	0	1	2	3	4
18	Gerginliğimi azaltmak için sigara içerim	0	1	2	3	4
19	Her ne yapacaksam zamanında yaparım	0	1	2	3	4
20	Her şeyimle ilahi bir güce sığınırım	0	1	2	3	4

21	Huzuru dinimde bulmayı denerim	0	1	2	3	4
22	Kendime bunun gerçek olmadığını söylerim	0	1	2	3	4
23	Kendimi daha iyi hissedebilmek için uyuşturucu alırım	0	1	2	3	4
24	Kendimi daha iyi hissetmek için ilaç alırım	0	1	2	3	4
25	Ne yapacağım konusunda bir plan hazırlarım	0	1	2	3	4
26	Olanlara daha iyimser bir gözle bakmaya çalışırım	0	1	2	3	4
27	Olayın daha olumlu gözükmesini sağlamak için farklı bir bakış açısı ile yaklaşırım	0	1	2	3	4
28	Problem hakkında daha az düşünmek için içki içerim	0	1	2	3	4
29	Problem hakkında hissettiklerimi başkaları ile tartışırım	0	1	2	3	4
30	Problemi bütün geçekliğiyle olduğu gibi hissederim	0	1	2	3	4
31	İlahi bir güçten yardım isterim	0	1	2	3	4
32	Problemi çözmeme engelleyen diğer şeylerden kendimi alıkoymaya çalışırım	0	1	2	3	4
33	Problemim hakkında somut bir şeyler yapabilecek birileri ile konuşurum	0	1	2	3	4
34	Problemimden kurtulmak için değişik işlerle ilgilenirim	0	1	2	3	4
35	Problemimden kurtulmak için üzerine direkt olarak giderim	0	1	2	3	4
36	Problemimi daha az düşünmek için sinemaya giderim veya TV seyredirim	0	1	2	3	4
37	Problemimi en iyi nasıl çözebileceğimi düşünürüm	0	1	2	3	4
38	Problemim ile ilgili duygularımı başkalarıyla paylaşırım	0	1	2	3	4
39	Problemimle yaşamayı öğrenirim	0	1	2	3	4
40	Problemimi unutmak için ders çalışır veya başka farklı şeylerle ilgilenirim	0	1	2	3	4
41	Rahatlamak için ağlarım	0	1	2	3	4
42	Müzik dinleyerek bir çok şeyi unuturum	0	1	2	3	4
43	Sanki hiçbir şey olmamış gibi davranırım	0	1	2	3	4

ÖZGEÇMİŞ

Aynur TİRYAKİ, 1966 yılında Yozgat'ta doğdu. İlkokul, ortaokul ve liseyi Yozgat'ta bitirdi. Lisans öğrenimini 1999-2003 yılları arasında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde tamamladı. 2003 yılında sınıf öğretmeni olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hendek Cumhuriyet İlköğretim'inde göreve başladı. 2004 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı 'nda yüksek lisans eğitimine başladı.

Halen Düzce Namık Kemal ilköğretim okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.