

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

**İLKÖĞRETİM 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNE GÖRE DENETİM  
ODAĞI BOYUTLARI VE AKILCI OLMAYAN  
İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Lokman KIZILYAR**

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

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİN**

**HAZİRAN 2010**

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

**İLKÖĞRETİM 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN**  
**EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNE GÖRE DENETİM**  
**ODAĞI BOYUTLARI VE AKILCI OLMAYAN**  
**İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Lokman KIZILYAR**

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

**Bu tez 22/06/2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.**

Yrd. Doç Dr. Bayram ÇETİN

**Jüri Başkanı**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKIN

**Jüri Üyesi**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK

**Jüri Üyesi**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

## **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.

**Lokman KIZILYAR**  
**21.06.2010**

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada erken ergenlik dönemi öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile içsel-dışsal denetim odağı boyutları ve öğrencilerin kendilerine, başkalarına ve içinde yaşadığı dünyaya ilişkin akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Çalışmada ilk olarak empati, denetim odağı ve akılcı olmayan inançlar ile ilgili teorik bilgilere yer verilmiş, daha sonra empatik eğilim ile denetim odağı ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişki açıklanmıştır. Son bölümde ise yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar, ilgili bölümde tartışılıp bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırma birçok kişinin yardımları ile gerçekleştirilmiştir. Başta araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesinde değerli öneri ve katkılarıyla her türlü ilgi ve bilimsel yardımını gördüğüm tez danışmanım, Yrd. Doç. Dr. Bayram Çetin'e; olumlu geri bildirimler vererek teze katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKIN'a ve Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK'e; yüksek lisans öğrenimim süresince bilgi ve görüşleri ile bilimsel yeterliğimin gelişmesinde katkıları bulunan bütün hocalarıma; ölçeklerinden ve bilgilerinden yararlandığım Prof. Dr. Üstün Dökmen, Yrd. Doç. Dr. Asım ÇİVİTÇİ ve Doç. Dr. Demet ÖNGEN'e teşekkür ederim.

Test ve envanter uygulamalarım sırasında bana yardımcı olan okul yöneticilerine, desteklerinden dolayı mesai arkadaşlarıma, öğretmenlere ve uygulamaya katılmış olan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Bu çalışmam boyunca bana sabır ve anlayış gösteren, her konuda destek veren aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmanın her aşamasında destek ve sabırlarını esirgemeyen sevgili eşim Betül KIZILYAR'a, vaktini çaldığım biricik oğlum Muhammed Emir'e ve kızım Zehra Zeren'e sonsuz teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

<b>KISALTMALAR</b> .....	iv
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	v
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	vi
<b>ÖZET</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>GİRİŞ</b> .....	1
<b>BÖLÜM I: KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	
1.1. Empati İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	9
1.1.1. Empatinin Tanımı ve Tarihçesi.....	9
1.1.2. Empatinin Gelişimi.....	12
1.1.3. Empatik Eğilim.....	14
1.1.4. Empatinin Sınıflandırılması.....	15
1.1.5. Empatinin Bileşenleri.....	16
1.1.6 Empati İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	17
1.1.7.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....	17
1.1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	22
1.2. Denetim Odağı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	23
1.2.1. Denetim Odağı.....	23
1.2.2. Denetim Odağının Boyutları.....	25
1.2.3. Denetim Odağı İle İlgili Kuramsal Görüşler.....	28
1.2.4. Denetim Odağı İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	30
1.2.4.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....	30
1.2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	38
1.3. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	39
1.3.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi.....	39
1.3.2. Akılcı inançlar.....	41
1.3.3. Akılcı Olmayan (İrrasyonel) İnançlar.....	42
1.3.4. Akılcı Olmayan İnançların Özellikleri.....	44
1.3.5. Uygun ve Uygun Olmayan Duygular.....	45
1.3.6. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	45
1.3.6.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....	45
<b>BÖLÜM II : YÖNTEM</b>	
2.1. Araştırmanın Modeli.....	54
2.2. Çalışma Grubu.....	54
2.2.1. Çalışma Grubunu Tanıtıcı Bilgiler.....	54
2.3. Veri Toplama Araçları.....	55
2.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği.....	55
2.3.2. Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği.....	56
2.3.3. Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği.....	57

2.4. Verilerin Toplanması.....	58
2.5. Verilerin Analizi.....	59

### **BÖLÜM III : BULGULAR**

3.1. Empatik Eğilim Düzeyleri ve Denetim Odağı Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	60
3.1.1. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Aile İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	60
3.1.2. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Başarı” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular .....	61
3.1.3. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Akran İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular .....	62
3.1.4. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Batıl İnanç” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular .....	63
3.1.5. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Kader” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular .....	64
3.2. Empatik Eğilim Düzeyleri ve Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Bulgular.....	65
3.2.1 Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Başarı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular .....	65
3.2.2. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Rahatlık Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular .....	66
3.2.3. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Saygı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular .....	67

### **BÖLÜM IV : TARTIŞMA VE YORUM**

4.1. Empatik Eğilim Düzeyleri İle Denetim Odağı Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	69
4.1.1 Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Aile İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	69
4.1.2. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Başarı” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum .....	70
4.1.3. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Akran İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum .....	71
4.1.4. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Batıl İnanç” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum .....	72
4.1.5. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Kader” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum .....	72
4. 2. Empatik Eğilim Düzeyleri İle Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	73
4.2.1. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Başarı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	73
4.2.2. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Rahatlık Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	74

4.2.3. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Saygı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	74
<b>BÖLÜM V : SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>76</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>78</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>92</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>97</b>

## KISALTMALAR

<b>%</b>	: Yüzde
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
<b>N</b>	: Veri Sayısı
<b>p</b>	: Anlamlılık Düzeyi
<b>S</b>	: Standart Sapma
<b>sd</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>t</b>	: t Değeri
<b>F</b>	: Varyans Değeri
<b>EEÖ</b>	: Empatik Eğilim Ölçeği
<b>DOÖ</b>	: Denetim Odağı Ölçeği
<b>EMİÖ</b>	: Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği
<b>ADDT</b>	: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi



## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b>	Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	55
<b>Tablo 2:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Aile İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler..	60
<b>Tablo 3:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Aile İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.	60
<b>Tablo 4:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Başarı” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	61
<b>Tablo 5:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Başarı” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	62
<b>Tablo 6:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Akran İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	62
<b>Tablo 7:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Akran İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	63
<b>Tablo 8:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Batıl İnanç” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	63
<b>Tablo 9:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Batıl İnanç” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları....	64
<b>Tablo 10:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Kader” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	64
<b>Tablo 11:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Kader” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	65
<b>Tablo 12:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Başarı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler..	66
<b>Tablo 13:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Başarı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.	66
<b>Tablo 14:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Rahatlık Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	67
<b>Tablo 15:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Rahatlık Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	67
<b>Tablo 16:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Saygı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler...	68
<b>Tablo 17:</b>	Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Saygı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları..	68

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1:	Aşamalı Empati Sınıflaması.....	15
----------	---------------------------------	----

**Tezin Başlığı:** İlköğretim 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Boyutları ve Akılcı Olmayan İnançlarının İncelenmesi

**Tezin Yazarı:** Lokman KIZILYAR

**Danışman:** Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİN

**Kabul Tarihi:** 22/06/2010

**Sayfa Sayısı:** viii (Ön Ks.) + 91 (Tez)+6(Ekler)

**Anabilimdalı:** Eğitim Bilimleri

**Bilim Dalı:** Eğitimde Psikolojik Hizmetler

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre; denetim odağı boyutlarının ve akılcı olmayan inançlarının farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmaya İstanbul İli Sultangazi İlçesi'ndeki yedi ilköğretim okuluna devam eden 392'si 7. sınıf, 382'si 8. sınıf olmak üzere toplam 774 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen 1988), Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (Öngen 2003) ve Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Çivitçi 2006) kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, empatik eğilim düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin puanları ile denetim odağı ve ergenler için mantıkdışı inançlar alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş, gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrenciler, denetim odağı aile ilişkileri, başarı, akran ilişkileri ve kader alt boyutlarında empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha içten denetimli oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine göre denetim odağı batıl inanç alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Empatik eğilim düzeyleri düşük olan öğrencilerin, başarı talebi ve rahatlık talebine ilişkin mantıkdışı inançları, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Empatik eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ise saygı talebine ilişkin mantıkdışı inançları, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Empatik Eğilim, Denetim Odağı, Akılcı Olmayan İnançlar.

**The title of the thesis:** An analysis of the irrational beliefs and locus of control of 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade primary school students according to their emphatic tendencies.

**Author:** Lokman KIZILYAR

**Supervisor:** Assist. Prof. Dr. Bayram ÇETİN

**Date of submission:** 22/06/2010

**Nu.of pages:** viii (pre text) + 91 (main body) +6 (appendices)

**Department:** Educational Sciences

**Subfield:** Psychological Counselling and Guidance

The purpose of this thesis is to show whether or not there is a differentiation between irrational beliefs and locus of control of 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade primary school students according to their emphatic tendencies.

The research is conducted on 774 students studying in seven primary schools in Sultangazi district of the city of Istanbul. 392 of these students are in 7<sup>th</sup> grade and 382 of them are in 8<sup>th</sup> grade. The tools for the data collection in the research are Personal Information Form, Empathic Tendency Scale (Dökmen, 1988), Nowicki-Strickland Internal/External Locus of Control Scale, and the Irrational Beliefs Scale for Adolescents (IBSA) (Çivitçi, 2006).

Single Direction Variance Analysis is the method that was used in the research to test differences in average points between low, middle, and high level locus of control of the students and the minimum irrational beliefs scale for adolescents. The differences between these groups are determined by using the Scheffe Multiple Comparison Test.

This research enabled us to found that students with high level empathic tendencies are more self-controlled in their locus of control, family and peer relations, success, and fate in a comparison with those students who have low level empathic tendencies. Besides, it was not found a meaningful difference between superstition and locus of control based on the level of empathic tendencies of the students.

Furthermore, the research show us that irrational beliefs of those students with low level empathic tendencies in demand for success and comfort are in a higher degree than those students with high level empathic tendencies. In contrast, irrational beliefs of those students with high level empathic tendencies in demand for respect are in a higher degree than those students with low level empathic tendencies.

**Key words:** Empathic Tendency, Locus of Control, Irrational Beliefs

## GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırma sorularına, sınırlılıklara, tanımlara araştırmanın önem ve gerekçesine yer verilmiştir.

### **Problem**

Ergenliğin başlangıç yıllarına denk gelen ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, bu dönemde baş etmeleri gereken önemli gelişim görevleri bulunmaktadır. Bu gelişim görevleri ile baş etmede, öğrencilerin çocukluk dönemindeki yaşam deneyimlerinin ve koşullarının önemli etkisi olduğu bilinmektedir.

“Erinlik” sözcüğü, erkeklik yeteneği ya da erkeklik yaşı anlamına gelen, Latince “pubertas” köküne dayanır. Kızlarda ortalama 11-12 yaşlarında başlayan bu dönem, erkeklerde 13-14 yaş dilimlerini kapsar (Yavuzer, 2002). Ergenliğin ilk yıllarını oluşturan ve yaklaşık 11-14 yaşlarını kapsayan erinlik dönemi, hızlı bedensel ve fizyolojik değişimlere paralel olarak duygusal ve sosyal değişimlerin de bir arada yaşandığı kritik bir gelişim dönemi olarak bilinmektedir (Vernon, 1999).

Erinlik dönemi kısa bir dönem olmasına rağmen bu dönemde yaşanan hızlı değişimler birey için biyolojik, psikolojik, sosyal ve duygusal yönden önemli ve etkileyici olabilir. Bu da esasen dönemin kısa olmasına değil, süreçte yaşanan unsurların yoğunluğunun bireydeki izlerine bakmakla mümkün olabilir (Başoğlu, 2007).

İlköğretim ikinci kademe dönemine denk düşen ilk gençlik döneminde cinsel uyanışla birlikte yeni ruhsal tepkiler ve davranışlar belirmeye başlar. Dengeli ve uyumlu ilkokul çocuğunun yerine tedirgin, kuruntulu, güç beğenen ve çabuk tepki gösteren bir ergen gelir. Duygular iniş çıkış gösterir; çabuk sevinir, çabuk üzülür, her şeyi sorun yapar. Tepkileri önceden kestirilemez. Bencilleşir, istekleri artar, evdeki kuralların fazlalığından ve sıklığından şikâyet eder. Ana-babasına tepki gösterir, ters yanıtlar verir. Kabına sığmaz gibidir. Yalnız kalmak ister ve hayaller kurar. Ana-babasının çelişkili tutumlarıyla iyice bocalar. Bu dönemde olumsuz davranışlar ve tepkiler yoğun olarak vardır (Yörükoğlu, 1986).

Yaşama ve mesleğe hazırlanma görevi ile karşı karşıya kalan ergenin, kendini ifade etme, başkalarını anlama ve doyumlu sosyal ilişkiler yaşayabilmesi bazı temel sosyal

becerilere sahip olması gerekmektedir (Genç, 2005:44). İlişkiyi başlatabilmek ve sürdürebilmek, problem durumlarıyla başa çıkmak, kendini bir arkadaş grubuna ait hissetmek, grup normlarına göre birlikte iş yapmak, düşünce ve duygularının farkına varmak ve net bir şekilde ifade etmek gibi sosyal beceriler ergenin sahip olması gereken sosyal becerilerinden en önemlilerindedir. Ergenin bu becerilere sahip olması dönemin sosyal ve duygusal gelişim görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmiş olmalıdır.

Ergenlik döneminin henüz başlarında olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kendisi ve çevresi ile yaşadıkları bu güçlüklerle baş etmede, şüphesiz ergenin empatik eğilim düzeyinin önemli etkisi bulunmaktadır. Rehber (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışlarını incelediği araştırmasının sonuçlarına göre; empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde empati kavramının farklı yazar ve kuramcılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Günümüzde empatinin en çok kabul gören tanımlarından biri Rogers (1970) tarafından yapılmıştır. Rogers'a göre, empati; "bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi" sürecidir (Akt; Dökmen, 1988).

Empati, bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak, onun duygularını ve düşüncelerini anlaması, anladığını da ona iletmesidir. Bu bir çeşit role girme davranışdır (McWhirter ve Acar, 1985).

Empatik iletişimde amaç karşımızdaki kişi ile özdeşim kurmak değil, karşımızdaki kişinin duygu ve düşünceleri anlamaktır. Karşımızdaki insanla özdeşim kurmaya başladığımızda, sempatik iletişim kurmuş oluruz. Sempatik iletişimde ise o insanın duygularını anlamaktan çok onunla birlikte üzülme, ağlamak, öfkelenme ve sevinme yer alır. Onun duygularını anlamak, onun duygularını yaşamaktan çok farklıdır. Sürekli olarak onun penceresinden bakmak, kendi penceresinde neler olduğunu, başkalarının penceresinin de farklı şeyler gösterdiğini unutmamasına neden olur (McWhirter ve Acar,

1985).

Duygusal gelişimde çocukluk dönemi ile ergenlik dönemi arasında duygusal yönden en belirgin fark, çocuklar duygularını daha açık davranışlarla ve anında ifade ederlerken, ergenlikte bu duygular daha fazla gizlenip maskelenir (Kulaksızoğlu, 2000).

Ergenlik döneminde çatışma-saldırganlık ve iletişim-empati bir kat daha fazla önem kazanmaktadır. Bu şartlar altında hayatı ve içinde bulunduğu durumu anlamlandırmakta güçlük çeken ve korku duyan ergen çoğu zaman sorunlarını çözmek için öfke, şiddet ve saldırganlık eğilimi göstermekte, asgari empati becerisi gösterememektedir. Çünkü saldırganlık gibi empati de bireyin içinde bulunduğu ortamın etkisiyle kazandığı bir kişilik özelliğidir (Güray, 2004).

İçinde bulunulan ortamın etkisiyle kazanılan bir diğer kişilik özelliği de denetim odağıdır. Rotter (1966)'e göre denetim odağının kişinin belli bir davranışını belli bir pekiştiricinin izleyeceğine dair ortaya çıkmış bir beklentinin kuvvetlenmesi sonucunda oluşmaktadır. Birey kendi yaptığı bir davranışın olumlu ya da olumsuz pekiştirici ile sonuçlandığını algıladığında, o pekiştiricinin bu davranışı gelecekte de izleyeceğine ilişkin bir beklenti oluşturacaktır. Birey gelişim süreci boyunca her alanda yaşadığı bu pekiştirici algısı yaşantılarının sonucunda genellenmiş bir pekiştirici beklentisi oluşturabilmektedir. Bu oluşuma bağlı olarak birey, pekiştiricilerin ya kendi ya da kendi dışındaki güçlerin veya şans ya da kaderin kontrolünde olduğuna dair genel bir beklentiye benimseyebilmektedir. Birinci durumda bireyin 'iç' kontrol odağına, ikinci durumda ise 'dış' kontrol odağına inandığı kavramsallaştırılmıştır. Ancak, gelişim süreci boyunca pekiştirme yaşantılarının doğası gereği belirgin bir kutuplaşma oluşmaması ve bu boyutun ortalarında yer alma da olasıdır (Akt; Dağ, 2002).

Araştırmalar dışsal denetimlilerle karşılaştırıldığında, içsel denetimlilerin; entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıklarını, okul başarılarının daha yüksek olduğunu özellikle yarışma ortamında daha üstün başarı gösterdiklerini, toplumsal olaylarda daha aktif olduklarını göstermektedir. Yine içsel denetimlilerin diğerleriyle karşılaştırıldığında olumsuz etkilere daha fazla direnen, kişisel özgürlüklerinin sınırlandırılmasına güçlü bir tepki gösteren, kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan olumlu benlik kavramına sahip, atılgan ve girişimci kişiler olduklarını ortaya koymaktadır (Yeşilyaprak, 1990).

Denetim odağı, eğitim ortamındaki öğrenci davranışlarının açıklanmasında oldukça önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dıştan denetimli öğrenciler için öğretmenin övgüsü, kurulan sınıf arkadaşlıkları ve alınan iyi notlar bireyin kişisel çaba veya yeteneği ile ilişkili değildir ve dolayısıyla bunları kazanmak için çaba harcamak gereksizdir. Diğer taraftan istenilen sonuca ulaşmanın bireyin kendi çaba ve davranışlarının bir sonucu olduğunu düşünen öğrenciler, zeka, sosyoekonomik düzey, cinsiyet gibi farklılıklardan çok, algılanan denetim odağına bağlı olarak istenilen sonuçlara ulaşabileceklerdir (Öngen, 2003).

Denetim odağının içten denetim ucuna yakın olan kişiler, yaşadığı olayların, çerçevesinde olup bitenlerin kendi denetimleri altında olduğuna ve yaşamlarını istedikleri yöne çevirebileceklerine inanmaktadırlar. Başarısızlıklarının sebebini dış faktörlerde aramadan, kendi davranışlarında arayabilmektedirler. Kendi düşüncelerine önem vermekte ve başkalarının baskılarına yenik düşmeden kendi kararlarını uygulayabilmektedirler. Karar vermeden önce çok yönlü düşünmekte, olayların sonuçlarını göz önüne alarak karar vermektedirler. İçten denetimli kişiler işlerini severek yapmaktadırlar ve daha verimlidirler. Sorumluluklarını bilen, güvenilir ve uyumlu davranışlar gösteren kişilerdir (Cüceloğlu 1993).

Ergenlerde, çocukluktan kalan ya da çocukluk döneminin mantıkdışı düşünme biçimine bir gerileme olarak ortaya çıkabilen mantıkdışı inançlar sıklıkla gözlenmektedir. Ergenler, aynı zamanda ergen benmerkezciliğinin ve Piaget'nin soyut işlemler döneminin daha karmaşık muhakeme yapabilme özelliğinin eşlik ettiği yeni akılcı ve mantıkdışı inançlar da geliştirebilmektedirler (Bernard, 1984). Ellis, insanların mantıksızlığı nasıl geliştirdiklerinden çok bunu nasıl korudukları üzerinde durmaktadır (Nelson, 1982).

Ergenlerde mantıkdışı inançlara bağlı olarak oluşan olumsuz duyguların yaşandığı evrelerden birisi de ilk ergenlik dönemidir. Yaklaşık 11- 14 yaşlarını kapsayan ilk ergenlik döneminde, kendi bedenlerinde hızlı fiziksel ve hormonal değişiklikler yaşayan ergenlerde duygusal patlamalarla ortaya çıkan huysuzluk davranışları ile kaygı, suçluluk, utanç, depresyon, öfke, kızgınlık gibi sağlıklı olmayan olumsuz duygular gözlenebilmektedir (Vernon, 1999).

Ellis ve Harper (1961), çocuğun daha çok çaresiz olduğu dönemde uygun olabilen



mantıksız düşüncelerin, çeşitli nedenlerden dolayı kazanıldığı söylenebilir. Birincisi, çocuk özellikle gelecekteki doyumdan daha çok şimdiki doyumda ısrar ettiğinde iyi düşünmemektedir ve gerçek korkularını fantezi korkularından doğru olarak ayırt edememektedir. İkincisi, çocuk başka insanların düşüncelerine ve planlarına bağımlıdır. Üçüncüsü, anne-babanın, aile üyelerinin mantıksız eğilimleri, önyargıları, batıl itikatları vardır ve bunları çocuğa geçirmektedirler. Dördüncüsü, bu süreç tüm medyanın öğretileri ile yoğunlaştırılmaktadır (Akt; Nelson, 1982).

İlgili literatür incelendiğinde; akılcı olmayan inançların okul başarısızlığı, yüksek depresyon ve kaygı düzeyi (Bozkurt, 1998), sürekli kaygı, (Çivitçi, 2006b), saldırganlık (Kılıçarslan, 2009) ile pozitif yönde; sosyal beceri (Çivitçi ve Çivitçi 2009), problem çözme becerileri (Tanrikulu, 2002), iletişim becerileri (Altıntaş, 2006) ve benlik saygısı (Kuyucu, 2007) ile negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Akılcı olmayan düşünceler bireylerin toplumsallaşmasını engelleyici bir role sahiptir (Koroğlu, 2006:41).

İlk ergenlik döneminde ergenlerin soyut düşünebilecekleri ve daha mantıklı ve analitik çıkarımlarda bulunabilecekleri göz önüne alındığında, sağlıklı olmayan olumsuz duygulara yol açan mantıksız inançların yerine daha akılcı, mantıklı inançların oluşturulması açısından ilk ergenliğin gelişimsel olarak daha avantajlı bir dönem olduğu değerlendirilebilir (Çivitçi, 2006a).

Piaget'e göre, gelişimde bilişsel öğeler ile duygusal öğeler birbirinden ayırt edilemez. Duygusal alan, zekânın yapılarının değil işleyişinin tabii olduğu bir enerji kaynağı rolünü oynar. Bilişsel gelişim ile toplumsal gelişim arasında da ilişki kurulabilir, bu ilişkiyi belirten en genel kavram "toplumsal biliş"(social cognition) kavramıdır. Toplumsal bilinç gelişimi, insani, toplumsal dünyaya ilişkin bilişlerin gelişimidir (Gander ve Gardiner, 2001).

Bu araştırma, erken ergenlik döneminde bulunan ve ilköğretim 7. ve 8. sınıflarına devam eden ergenlerin empatik eğilim düzeylerini cinsiyet, anne baba birliktelik durumu, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumu ve anne baba mesleki durumu açısından inceleyecektir. Ayrıca ergenlerin empatik eğilim düzeyleri ile denetim odakları ve akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacaktır. Empatik eğilim düzeyinin, kişisel değişkenler, denetim odağı boyutları (aile ilişkileri, başarı,

akran ilişkileri, batıl inanç ve kader) ve akılcı olmayan inançlar ( başarı talebi, rahatlık talebi ve saygı talebi) ile ilişkisinin ele alınması, ergenin empatik eğilim düzeyinin, ergenin bilişsel dinamiklerine etkisini anlamada önemli katkılar sağlayacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu Araştırmanın temel amacı, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre; denetim odağı boyutlarının ve akılcı olmayan inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine etkisi olduğu düşünülen cinsiyet, kardeş sayısı, anne-babanın sağ/ölü/ayrı/beraber durumu, anne-babanın öğrenim durumu ve anne-babanın mesleği gibi değişkenler açısından da farklılıklar ele alınacaktır.

### **Araştırma Soruları**

Yukarıda belirtilen temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Empatik eğilim düzeyi düşük, orta ve yüksek olan ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı;
  - a. Aile ilişkileri boyutu puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - b. Başarı boyutu puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - c. Akran İlişkileri boyutu puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - d. Batıl inanç boyutu puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - e. Kader boyutu puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Empatik eğilim düzeyi düşük, orta ve yüksek olan ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inançlar;
  - a. Başarı talebi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - b. Rahatlık talebi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - c. Saygı talebi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## **Sınırlılıklar**

1. Araştırma bulguları İstanbul Sultangazi ilçesi sınırları içinde bulunan 7 ilköğretim okulu öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri öğrencilerin empatik eğilim düzeylerini ölçmek için “Empatik Eğilim Ölçeği”, akılcı olmayan inançlarını ölçmek için “Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” ve denetim odağı boyutlarını belirlemek için “Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği”nin verileri ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Empati:** Başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma; karşısındakinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama (Budak, 2000).

**Empatik Eğilim:** Kişilerin günlük yaşamındaki empati kurma potansiyeli ve sosyal duyarlılıktır (Dökmen,1988).

**Denetim Odağı:** İnsanlar ödül ve cezalar biçiminde kendilerine olanların sorumluluğunu kendilerine ya da şans, kader, kısmet gibi kendileri dışındaki güçlere yüklemek eğiliminde olabilirler. Ödül ve cezaları denetleyen gücün kaynağını birey kendi içinde ya da dışında algılayabilir. Rotter (1966) bu gücün kaynaklandığı yere “denetim odağı” adını vermektedir (Akt., Dönmez, 1985).

**Akılcı Olmayan İnançlar:** Zorunluluk ve istek içeren, bireyin kendisine ve çevresine zarar vermesine, bireyde uygun olmayan duyguların ortaya çıkmasına neden olan ve bireyin yaşam amaçlarına ulaşmasını engelleyen düşüncelerdir (Ellis ve Dryden, 1997).

## **Araştırmanın Önem ve Gerekçesi**

Ergenlik döneminde soyut işlemlere ulaşan ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli bir biçimde çözebilirler. Bilişsel gelişim olarak bilinen olgu, ergenlerin yalnız kendilerini, ailelerini, yaşatlarını, arkadaşlarını ve öğretmenlerini değil, dünyalarını görme biçimi üzerinde uzun süreli etkiler taşır (Gander ve Gardiner, 2001). Bu dönemde ergende oluşan akılcı olmayan inançlarının varlığına erken farkına varmak, eğitimci,

ana baba ve diğ er bireyler için önem taşımaktadır.

Empatik eğ ilim ile denetim odağı ve akılcı olmayan inançların ilişkisini inceleyen araştırmaların sayıca az olması, ergenlerde empatik eğ ilimin iç ten ya da dış tan denetimli oluşlarına göre nasıl bir değışim gösterdiğı; yine empatik eğ ilimin akılcı olmayan inançlara nasıl bir etkisi olduğı konularında yeterli bir değerlendirme yapmayı güçleştirmektedir. Bu noktada çocuk ve ergenlerdeki mantıkdışı inançlar ve denetim odağını birlikte ele alan yeni araştırmalara gereksinim olduğı söylenebilir. Ergenin duygusal gelişimini yansıtan empatik eğ ilim ile bilişsel nitelikli olan denetim odağı ve akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiye vurgu yapmak, ergenlerin duygusal ve bilişsel gelişimlerini birlikte ele almak, araştırmanın önemli gerekçelerindedir.

Çocukların yaşamında oldukça etkili olan ve birbirlerini etkileyen empatik eğ ilim, denetim odağı ve akılcı olmayan inançlar ile ilgili yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgularla, empatik eğ ilim, denetim odağı ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi ve bunların çocuğun çevresi ve kendisi ile uyum sürecindeki etkilerini görebilme olanağı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın sonuçları, ergenlik dönemindeki öğrencilerin zamanının büyük bir kısmını geçirdiğı örgün eğitim kurumlarındaki ergenlerin eğ itimi ile ilgilenen öğretmenlere; sınıf yönetiminde ve öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında empatik ilgiyi uyandıran ders isleyiş yöntem ve tekniklerini kullanmanın önemi konusunda yardımcı olacağı düşünölmektedir. Rehberlik servisleri, empati ve akılcı duygusal eğ itim programlarına daha çok yer vererek, öğrencilerin psikolojik sağlıklarının korunması ve geliştirilmesine önemli katkı sağlayabilirler. Ayrıca öğrencilerin kendi kararlarını kendisi alan, kendi yeteneklerine güvenen bireyler yetiştirmede empati eğ itimleri ön plana çıkarılabilir.

Belki de bu araştırmanın sonuçları anne-babaların çocuklarının akılcı olmayan inançlarını en aza indirmede ve çocuklarının daha iç ten denetimli olmalarında empatik eğ ilim düzeylerini arttırmaya önem vermeleri gerektiğı konusunda yardımcı olacaktır. Ergenlerin empatik eğ ilim düzeylerine, denetim odaklarına ve akılcı olmayan inançlarına yönelik araştırmaların oldukça az olması, araştırmanın önemini arttıracacağı düşünölmektedir.

## **BÖLÜM I: KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde empati, denetim odağı ve akılcı olmayan inançlara ilişkin genel açıklamalar, ilgili kuramlar ve araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

### **1.1. Empati İle İlgili Kuramsal Açıklamalar**

#### **1.1.1. Empatinin Tanımı ve Tarihçesi**

Literatür incelendiğinde, empatinin araştırmacılar tarafından birçok değişik tanımları yapıldığı görülmektedir. İlk olarak 1897 yılında Theodor Lipps tarafından Almanca “Einfühlung” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılan empati kavramı şöyle tanımlanmıştır: “Bir insanın kendisinin karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi içine alarak/özümseyerek anlaması sürecidir”. Bu kavram, 1909’da Edward B. Titchener tarafından, diğer bir kişinin duygusal deneyimini aktif bir şekilde anlamak olan Yunanca “empathia” kelimesinden İngilizce’ye “Empathy” olarak çevrilmiştir (Akt; Dökmen, 2004).

Empati, çocukluktan itibaren başlayan gelişim sürecinde başkasının rolünü alabilme becerileriyle gelişir. Yani empatik anlayış, başkasının rolünü alabilme becerisinin gelişimi ile doğru orantılıdır. Bir başkasının rolüne girerek empati kuran kişi, yaşadığı bu deneyim sayesinde kendisini de tanımış ve farkındalığını artırmış olmaktadır. Kendisini tanıyan ve farkındalığı artan birey, mevcut durumu sezgi yoluyla kolayca kavrayarak anlar ve uyum yapması kolaylaşır (Özbek ve Leutz 1987; Akt., Öz, 1992:33).

Empati bugün, psikiyatride ve psikolojide, adından sıklıkla söz edilen önemli bir kavramdır. Gerek psikiyatride gerekse psikolojinin çeşitli dallarında, özellikle klinik ve sosyal psikolojide gelişim, danışma okul ve iletişim psikolojisi alanlarında, empati ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış, bu konuda büyük bir bilgi birikimi ortaya çıkmıştır. Fakat yine de empati konusunda, üzerinde uzlaşamayan ya da yeterince aydınlanmamış noktalar bulunmaktadır (Dökmen, 2003:134).

Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2003). Empati kurarken, karşısındaki kişinin duygusal-bilişsel girdabına kendini tamamen kaptırmamak gerekir. Bu nedenle,

empati, bir çeşit "rol alma/yapma sanatı" olmaktadır (Erkuş, 1994).

Empati kurmanın ön şartı ben-merkezcilikten kurtulmaktır. Ben-merkezcilik ve empati birbirleriyle bağdaşmayan kavramlardır. Ben-merkezci davranan bir bireyin, karşısındakinin rolüne girmesi ve olaylara onun bakış açısından bakması, yani empati kurması olanaksızdır. Empati kurma ve yardım etme davranışı arasındaki ilişki incelendiğinde, empati kurmanın yardım davranışına dönüşmesi ile ilgili iki kuramsal açıklamanın olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisine göre, empati kuran kişi, sıkıntılı olan bireyin durumunu anladığı için sıkıntı duymakta ve bu bireysel üzüntüsünü gidermek için yani kendisini rahatlatmak için o bireye yardımda bulunmaktadır. İkincisine göre ise, sıkıntıda olan birey ile empati kurarak onun durumundan haberdar olan birey, digergam (altruistic) bir davranışta bulunarak sıkıntısındaki bireyi rahatlatmak amacıyla ona yardım etmektir (Dökmen 2004).

Empatinin kökeni özbilinçtir; duygularımıza ne kadar açıksak, hisleri okumayı da o kadar iyi beceririz (Goleman, 2002). Empati düzeyi yüksek olan bireylerin yaşamdan doyum alma düzeylerinin de yüksek olduğu literatürde belirtilmektedir (Öz, 1992:37).

Rogers (1975), empatiyi şöyle anlatır: danışanın özel dünyasını sanki kendi dünyasıymış gibi fakat eğer öyleyse niteliğini kaybetmeden hissetmek. Danışanın dünyası terapistte bu denli açık olduğunda ve bu dünyada özgürce hareket edebildiğinde (terapist) ya da danışanlarca bilinenleri açıkça anladığını iletebilir ve danışanın bilincinde olmadığı ancak yaşadıklarını da danışana iletebilir (Akt: Acar, 2003).

Mead, empatiyi, rol alma ve sosyal zekanın öz varlığını oluşturma olarak görmüş, rol alma yeteneğinin aile ve diğerleriyle olan alışveriş sonucu edinildiğini ifade etmiştir (Akt; Ay, 1999). Adler doğrudan empati kelimesini ele alıp tanımlamamakla birlikte, başkasının gözleri ile görmek, kulakları ile işitmek ve başkasının kalbi ile hissetmekten bahsederek empatiyi kısmen tanımlamıştır (Bozkurt,1997).

Rogers'a göre terapötik süreç içinde empati; bir kişinin özel algısal dünyasına girme ve onunla tümüyle beraber olmak demektir. Bu, o kimsenin kaynağında hissettiği anlamlar değişikçe ve onun o anda yaşadığı duygu; korku, kızgınlık ya da ne ise her an buna duyarlı olmak demektir (Rogers, 1975; Akt., Okvuran, 1993)

Freud (1921), empatiyi açıklarken çıkarsama ve taklit kavramını kullanmıştır. Ona göre

empati, bireyin benliğine yabancı olan şeyleri anlamada rol oynayan bir faaliyettir. Birey için heyecansal değeri olan kişiler özdeşleşme ile anlaşılır (Akt: Ataşalar 1996).

Dökmen (2003), bir insanın karşısındaki ile empati kurabilmesi için gerekli olan öğeleri şöyle sıralamıştır.

**a)** Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylar onun bakış açısıyla bakmalıdır. Başka bir söyleyişle, empati kurmak isteyen kişinin, karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmesi gereklidir.

**b)** Empati kurmuş sayılmak için, karşıdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlamak gereklidir. Karşısındakinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamak yeterli değildir.

**c)** Empati tanımındaki en son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışıdır.

Profesyonel danışma ortamlarının yanı sıra günlük yaşamın hemen her kesiminde empatik anlayış, insanları birbirine yaklaştırma ve iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar kendileriyle empatik iletişim kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Diğer insanlar tarafından doğru anlaşılma ve önem verilmek ise bireyi rahatlatır. Dolayısıyla yargılanmadığını, eleştirilmediğini hisseden birey kendini iyi hisseder. Empati sadece kendisiyle empati kurulana yararı olan bir etkinlik değildir. Empati, empati kuran kişi için de önemlidir. Empatik eğilim ve becerileri yüksek olan insanlar çevreleriyle daha az çatışma yaşar ve daha çok sevilir ve aranılırlar (Dökmen, 2003).

Empati bir yetenek olarak kabul edildiğine göre, öğretilemez. Ancak eğitim verilerek bireylerde var olan empati kurma yeteneği geliştirilebilir. Empatinin etkili olmasının temel nedeni, içtenlik, sıcaklık, kendini açma, yakından ilgilenme gibi terapistik beceri ve koşullarla ilişkili bir yaklaşım özelliğidir (Tanrıdağ, 1992).

Eşduyum birçok duygusal ve bilişsel süreçleri içeren karmaşık bir tanıma ve anlama yöntemidir. Kısaca eşduyum, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak, o durumda neler duyabileceğini, düşünebileceğini, nasıl davranabileceğini anlamaya çalışmaktır (Öztürk, 1998:207).

Wispe'e (1986) göre empati kavramı anlamları farklı olsa da bazı kavramlarla karıştırılmaktadır. Genelde empati; sempati, onaylama, kabul, iyi davranma, özdeşleşme, sezgisel tanı, içtenlik vb. kavramlarla karıştırılmaktadır. Empati en çok sempati kavramı ile karıştırılmaktadır. Bunun nedeni ikisinin de başkalarının duygusal yaşantıları karşısında gösterilen tepki biçimleri olmasından kaynaklanmaktadır. Sempati de diğer kişinin sıkıntılarını hafifletebilmek için, acı çeken bir kimse karşısında onu teskin etme çabası vardır. Empatide ise birey, kendisinin karşısındakilerden ayrı bir birey olduğunun bilincindedir, asla kendi kimliğini kaybetmeden karşıdaki kişinin olumlu ve olumsuz duygularını yargılamadan anlamaya çalışır (Akt; Körükçü, 2004).

### **1.1.2. Empatinin Gelişimi**

Araştırma sonuçları, empatinin kökeninin bebeklik dönemine kadar uzanabildiğini göstermiştir. Neredeyse doğdukları günden itibaren, bebekler bir diğerinin ağladığını duymaktan rahatsız olur; bazıları, bunu empatinin en erken örneği sayar. Gelişim psikologları bebeklerin henüz başkalarından ayrı bir varlık olduklarını tam olarak kavramadan, başkasının sıkıntısından rahatsız olduklarını saptamıştır. Doğumdan birkaç hafta sonra tepki veren bebekler, başka bir çocuğun gözyaşlarını görünce ağlarlar. Bir yaş civarında ise, sıkıntının kendilerinde değil de başkasında olduğunun farkına varırlar, ancak yine de bu duruma nasıl tepki göstereceklerini bilemezler (Goleman 2002).

Empatinin ilk belirtileri bebeklik dönemine kadar uzanmakla birlikte diğer gelişim alanlarında olduğu gibi süreç içinde gelişmektedir. 0-1 yaş arasında, bebekler diğer kişilerin üzüntülerine tepki verirler ama o kişinin üzüldüğünün farkında olduklarını belli etmezler. 1-2 yaş civarında, diğer bir kişinin üzüntülü olduğunu anlayabilir ancak diğer kişinin kendisinden farklı gereksinimlerinin olabileceğinin farkında olmazlar ve bu nedenle uygun olmayan tepkiler gösterebilirler. 2-10 yaş arasında ise çocuk diğer insanların duygularının, kendi duygularından farklı olduğunun farkına varmaya ve kendi gereksinimlerini belirleyerek olaylara kendi yorumlarını koymaya başlar. Altı yaşından itibaren çocuk kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmektedir (Köksal, 2005).

Psikoanalitik kuramda, empatinin erken çocukluk döneminde, çocuk ebeveyn ilişkilerinden itibaren gelişmeye başladığı ileri sürülmektedir. Bazı sosyal öğrenme kuramcıları ise, empatinin koşullar içinde kazanılacağını ileri sürmektedirler. Bu görüşe



göre, bireyin geçmiş yaşantısında hoşuna gitmeyen bir üzüntüsü, kendisinininki ile benzer olan başka bir kişinin üzüntüsünden dolayı canlanabilir. Küçük çocuklar, üzüntülü olan başka bireyleri gördüklerinde sıklıkla empatik tepki göstermektedir. Çocukların gösterdikleri ilk empatik tepkinin öğrenilmiş olduğu ileri sürülmektedir. Gerçekten de, bir ya da iki yaşlarındaki çocukların empatik reaksiyonlarında bireysel farklılıklar görülmektedir; bazı iki yaş çocukları çok sevecendirler, bazıları diğerlerinin üzüntüsüne tepki vermezler, bazıları ise diğerlerinin üzüntüsüne karşı hoşgörüsüzdürler. Diğer insanların duygusal durumlarına karşı gösterilen bireysel tepkilerdeki farklılık, ebeveynlerinin çocuklarına gösterdikleri tutumlardan, çocukların kendilerine model aldıkları anne, baba ve diğer yakın çevredeki bireylerden kaynaklanmaktadır. Empati düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının da düşük olanlara oranla empati düzeylerinin daha yüksek olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Köksal, 1997).

Titchener'in kuramına göre, empati, başkasının sıkıntısını bir tür fiziksel taklit yoluyla aynı hislerin kişinin kendisinde uyandırılmasından kaynaklanmaktadır. Hareket taklidi, bebekler iki buçuk yaşına geldiklerinde davranış repertuarlarından silinir. O noktada, başkasının acısının kendilerinkinden farklı olduğunu anlar ve diğerini daha iyi rahatlatabilecek hale gelir. Bu evrede, çocuklar başkalarının duygusal rahatsızlıklarına gösterdikleri genel hassasiyet bakımından farklılaşmaya başlarlar (Goleman, 2002).

Hoffman empati konusunda önemli çalışmalar yapmış ve empatinin gelişimine ilişkin kapsamlı bir kuram önermiştir.

**Hoffman'ın Kuramı:** Piaget'nin, çocukların benmerkezciliklerini altı yaş dolayında somut işlem düşüncesine geçinceye kadar kaybetmediklerini ileri sürmesine karşın, Hoffman empatinin köklerinin çok daha erken gözlemlenebileceğine inanır. Küçük bir çocuğun annesi, kardeşi ya da başka bir çocuk incindiğinde, bazen küçük çocuk Hoffman'ın empatik acı adını verdiği bir acıyla ağlamaya başlar. Bu, empatinin basit bir biçimidir; çok az bilişsel etki taşıyan, büyük ölçüde koşullu, duygusal bir tepkidir. Hoffman'a (1976) göre, bebekler ilk yıl içinde kendilerini başkalarından ayırt edemezler ve birini acı çekerken ya da güçlük içine gördüklerinde sanki bunu kendileri yaşıyormuş gibi rahatlatılmak isteyebilirler. Empatik acı ilkedir. Onu yaşayan çocuklar gerçekte diğerinin ne hissettiğini hayal etmeye çalışmazlar (Akt: Dönmez ve arkadaşları, 2001).

Çocuklar iki yaş dolaylarında nesne sürekliliğini geliştirirler, oysa kişi sürekliliği biraz daha erken ortaya çıkar. Hoffman bunun çocukların kendi acılarını diğerlerininkinden ayırt etmelerine olanak sağladığına inanmaktadır. Fakat hala biraz empatik acı yaşarlar ve bir kurbanı rahatlatmaya çalışabilirler. Orta çocukluğun başlarında benmerkezcilik azalırken, çocuklar rol oynamaya ya da belli bir durumda öbür kişinin gösterebileceği tepkiyi hayal etmeye ve oynamaya yönelebilirler. Ancak empatinin gelişiminde bu düzey somut düşüncenin sınırlılıklarına sahiptir, böylece empatik tepkiler büyük ölçüde anlık somut olay ve sorunlar tarafından uyarılırlar. Orta çocukluğun sonlarına doğru, soyut işlem dönemine geçişte çocuklar, tam olarak olgunlaşmış olmaktan uzak olmakla birlikte, kendilerinin ve diğer insanların kimliklerine ilişkin yeterince belirsiz bir kavrama sahiptir. Bu durum, onların kendilerine benzemeyen farklı türden kişilerle ve derece derece bir bütün olarak insan gruplarıyla ya da sınıflarıyla empati kurabilmelerine olanak sağlar (Akt: Dönmez ve arkadaşları, 2001).

### **1.1.3. Empatik Eğilim**

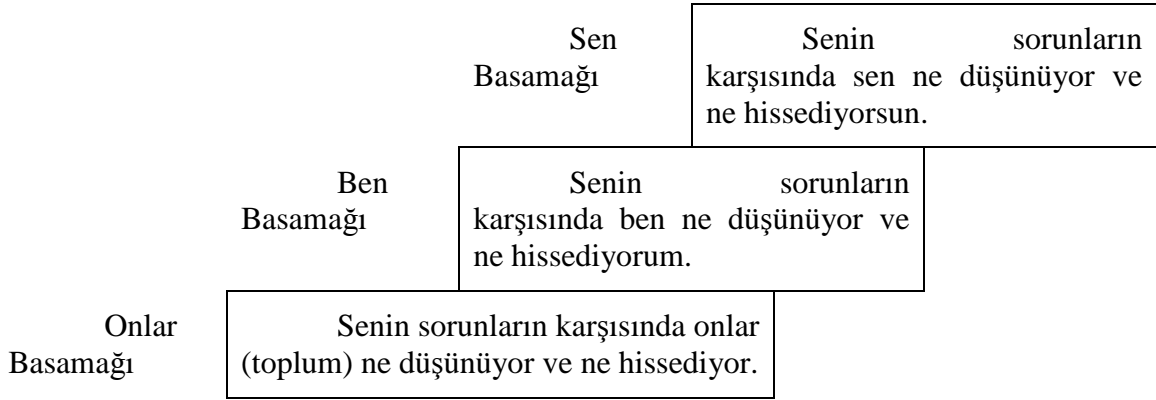
Empatik eğilim, bireyin günlük yaşamda empati kurma potansiyelidir. Empatik duyarlılık, günlük yaşamda empati kurma eğiliminde bulunmadır ve empatik iletişim kurabilmek için gerekli bir temel beceridir. Empatik beceri, bilişsel ve duygusal alanları içermekle birlikte, empatik eğilimlerin daha çok duygusal öğeleri içerdiği görülmektedir. Empatik eğilim, sorunu olan bireylerin duygularını anlayabilme ve bu bireylerin duygusal yaşantılarından etkilenme yeteneğini yani, o bireyin duygusal boyutta vekâleten yerini alabilme yatkınlığını ve yardım etme arasındaki ilişki, bireysel farklılıklardaki duyarlılık yani, empatik eğilim ile değerlendirilebilmektedir (Akkoyun, 1987).

Rogers (1983), empatik iletişim becerilerinin temelini oluşturan “empatik eğilimi” sosyal duyarlılık olarak tanımlamıştır. Bir kişilik özelliği olan sosyal duyarlılığın her insanda bulunmadığını, sosyal duyarlılığa sahip bireylerin daha fazla empatik olabileceklerini ve empatiyi kolayca öğrenebileceklerini belirtmiştir. Duygusal sıkıntısı olan kişinin yardım şekli, empatik eğilimi doğrultusunda duygularını anlamasını sağlamakta, bu doğrultuda danışana rol modeli olabilmekte, ona ilerideki yaşamında da oluşabilecek sorunlara çözüm gücü kazandırmasına ya da bu sorunlarla baş etmesine kısaca daha güçlü bir kişilik geliştirmesine yardım edebilmektir (Öz, 1992).

#### 1.1.4. Empatinin Sınıflandırılması

Dökmen (1988), yaptığı çalışmalarda aşamalı empati sınıflamasını ortaya koymuştur. Aşamalı empati sınıflaması, onlar basamağı, ben basamağı, sen basamağı, olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Bu basamakların her birisi kendi içerisinde “düşünce” ve “duygu” olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır.

#### Şekil 1. Aşamalı Empati Sınıflaması



Kaynak: Dökmen (2003:152).

**Onlar Basamağı:** Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi, karşıdaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez, sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez, bu soruna ilişkin olarak kendi düşünce ve duygularından da söz etmez. Sorunu dinleyen kişi, sorunun sahibine öyle bir geri bildirim verir ki, bu geribildirim, o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların görüşlerini dile getirmektedir. Bu basamakta tepki veren kişi, birtakım genellemeler yapar, atasözleri kullanır (Dökmen, 2003:152).

**Ben Basamağı:** Bu basamakta empatik tepki veren kişi, benmerkezcidir; kendisine sorunu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, o sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir; bazen de kişiyi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar. Örneğin; ben basamağına uygun empatik tepki veren bir kişi, dinlediği sorun karşısında "üzüldüm, aynı dert bende de var" der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüzüstü bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar (Dökmen, 2003:152).

**Sen Basamağı:** Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun

karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmez, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerinde odaklaşarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır (Dökmen, 2003:153).

Dökmen (2004), yukarıda sıralanan üç temel empati basamağını kapsayacak şekilde on altı basamak oluşturmuş ve şu şekilde sıralamıştır; senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder?, eleştiri, akıl verme, teşhis, bende de var, benim duygularım, destekleme, soruna eğilme, tekrarlama, derin duyguları anlama.

### **1.1.5. Empatinin Bileşenleri**

Literatürde empatinin farklı şekillerde tanımlanmasının yanı sıra, araştırmacılar tarafından empatinin bileşenleri konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. 1950'lerin sonlarına kadar empati, bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınırken; 1960'lı yıllarda empatinin duygusal yönü bulunduğu vurgulanmıştır. 1970'lerde ise empati, dar anlamda kullanılmaya başlanmış, birinin belli bir duygusunu anlamaya ve bu duyguya uygun bir karşılık vermeye "empati" denilmiştir (Dökmen, 1988).

Bugün empatiyi, "empati karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamaktır" diye tanımlayanların yanı sıra, "empati karşısındakinin hissettiklerini hissetmektir" diyenler de bulunmaktadır. Bu tanımlar birbirlerine benziyorlarsa da, aslında aralarında birtakım temel farklılıklar vardır. En azından, "empati onu anlamaktır" dediğimizde, empatinin bilişsel yönünü, "empati onun gibi hissetmektir" dediğimizde ise duygusal yönünü vurguluyoruz demektir (Dökmen, 1988:155) .

Rogers'a göre empatinin, karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız bilişsel nitelikli bir etkinliktir (bilişsel rol alma/ bilişsel bakış açısı alma). Karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir ( duygusal rol alma/ duygusal bakış açısı alma). Bilişsel rol almanın, duygusal rol almanın ön şartı olduğu söylenebilir (Dökmen, 2004:136).

Dökmen' e (2003) göre, empatinin bilişsel yönü karşımızdakinin rolüne girerek onun ne hissettiğini anlamadır. Empati kurmak isteyen insan karşısındaki kişinin öznel alanına girmeli, yani kişilere özgü algısal alana girmeli. Olayları karşımızdaki gibi algılamaya ve yaşamaya başladığımızda, empati kurmak istediğimiz kişinin yerine geçerek, adeta olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakarız. Rogers'ın empatik anlayışı ile Rogers

öncesi empatik anlayış arasındaki başlıca farklılık, Rogers'ın kendisinden önce sadece bilişsel düzeyde ele alınan empatiye duyuşsal boyutu eklemesidir (Dökmen 1987).

Karabağ' a (2003) göre, empatinin algısal bileşeni, kişinin empati kurma deneyimindeki ilk adımdır. Diğer kişinin bakış açısını fark etmeyle ilgili ve bu hedef kişinin hareketlerine, yüz ifadesine, sesinin tonuna, konuşmasının içeriğine, zamanlamasına, gibi pek çok verilere dikkati vermesini içermektedir. Empati kuracak kişi, dikkat etmeli ve hedef kişinin ifade ettiği hareketlere, yüze, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ait tüm imaları içine almalıdır. Ancak bunları algıladıktan sonra, empatiyi yapan kişinin duygusal ve bilişsel süreçleri bu imaj üzerinde çalışabilirler. Daha sonra da yaşantıların bildirim aşamasına geçilir (Goldstein ve Michaels'e, 1985; Akt., Akçalı, 1991:26).

### **1.1.6. Empati İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde, empati ile ilgili ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve sonuçları incelenmiştir.

#### **1.1.6.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar**

Empati konusu ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak aşağıda başlıklar altında yoğunlaştığı görülmektedir;

1. Farklı lisans-önlisans programlarına devam eden üniversite öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin karşılaştırılması,
2. Çeşitli meslek gruplarının empatik eğilimleri, empatik becerileri ve meslek grubu çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin karşılaştırılması,
3. Anne-baba-çocuk ilişkilerinde empati etkileşimi.
4. Okul öncesi, ilköğretim ve liseye devam eden öğrencilerin empatik eğilim ve becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi gibi konularda yoğunlaştığı görülmüştür.

Araştırmamızın da çalışma grubunu oluşturan ilköğretimin 7. ve 8. sınıflarına devam eden öğrencilerin empatik eğilim ve becerilerini incelemeye yönelik araştırmalarda son yıllarda artış olduğu gözlenmiştir. Ülkemizde yapılan bu araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Dökmen (1987), bireylerin empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü üçüncü sınıfta bulunan 51 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgularda sosyometrik statü ile empati kurma becerisi arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Dökmen (1988), empatiyi yeni bir modele dayanarak psikodrama ile geliştirmek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümü birinci sınıfından 40 öğrenci ile çalışmıştır. Örnekleme dâhil öğrencilerin 20'si deney, 20'si kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu ile 14 psikodrama oturumu düzenlenmiştir. Bulgular, psikodrama uygulamasının deneklerin empati kurma becerileri üzerinde etkili olduğu ve empati kurma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ancak psikodrama uygulamasının bireylerin empati kurma eğilimleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Empati, kaygı ve kişilerarası iletişimde çatışma eğilimi arasında ilişki olup olmadığını araştıran Pişkin (1989), örneklemini Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümünde okuyan birinci, ikinci ve üçüncü sınıftan 118 öğrenciyi dahil etmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Empatik Eğilim Ölçeği, Çatışma Eğilimi Ölçeği ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin empatik eğilim puanları ile sürekli kaygı puanları arasında olumsuz ve yine empatik eğilim puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sürekli kaygı ile çatışma eğilimi arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Bayam, Şimşek ve Dilbaz (1995), yaptıkları araştırmada, üç farklı meslek grubunda empatik beceri düzeylerinin karşılaştırmışlardır. Araştırma grubunu 25 tiyatro sanatçısı, 25 psikiyatri dışı hekim ve 25 mühendis olmak üzere toplam 75 kişi oluşturmuştur. Örnekleme grubunun yaşları 22 ile 47 arasındadır. Erkeklerin empati beceri puan ortalaması ile bayanların empati beceri puan ortalamaları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Medeni durumla empatik beceri puanları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Doktorlarla tiyatro sanatçıları ve mühendisler arasında anlamlı bir fark yokken, tiyatro sanatçıları ile mühendisler arasındaki ilişki tiyatro sanatçıları lehine anlamlı bulunmuştur.

Ergül (1995), yaptığı araştırmada, Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin empatik eğilim

ve empatik beceri düzeyleri ile benlik algı düzeyleri, sınıf düzeyleri, mesleği tercih şekli ve bölüm değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya Diyarbakır ilinde bulunan Sağlık Meslek Lisesi'ne devam eden I. ve IV. sınıflardaki 150 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan tüm bireylere Kişisel Bilgi Formu ile birlikte "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Empatik Beceri Ölçeği", ayrıca "Üfler Benlik İmajı Envanteri" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre benlik algı düzeyi düşük olan bireylerin empatik eğilim düzeyleri benlik algısı yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Laboratuvar bölümünde okuyan öğrencilerin hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilere göre empatik beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Koçer (1997), yaptığı araştırmada, ıslahevinde kalmakta olan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin ıslahevinde kalmayan yaşlıları ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. ıslahevinde kalmayan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin, ıslahevinde kalmakta olan ergenlerden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur.

Alver (1998), yaptığı araştırmada, bireylerin uyum düzeyleri ile empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkileri cinsiyet ve öğrenim alanı değişkenleriyle birlikte incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi üçüncü sınıfına devam eden 100'ü fen, 100'ü sosyal alanda öğrenim gören toplam 200 öğrenci oluşturmuştur. Sonuç olarak uyum ve alt uyum düzeyleri ile empatik beceri arasında önemli bir ilişkinin olmadığını ayrıca cinsiyet ve öğrenim alanının empatik beceri ve genel uyum düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Yüksel (2003), yaptığı araştırmada, empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Bursa İlinde Özel bir okula devam eden ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu deney grubu ve kontrol grubundan oluşmaktadır. Deney grubuna sekiz hafta süreyle empati eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna empatik eğitim programı uygulanmamış, genel konular üzerinde konuşulmuştur. Araştırma sonucunda, empati eğitim programı uygulanan öğrencilerin empatik becerilerinde, bu programın uygulanmadığı öğrencilerin empatik becerilerine göre anlamlı düzeyde bir artış olduğu saptanmıştır.

Mete (2005), yaptığı araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinin empatik becerileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İzmir İlinde bulunan farklı üç lisede öğrenim gören toplam 250 lise üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, anne-babası birlikte olanların anne-babası boşanmış olanlara göre; babası okur yazar olanların babası okur yazar olmayanlara göre; kardeşi olmayanların kardeşi olanlara göre; sözel, eşit ağırlık ve yabancı dil alanlarında okuyanların, sayısal alanda okuyanlara göre; diğer insanlar tarafından sıkıntıları paylaşmada sıkça tercih edilenlerin edilmeyenlere göre; empati beceri puan ortalamaları anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Şahin (2007), yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen empati eğitim programı, haftada bir defa olmak üzere toplam on oturumda uygulanmıştır. Çalışma, bir deney ve kontrol grubu ile zorba davranışlarda bulunan Trabzon İl merkezinde İlköğretim 4 ve 5. sınıflarına devam eden 18 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubundaki deneklerin zorba davranışlarında, kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde azalma olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, deney grubundaki deneklerin empatik beceri ve benlik saygısı düzeylerinde, kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde bir yükselme olduğu belirlenmiştir.

Rehber (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Nevşehir İli'ndeki beş ilköğretim okuluna devam eden 755 ikinci kademe öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranış düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Hasdemir (2007), yaptığı araştırmada, ergenlerin ve anne babalarının empatik becerileri ve aile yapılarını değerlendirmelerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde, lise ikinci sınıfta öğrenimini sürdüren 300 ergen ve anne babaları (300



anne, 300 baba) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Empati Beceri Ölçeği-B Formu, Aile Yapısını Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ergenlerin anne ve babaların empatik beceri ile aile yapısını değerlendirmeler arasında ilişki bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Ergenlerin empatik becerilerinin anne ve babaların empatik becerilerinden daha yüksek olduğu, empatik beceri üzerinde baba eğitim durumunun ve grubun (ergen, anne ve baba) önemli bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ,  $p<01$ ). SED'in, ergenin cinsiyetinin ve doğum sırasının, anne ve baba öğrenim durumunun, annenin yaşının, anne ve baba kardeş sayısının, baba doğum sırasının AYDA puanları üzerinde etkisi anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ,  $p<01$ ).

Çetin (2008), yaptığı araştırmada ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2006/2007 eğitim-öğretim yılında Ankara İl merkezinde bulunan üç resmi ilköğretim okulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören 417 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Doğuş sırası ile empatik beceri düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada annenin öğrenim durumuna göre empatik beceri puanı en düşük olan grup, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerdir. Empatik beceri puanı en yüksek olan grup ise annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerdir. Babanın öğrenim durumu ile empatik beceri puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Gelir düzeyine göre empatik beceri puanı en düşük olan grup, kendilerini alt gelir düzeyinde algılayan öğrencilerdir; empatik beceri puanı en yüksek olan grup ise kendilerini orta gelir düzeyinde algılayan öğrencilerdir. Empatik beceri düzeyi ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkileri incelendiğinde, anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Empatik beceri ve özsaygı arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Erken (2009), yaptığı araştırmada empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmaya İstanbul ilinde, 5. sınıfta okumaya devam eden 260 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bryant (1982) tarafından geliştirilen Yüksel (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Empati Beceri

Ölçeği” ile ahlaki davranışları ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 6 ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin empati beceri düzeyleri ile ahlaki davranış düzeyleri ve alt boyut düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Adaletli Davranış Ölçeği (Adaletli Davranma) ve ölçeğin “Bencil Davranmama” alt boyutu ile Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” alt boyutu arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmasına rağmen diğer ahlaki davranış ölçekleri ve ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Filiz (2009), yaptığı araştırmada, farklı orta öğretim kurumu öğrencilerinin, saldırganlık ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Kartal ilçesindeki farklı türde orta öğretim kurumlarının her sınıf düzeyinden tesadüfî olarak seçilmiş, 124’ü kız, 216’sı erkek, toplam 340 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formuna ek olarak “Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)” ve “Buss-Durkee Agresyon Ölçeği (BDAÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kız öğrencilerin empatik eğilim puanları, erkek öğrencilerin, saldırganlık puanları yüksek çıkmıştır. Kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olduğu ve anne-baba birliktelik durumunun saldırganlık ve empatik eğilim puanlarında farklılığa yol açmamıştır. Lise öğrencilerinin empatik eğilim ve saldırganlık düzeyleri ödül durumuna göre değişmemiştir. Ailede şiddet olmadığını belirten lise öğrencilerinin empatik eğilim puanları yüksek çıkmıştır. Çevreden şiddet görmeyen öğrencilerin empatik eğilim puanları ise daha yüksek çıkmıştır. Lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasında sözlü saldırganlık dışında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyi yükseldikçe empatik eğilim puanları düşmektedir.

#### **1.1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Wied ve arkadaşları (2007), ergenlerin arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları çatışmaların çözümünde empatinin rolünü incelediği araştırmasına 307 ergen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi yüksek olan ergenlerin çatışma çözümede empatik eğilim düzeyi düşük olan ergenlerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Empatik eğilimin problem çözme ile pozitif, çatışma ile negatif ilişkili olduğu; pasif

çatışma çözme stratejilerinden geri çekilme ve boyun eğme ile anlamlı ilişkisi olmadığı görülmüştür. Kız ergenlerin erkek ergenlere göre empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kız ergenlerin problem çözme, geri çekilme ve boyun eğme puanlarının erkek ergenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Wiehe (1987), çocuklarına kötü muamele eden ve etmeyen annelerin empati düzeyleri ve denetim odağı boyutlarının incelendiği araştırma sonucunda; çocuklarına kötü muamelede bulunan annelerin empati düzeylerinin çocuklarına kötü muamelede bulunmayan annelerin empati düzeylerinden daha düşük ve daha dıştan denetimli oldukları görülmüştür. Kötü muamele eden ve etmeyen annelerin empati düzeyleri ile denetim odağı boyutları arasında güçlü bir ters ilişki bulunmuştur.

Larden ve arkadaşları (2006), hapsedilmiş suçlu ve toplum kontrollü ergenlerin ahlaki yargıları, bilişsel çarpıtmaları ve empatilerinin incelendiği araştırma sonucunda; suçlu ergenlerin kontrol grubu ergenlerden daha az olgunlaşmış ahlaki yargılara ve daha fazla bilişsel çarpıtmalara sahip oldukları görülmüştür. Ancak suç durumu ve ifade edilen empati düzeyleri arasında ilişki bulunmamıştır. Kızların olgunlaşmış ahlaki yargı ve empati düzeyleri erkeklerden daha yüksek, bilişsel çarpıtma puanlarının ise daha düşük olduğu görülmüştür. Ahlaki yargı ve empatinin birbirleriyle ilişkili olduğu ve her iki değişkenin bilişsel çarpıtmalarla negatif bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ahlaki yargı ve empatinin birbirleriyle ilişkili olduğu ve her iki değişkenin bilişsel çarpıtmalarla negatif bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Pressier (1990), empati, kimlik ve benlik saygısına ilişkin ergen sosyal davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda empati ve sosyal tepki verme arasında; kimlik ile benlik saygısı arasında yüksek korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kızların empatinin bilişsel ve duyuşsal yönlerinden ve sosyal tepki vermeden aldıkları puanlar erkeklerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

## **1.2. Denetim Odağı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar**

### **1.2.1. Denetim Odağı**

Denetim odağı kavramı Rotter tarafından bir kişilik özelliği olarak ortaya konmuştur. Rotter, denetim odağını “kişinin iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih ve güçlü başkaları

gibi kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir” biçiminde tanımlamaktadır (Dönmez, 1986:259).

Rotter (1982), bizim kendimizi, hayatımıza tesir edebilen yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli varlıklar olarak algıladığımızı inanmıştır. Hem dışsal uyarıcı hem de pekiştirme insan davranışını etkileyebilir, fakat etkinin kapsamı ve niteliği bilişsel faktörler tarafından belirlenir (Akt., Schultz ve Schultz, 2002).

Araştırmalar göstermiştir ki, bazı insanlar pekiştirmenin kendi davranışlarına bağlı olduğunu düşünürken, bazı insanlar pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünmektedir. Birinci gruptaki insanların iç denetim odağına (internal locus of control), ikinci gruptaki insanların ise dış denetim odağına (external locus of control) sahip oldukları kabul edilir. Bu iki kontrol kaynağı davranış üzerinde farklı etkiler gösterirler. Dış denetim odaklı insanlar sahip oldukları yetenekleri ve davranışlarıyla, alacakları pekiştireci üzerinde ancak çok az şeyi değiştirebileceklerini düşünürler ve bu yüzden kendi durumlarını değiştirmek veya iyileştirmek için ya hiç çaba göstermezler ya da çok az çaba sarf ederler. İç denetim odaklı insanlar ise kendi yaşamlarından sorumlu olduklarını düşünürler ve buna uygun davranışlar ortaya koyarlar (Schultz ve Schultz, 2002:450).

Kişiliğin alt boyutlarından birisi de denetim odağıdır. Birey, sosyal gelişim süreci içinde, çocukluktan itibaren hangi davranışların hangi durumlara yol açacağı ve yaşadığı olaylarda sorumluluğu kendi içindeki veya dışındaki etkenlere yükleme konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirmektedir. Denetim odağı, kişinin davranışlarının yaratacağı sonuçlar konusundaki beklentisi ile ilgilidir (Gökçakan ve Yanılmaz, 1998:287).

Denetim odağı tipolojik bir kavram değildir. Diğer bir deyişle insanlar, değişmez bir biçimde kesin olarak içten denetimliler ve kesin olarak dıştan denetimliler şeklinde iki sınıfa ayrılamazlar. Unutulmamalıdır ki, bir bireyin belli bir durumdaki davranışını birçok değişken birlikte belirler. Denetim odağına ilişkin olarak insanları değişmez ve kesin iki sınıfa ayırmak bu değişkenleri gözden kaçıran bir sınıflama hatası olur ve davranışı yordama sürecini çok yalına indirger (Dönmez, 1985:42).

Denetim odağı bireyin kalıtımla getirdiği bir özellik olmadığı gibi bireyleri sınıflama

aracı da değildir. Daha çok bireyin nedensellik ile ilgili sorulara verdiği tepkilerinin yorumuna ilişkin bilgi sağlayan bir yapıdır. Görüş, anlatım ve davranışlara nedenselliğe ilişkin inançların belirleyicisi olarak bakılmaktadır. Denetim odağı ölçekleri de bu inançların değerlendirilmesi için geliştirilmiştir (Özyürek, 1983:70).

Bir kişilik özelliği olarak kabul edilen denetim odağı kavramı, 1960'lerden bu yana çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Bu konuda ki ilgili literatürün incelenmesi, denetim odağı algısının belirli bir uzmanlık alanının konusu olmadığını, tersine birçok bilimsel uzmanlık alanından ilgi duyulup inceleme konusu yapıldığını göstermektedir. Öyle ki korku ve stresle ilgili çalışmalar yapan öğrenme kuramcıları, yüklenme süreçleriyle ilgili çalışmalar yapan sosyal psikologlar, hastaların çaresizliği ve özgüven azlığı sorunlarını çözümlenmeye çalışan psikoterapistler aynı zamanda denetim algılanmasıyla ilgili literatürün gelişmesine katkıda bulunmuşlardır (Yeşilyaprak, 1988).

### **1.2.2. Denetim Odağının Boyutları**

Rotter, kişilerin kendi yaşamlarını denetleyebilme güçleri bakımından birbirlerinden farklılıklar gösterdiklerini gözlemiştir. Rotter, kişilikle ilgili geliştirmiş olduğu bu boyutun bir ucuna "içsel denetim odağı" (internal locus of control) ve diğer ucuna da "dışsal denetim odağı" (external locus of control) adını vermiştir (Cüceloğlu, 2002:421).

İç denetim odağı ve dış denetim odağı arasında kesin bir kutuplaşma söz konusu değildir. Bu nedenle bu kavramları farklı iki boyut olarak tanımlamakta yarar vardır. Birincisi, içten denetimli olma eğilimi, denetim odağı düzeyinin içten denetimlilik düzeyine yakın olduğunu ve bireyin içten denetimli olmaya eğilimli olduğunu ifade eder. Diğer boyut olan dıştan denetimli olma eğilimi ise, denetim odağı düzeyinin dıştan denetimlilik düzeyine yakın olduğunu ve bireyin dıştan denetimli olmaya eğilimli olduğunu ifade eder. Sonucun, davranışlarının direk bir uzantısı olduğunu düşünen kişiler, "içten denetimli" olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan "Dıştan denetimli" olarak tabir ettiğimiz kişiler ise, sonucun genel olarak kendi davranışlarından bağımsız ve denetimin de kendi kontrolü dışındaki faktörlere bağlı olduğuna inanan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kaptanoğlu, 2002).

Bireylerin denetim odaklarına göre yapılan bu ayırım göz önüne alındığında;

“kendilerini etkileyen olayların daha çok kendi denetimlerinde olduğu inancını taşıyan kişilerden içten denetimliler, kendilerine olanların daha çok kendileri dışındaki güçlerin denetiminde olduğu inancını taşıyanlardan da dıştan denetimliler olarak söz edilir” (Dönmez, 1986:259).

İçten denetimlilerde bazı anksiyete türleri daha az görülür. Hayatlarından daha çok zevk alırlar, daha az depresyon yaşarlar. İntihar eğilimleri daha azdır. Zihinsel hastalıklar, sigara alışkanlıkları daha azdır. Daha fazla kültür-fizik yaparlar. Koroner hastalık ve hipertansiyon dış denetimlilerden daha azdır (Yılmaz, 2002:29).

İçten denetimli kişiler başarısızlıklarının sebebini dış faktörlerde aramayıp, sebepleri kendi davranışlarında aramaktadırlar. Başkalarının baskılarına yenik düşerek onların otoriteleri altına girmemektedirler. Kendi düşüncelerine önem vermekte ve kendi düşüncelerini uygulamaktadırlar. Karar vermeden önce uzun bir süre düşünerek olayların sonuçlarını göz önüne almakta, kendilerini daha olumlu değerlendirmekte ve daha uyumlu davranış göstermektedirler. İşlerini daha fazla sevmektedirler (Dönmez, 1983:70).

Denetim odağının içten denetim ucuna yakın olan kişiler, yaşadığı olayların, çerçevesinde olup bitenlerin kendi denetimleri altında olduğuna ve yaşamlarını istedikleri yöne çevirebileceklerine inanmaktadırlar. Başarısızlıklarının sebebini dış faktörlerde aramadan, kendi davranışlarında arayabilmektedirler. Kendi düşüncelerine önem vermekte ve başkalarının baskılarına yenik düşmeden kendi kararlarını uygulayabilmektedirler. Karar vermeden önce çok yönlü düşünmekte, olayların sonuçlarını göz önüne alarak karar vermektedirler. İçten denetimli kişiler işlerini severek yapmaktadırlar ve daha verimlidirler. Sorumluluklarını bilen, güvenilir ve uyumlu davranışlar gösteren kişilerdir (Dönmez, 1983).

Rotter’ın araştırması iç denetim odaklı insanların fiziksel ve ruhsal olarak dış denetim odaklı insanlardan daha sağlıklı olduğunu ortaya koymuştur. İç denetim odaklı insanların kan basınçları genellikle düşüktür, kalp krizi geçirme oranları daha düşüktür, anksiyete ve depresyon durumlarını daha az yaşarlar. Okullarda daha yüksek notlar alırlar ve hayatlarında büyük kişisel seçimler olduğuna inanırlar. Sosyal yetenekleri gelişmiştir ve popüler insanlardır. Dış denetim odaklı insanlara göre kendilerine olan saygıları daha yüksektir (Schultz ve Schultz, 2002:451).

Kendi yaşamlarını daha çok kendilerinin kontrol edebileceklerine inanan içten denetimli bireyler, şimdiki ve gelecekteki davranışları üzerinde daha etkili olmaktadır. Bu bireyler; başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini kendi özelliklerine yüklemekte, çevreyle ilişkilerini geliştirmek için daha çok girişimde bulunmakta ve genel olarak kendi yetenek ve başarılarıyla daha çok ilgilenmektedirler (Rotter, Change ve Phares, 1972).

Dıştan denetimli kişinin, dış dünya, toplum ve başkalarının beklentileriyle olan ilişkisi, kendi özbenliğiyle olan ilişkisinden daha baskındır. İçten denetimli kişinin ise, kendi özbenliğiyle olan ilişkisi, dış dünyadan, toplum ve başkalarının beklentileriyle olan ilişkisinden daha baskın görünmektedir (Tapçan, 2002:40).

Dıştan denetimli kişiler, genel kaygıları daha yüksek, çaresizlik etkilerinden daha kolay etkilenen, hem kendi hem de diğerlerinin performanslarındaki başarı ve başarısızlıklarını iyi ve kötü şansa bağlayan, daha düşük not ortalamalarına sahip olan, başarısızlıklarını kolayca unutamayan, sosyal ilişkili durumlarda daha güçlü davranışsal eğilimlere sahip olan kişilerdir (Baykara, 1999:33). Dıştan denetimlilik ucuna yakın olan kişi çevresinde olup bitenleri etkilemekten kendisinin aciz olduğunu ve yaşamını kaderinin belirlediğini, kendisinin elinden gelen bir şey olmadığına inanır (Cüceloğlu 2002:421).

Dışsal denetimli bireyler gerçeklerle baş edemeyen ve kendilerine acıyan insanlar olarak tanımlanabilirler. İsteklerinin yeteneklerine uygun olmadığını vurgularlar. Mesleki beklentileri düşüktür. Bunlar, ben merkezli, kafası karışık, kendi disiplinlerini ve yönlerini oluşturmayan, alıngan, başarı beklentileri ve kendilerine güvenleri az olan bireyler olarak vurgulanmışlardır (Akt., Çetinkale, 2006:27-28).

İçten denetimli kişi, dıştan denetimli kişiye oranla sorunlar karşısında daha mücadeleci olacak, olumlu pekiştireç almak ya da itici uyarıcılardan kaçmak için daha yoğun çaba gösterecektir; dıştan denetimli bir kişinin ise, aynı durumda işleri daha fazla olurlarına bırakması söz konusu olabilir (Dökmen, 1984:190).

İçten denetimli bireylerin, dıştan denetimlilerle karşılaştırıldığında, içinde buldukları durumlarda çevresel uyaran ve ipuçlarını daha iyi değerlendirdiklerini, çevreleri üzerinde daha etkili oldukları, durumlarını düzeltme girişimi açısından daha etkin

oldukları ve kendilerine daha fazla güvendikleri ortaya konmuştur (Dönmez, 1984:153).

Yapılan birçok araştırma (Alpars, 2007; Dönmez, 1985; Odacı ve diğerleri, 2003; Özyürek, 1992; Sardoğan ve diğerleri, 2006; Selcen, 2009; Yılan 2007) uygun ortam sağlandığında, denetim odağının dış denetimlikten iç denetimliliğe doğru değiştirilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir.

### **1.2.3. Denetim Odağı İle İlgili Kuramsal Görüşler**

#### **1.2.3.1. Sosyal Öğrenme Kuramı**

Denetim odağı kavramını açıklayan yaklaşımlardan birisi Rotter'ın sosyal öğrenme kuramıdır. Rotter kuramında öğrenme ilkelerine dayanarak kişiliği tanımlamıştır. Rotter 'e göre kişilik bağımsız bir bütünlüğe sahiptir. Yaşanan bazı tecrübeler şu anda öğrenilmiş bazı düşünceleri değiştirebilmektedir. Rotter'e göre bireyin geçmiş düşünceleri, bireyin amaçlarına, arzu ve isteklerine ulaşmaya çalışırken karşılaştığı olaylarda sadece yardımcı olabilecek veriler niteliğini taşır. Bireyin yaşamındaki öncelikli öneme sahip olayları inceleyerek bireyin davranışları anlaşılabilir. Rotter öncelikli önemdeki olayların bağımsız bir bütün olan kişiliğin oluşumunda ve gelişiminde etkili faktörler olduğu düşüncesi ile bu görüşlerini temellendirir (Yaşar, 2006:30).

Rotter'e göre birey, davranışta bulunurken önceki yaşantısına bağlı olarak hareket eder. Davranışın ortaya çıkışı, sadece pekiştiricilerin veya önemli amaçların özüne bağlı değil, aynı zamanda bu amaçları gerçekleştirebilecek beklentilere bağlıdır. Bu beklentiler önceki yaşantılar ile tayin edilir ve ölçülebilir. Rotter'e göre, birey daha önceki yaşantısında, olumsuz durumlarla karşılaşır bu bireyde olumsuz bir beklenti meydana getirecektir. Dolayısıyla birey böyle bir durumla karşılaşmamak için, yeni bir davranışta bulunmayacaktır. Birey önceki yaşantısında aynı tür olaylar karşısında olumlu sonuçlar elde etmişse bu davranışını tekrarlayacak ve böylece olumlu beklenti geliştirecektir (Köksal, 1991:15).

Sosyal Öğrenme kuramına göre, anne-babanın uyguladığı disiplin seklinin, çocuğun erken yaşlardaki kontrolleri içselleştirme yeteneği üzerinde etkin bir rol üstlenmektedir. Anne-babalar, bir davranışın neye göre onaylanıp onaylanmadığını açıklayarak çocuktan tam olarak ne istenildiğini, çocuğun anlamasını sağlayarak, kendi



davranışlarının sonuçlarını tahmin edebilen bireyler yetiştirme konusunda önemli adımlar atmış olurlar. Ayrıca anne babaların sıcak ve makul davranışlarla çocuklarına açık ve mantıklı sınırlar koymaları ve çocuklarının iyi davranışlarını gördüklerinde hemen övgü ile takdir etmelerine karşılık, çocuklar, yaşlarının erken dönemlerinden başlayarak, onların beklentilerine karşı içselleştirilmiş bir vicdanla yaklaşacaklardır (Güngör, 2003).

Rotter'ın kuramı için sosyal öğrenme adını seçmesinin nedeni, davranışın sosyal durumlarda öğrenilmiş olması ve ihtiyaçlarla içi içe bulunmasından ileri gelir. Sosyal öğrenme kuramı inançların nedenlerini açıklarken pekiştireçleri temel değişken olarak ele almıştır. İnançların nedensellik boyutları üzerinde ilk sistematik çalışmalar Rotter tarafından yapılmıştır (Köksal, 1991:16).

Rotter'ın kuramına beklenti - değer (expectancy - value) kuramı da denmektedir. Rotter'a göre birey belirli bir davranışı, o davranıştan bir sonuç beklediği için yapar. Birey için bu davranıştan elde edeceği sonucun bir değeri vardır. Belirli bir durumda beklenti ya da değerden biri çok düşükse davranış ortaya çıkmaz (Cüceloğlu, 2000:426).

### **1.2.3.2. Yükleme Kuramı**

Heider'in (1958) temellendirildiği yükleme (attribution) kuramı, davranışın nedensel olarak algılanması sürecine dayanmaktadır. Kuramın temel sayıtlısına göre bir davranış, nedenleriyle birlikte algılanmaktadır. Davranışçı psikoloji açısından ifade edilirse, davranış, işlevsel ilişki içinde algılandığından, insanlar yalnız davranışı değil aynı zamanda bunun nedeni veya nedenlerini de algılamaktadırlar. Heider, algılanan bu nedenleri iki ana başlıkta toplamıştır. Bunlar niyet, amaç gibi davranışta bulunan bireye özgü nedenler ile sosyal norm, görevin güçlüğü/kolaylığı gibi çevresel koşullara giren nedenlerdir (Hovardaoğlu, 1995:99).

Davranışın hangi nedensel faktörlerle ortaya çıktığını inceleyen, yükleme kuramının temelindeki varsayım şudur; İnsanlar, çevrelerini kontrol etmek için güdülenmişlerdir. Bu nedenle davranışın sonuçlarını, neden sonuç arama çabası, içerisinde anlamaya çalışırlar. Ancak bu neden-sonuç ilişkisini gelişigüzel değil, belli kurallar ve ilkeler doğrultusunda kurarlar. Böylece bir davranışın sonuçları iki nedensel etkiden birine yüklenmektedir. Bunlar, kişisel ve çevresel etkenlerdir (Köksal, 1991:17).

Bu kuram, insanların davranışlarının altında yatan nedenleri anlama isteğini vurgular. Bir bireyin davranışı, ya o kişiye ait özelliklerinden ya da o bireyin içinde bulunduğu çevresel koşullardan kaynaklanır. Kişisel özellikler sonucu oluşan davranışlar, kişisel özelliğe dayalı yükleme süreçlerini, çevre koşulları sonucu oluşan davranışlar da çevresel koşullara dayalı yükleme süreçlerini ortaya çıkarır (Ünlü, 2001:207).

Yükleme kuramında “etkinin yeri” kavramı, sosyal öğrenme kuramında “denetim odağı” olarak kabul edilmektedir. Yükleme kuramında davranışın sonucu, durumun özelliğine göre yetenek, çaba, işin güçlüğü, talih gibi etmenlere bağlanırken, sosyal öğrenme kuramında, birey içsel ya da dışsal denetimli oluşuna göre belli etmenlere bağlanır (Yeşilyaprak, 1988).

Genel olarak sosyal öğrenme kuramı ve yükleme kuramı birlikte değerlendirildiğinde iki kuramın da denetim odağı ile ilgili benzer ve farklı açıklamalara sahip olduğu görülebilir. Her iki kurama göre denetim odağının oluşması ve içten denetim odağı ile dıştan denetim odağı şeklinde iki eğilimin ortaya çıkması, hem çevresel etkenlerden hem de bireyin kendi özelliklerinden dolayı olayları algılama ve yorumlama yeteneğine bağlı olduğu söylenebilir. Her iki kurama göre bireyler arasındaki denetim odağının yönünün (içten ve dıştan denetim odağı) farklı olması davranış ve sonuç arasındaki ilişki ile ilgili yüklemelerin bazı bireylerde iç, bazı bireylerde de dış etmenlere yapılmasından kaynaklanabilir. İki kuram arasında farklı olan özellik ise, yükleme kuramında nedensellik duruma özgü olarak değişebilirken; sosyal öğrenme kuramında bireye özgü olarak değişebilir (Çelik, 2009:49).

#### **1.2.4. Denetim Odağı İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde, denetim odağı ile ilgili ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve sonuçları incelenmiştir.

##### **1.2.4.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar**

Dönmez (1984), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğretmenlik formasyonu programına devam eden 420 üniversite öğrencisinin belirli toplumsal durumları algılamalarında denetim odağının etkisini incelediği araştırmasında, rahatsız edici bulunan dengesiz, tartışmalı, itici ve olumsuz dengeli durumların, içten denetimli grup tarafından, dıştan denetimli gruba göre daha fazla değiştirilmek istendiği; içten

denetimli bireylerin bozuk kişilerarası ilişkileri düzeltmek için girişimde bulunmaya, bir şeyler yapmaya daha eğilimli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca içten denetimli deneklerin tartışmalı, itici ve olumsuz dengeli durumlar yanında; dengeli, anlaşmalı vb. durumları da genelde, dıştan denetimli gruba oranla daha fazla değiştirmek istedikleri görülmüştür.

Yeşilyaprak'ın (1988), "Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler" konulu araştırmasında amaç, gençlerin kişisel niteliklerine, ailelerinin sosyo – kültürel niteliklerine ve anne-babanın çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin bazı değişkenlerin onların içsel ya da dışsal denetimli oluşlarına etkilerini incelemektir. Araştırmanın bulguları gençlerin, içsel ya da dışsal denetimli oluşları ile çocukluk dönemlerine ilişkin algıladıkları anne ve baba davranışları arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Korkut (1991), İlkokul öğrencilerinin, kendilerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerine etkisini incelediği araştırmasında, İlkokul 3. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 520 kişiye Nowicki- Strickland Denetim Odağı Ölçeğini uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre; başarı düzeyi denetim odağının içten veya dıştan algılanması üzerinde etkilidir. Bu etki denence doğrultusunda olup başarılı öğrenciler daha içten denetimlidir. Yaşı büyük öğrencilerin küçük yaştakilere kıyasla daha içten denetimli olduğunu göstermektedir. Kız ve erkek öğrenciler arasında denetim odağını içten veya dıştan algılama konusunda anlamlı derecede fark yoktur. Ayrıca sınıf düzeyleri denetim odağını içten veya dıştan algılanmasında etkilidir ve bu etki büyük sınıftaki öğrencilerin daha küçük sınıflardakilere kıyasla daha içten denetimli olduğunu göstermektedir.

Argun (1995), anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının öğrencilerin denetim odağı üzerine etkisini incelemiştir. Örnekleme 250 ortaokul 2. sınıf öğrencisi ve öğrencilerin ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre anne babalarından şefkat gören, memnun edilen, bağımsız davranışları desteklenen, tutarlı disiplin uygulanan, davranışları ödüllendirilen çocukların iç denetim odağı puanlarının diğer çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aydın (1999), denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerileri puanlarını karşılaştırdığı araştırmasında, iç dış denetim odağına sahip ergenlerin problem çözme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, farklı sosyo-

ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin denetim odağı puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Cihangir (1999), araştırmasında on yaşındaki çocukların denetim odakları ve özsaygı düzeylerini incelemek ve bazı değişkenlerin bu gelişim alanları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çalışmıştır. Araştırma Ankara’da dördüncü sınıfa devam eden 300 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, çocukların denetim odağı gelişimi üzerinde anne mesleği ve anne öğrenim düzeyinin önemli farklılıklara yol açtığı belirlenirken, baba öğrenim düzeyini, baba mesleği, ebeveynlerin yaşı, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, aile yapısı ve sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin önemli farklılıklara yol açmadığı görülmüştür. Ayrıca daha içten denetimli çocukların yüksek özsaygıya sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Ulutaş (1999), ilköğretim okullarına devam eden on yaş çocuklarının denetim odağı ve kaygı düzeylerinde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını saptamak ve çocukların denetim odağı ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çalışmıştır. Araştırmasını on yaşında toplam 384 çocuk üzerinde yürütmüştür. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri ve Çocuklar için Denetim Odağı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların denetim odağı puan ortalamalarında sadece annelerinin ve babalarının öğrenim düzeyinin önemli farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Çocukların durumluk kaygı düzeyleri ile denetim odakları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu saptanmıştır.

Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000), çalışmalarında çocukların denetim odağı ile annelerinin denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve bazı değişkenlerin çocukların denetim odaklarında farklılığa neden olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda çocuklar ile annelerinin denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişkinin olduğu, kardeş sayısının da denetim odağı puan ortalamalarında önemli bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir.

Kaval (2001), 12 yaş çocuklarında denetim odağını etkileyen bazı değişkenleri ve çocuk tarafından algılanan anne davranışları ile anne denetim odağı düzeyi arasında farklılık olup olmadığının incelediği araştırmasında; cinsiyetle öğrenci denetim odakları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Annenin çalışma durumu, annenin sosyo-

ekonomik seviyesi, anne-babanın eğitim düzeyi, anne babanın denetim odağı düzeyi ile çocukların denetim odaklarının yönü arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, ailedeki doğum sırasına göre, algılanan anne davranışları ile annenin denetim odağı düzeyi ve anne için algılanan duygusal cezalandırma davranışı ile annenin denetim odağı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bozkurt ve Harmanlı (2002), annenin eğitim durumu ile çocuğun denetim odağı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, ilköğretim öğrencilerinin annelerinin öğrenim durumuyla, denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptamışlardır. Ayrıca araştırma sonuçları gösteriyor ki, ilköğretim öğrencilerinin kendi başarılarını değerlendirmeleriyle denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Özen ve diğ. (2002), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, ilköğretim öğrencilerinin denetim odak düzeylerine göre, karar alma ve uygulama, sorumluluğu alma ve davranışa yansıtma durumuna bakılmıştır. Ayrıca sorumluluk duygusunun varlığının, davranışa yansımalarının ne derecede olduğuna bakılmıştır. Sonuç olarak, iç-denetimsel sorumluluk duygusuna sahip olan öğrencilerin, sorumlu davranışını yaşantılarına aktardığı, dış-denetimsel sorumluluk duygusuna sahip olanların ise, sorumluluk davranışında diğerlerine göre daha az kararlılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Tapçan (2002), araştırmasında ebeveyn tutumları ile ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı ilişkisini incelediği araştırmasında, Nowicki–Strickland Denetim Odağı Ölçeği ile aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumu ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, ebeveyn tutumları ile çocukların cinsiyetleri arasında aşırı annelik boyutu yönünden anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak çocukların yaşları ile ebeveyn tutumları arasında ve cinsiyetleri, yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yılmaz (2002), çalışmasında 13–14 yaşındaki ön-ergenlerde ego– santrik düşüncenin denetim odağı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Konya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı A. Hazım Uluşahin İlköğretim Okulunun 8. sınıflarında tesadüfi küme örneklem yöntemiyle seçilen 174 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda

ön-ergenlerin egosantrik düşünce düzeylerine göre, denetim odağı puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Ünüvar (2003), çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinde problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisini incelediği araştırmasında, 15-18 yaş arası lise öğrencilerinde problem çözme envanterinin bütün alt boyutlarının annenin öğrenim durumunun çocukların denetim odaklarında anlamlı bir farklılığa neden olduğunu belirlemiştir.

Alisinanoğlu (2003), çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, çocukların denetim odakları puan ortalamalarında, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ve koruyucu anne tutumunun önemli bir farklılığa neden olduğunu saptamıştır.

Özcan ve diğ. (2006), denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve stres düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, içten denetimli lise öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri dıştan denetimli lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, içten denetimli lise öğrencilerinin karar vermede stres düzeyleri dıştan denetimli lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, cinsiyet ve fiziki görünümünü algılama biçimleri açısından, karar vermede öz-saygı ve karar vermede stres düzeylerinin temel etkisinin önemli bir biçimde farklılık gösterdiği, ancak etkileşimlerinin önemli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çoban ve Hamamcı (2006), kontrol odakları farklı ergenleri karar stratejileri açısından inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin genel olarak içsel kontrol odağına sahip olduğu ve çoğunlukla mantıklı karar verme stratejisini kullandıkları tespit etmişlerdir. Karar verme stratejilerinin kontrol odağı ile korelasyonları incelendiğinde, mantıklı karar verme stratejisi ile kontrol odağı arasında olumsuz yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Kontrol odağının içtepsel karar verme stratejisi ve kararsızlıkla olan korelasyonu ise olumlu yönde ve düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin, dışsal kontrol odağına sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında anlamlı şekilde daha fazla mantıklı karar verme stratejisini kullandıkları, daha az içtepsel karar verdikleri ve daha az kararsızlık yaşadıkları belirlenmiştir.

Derin (2006), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamaları ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının evrenini, 2004 – 2005 öğretim yılında İzmir ilinin metropol ilçelerinde ilköğretim 8. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise random yoluyla her ilçeyi temsil edecek ikişer okul belirlenerek oluşturulmuştur. Örneklemi, seçilen 14 ilköğretim okuluna devam eden 8. sınıf öğrencilerinden 231'i(%53,2) erkek ve 203'ü (%46,8) kız olmak üzere toplam 434 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında pozitif yönde ( $p<0,01$ ) anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ayrıca sosyo ekonomik durumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Efiliti (2006), orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odaklarını karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmasının örneklemi, Konya ilinden altı orta öğretim kurumunun her sınıf düzeyinden bir şubesinin tesadüfi olarak seçildiği 246'sı kız, 334'ü erkek, toplam 580 öğrenciden oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, “Saldırganlık Ölçeği” ve “Rotter Denetim Odağı Ölçeği” kullandığı araştırmasında, öğrencilerin saldırganlık puanları ile denetim odağı puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuştur. Ayrıca orta öğretim öğrencilerinin denetim odağı puanları, öğrencilerin saldırganlık puanlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Öğrencilerin denetim odağı puanları ile kişilik özellikleri puanları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki vardır. Ancak sosyal uyum alt boyutlarından, aile ilişkileri ve sosyal ilişkiler puanları arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur.

Şengüder (2006), yaptığı çalışmada lise 1 ile lise 3. sınıf düzeyinde eğitim gören ergenlerin denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 2004–2005 öğretim yılında İzmir İlinde eğitim veren farklı okul türlerinden tesadüfi örneklem seçimi yöntemiyle seçilmiş lise 1 ve lise 3 sınıf öğrencilerinden 369 ergen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasında  $p< .001$  düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu, akademik başarı ile ruhsal sorunlar arasında alt ölçekler bazında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyo-demografik özelliklere göre ergenlerin denetim odağı ile ruhsal sorunları ve akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yaşar (2006), farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerini karşılaştırdığı araştırmasını, 2005–2006 eğitim-öğretim yılının ikinci d öneminde gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu 363 kişiden oluşmaktadır, bunların 165’i kız, 198’i erkektir. Genel Lise öğrencilerinin sayısı 249’dır. Bunların 102’si erkek, 147’si kızdır. Endüstri Meslek Lisesi öğrenci sayısı 114’tür. Bunların 96’sı erkek, 18’i kızdır. Katılımcıların yaşları 16–18 arasında değişmektedir. Araştırma sonucunda; genel lise öğrencilerinin Rotter Denetim Odağı Ölçeği puanları ile ACL kişilik özelliklerinden olan başarıma, başatlık, özgüven ve yaratıcılık alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin Rotter Denetim Odağı Ölçeği puanları ile ACL kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin devam ettikleri okul ile bir kişilik özelliği olarak yaratıcılık arasında Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri lehine farklılık bulunmuştur. Genel lise ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile cinsiyet, okul türü, öğrencilerin okudukları bölüm, ailelerin sosyo ekonomik düzeyi ve algılanan ebeveyn tutumları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Varma ve diğ. (2007), özkıyım davranışıyla kontrol odağı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında özkıyım girişimine başvuran bireylerde özkıyım düşüncesi ile iç-dış kontrol odağı arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlamıştır. Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi acil servisine özkıyım girişimi nedeniyle arka arkaya başvuran 47 bireyin çalışma grubunu oluşturduğu incelemede, sosyo-demografik veri formu, Özkıyım Düşüncesi Ölçeği (ÖDÖ) ve Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RKOÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınırlı sayıda bireyle yapılan bu çalışmada özkıyım düşüncesi ile dış kontrol odağı inancı arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Alpars (2007), düşünme eğitimi programının çocukların denetim odağı algılarına etkisini incelediği araştırması deneme modelinde olup kontrol gruplu öntest–sontest modeli uygulanmıştır. Araştırmada çocukların denetim odaklarını belirlemek için Nowicki–Strickland (1986) tarafından geliştirilen ve Korkut (1986) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Çocuklar İçin Nowicki–Strickland Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni olarak Afyonkarahisar Dinar İlçe



Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Yenyol ve Fatih İlköğretim okullarına devam eden 4.,5., ve 6. sınıf çocuklar alınmıştır. 4.,5., ve 6 sınıflara devam eden 599 çocuğun tamamına Çocuklar İçin Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği uygulanmıştır. Örneklem olarak ise Çocuklar İçin Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeğinden 10 ve üzeri puana sahip olan 73 çocuk deneme grubu olarak 52 çocuk da kontrol grubu olarak alınmıştır. Deney grubu çocuklara Gargallo (1993) tarafından geliştirilen ve Seçer (2003) tarafından Türkçeye çevrilen Düşünme Eğitimi Programı uygulanmıştır. 30 oturumdan oluşan programın uygulaması haftada iki kez olmak üzere toplam 15 hafta sürmüştür. Eğitimden sonra öntestte uygulanan ölçekler deneme ve kontrol grubu çocuklara yeniden uygulanmıştır. Düşünme eğitimi sonrası kontrol grubunun denetim odağı puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmazken deneme grubu çocukların denetim odağı puanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Diğer bir deyişle deneme grubu çocukların düşünme eğitimi programı sonrası içten kontrollü oldukları tespit edilmiştir.

Serin ve Derin (2008), ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ile cinsiyetleri, algılanan anne baba tutumları, algılanan akademik başarıları arasında; Öğrencilerin Denetim odağı düzeyi ile babanın eğitim durumu, algılanan anne tutumları ve algıladıkları akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Selcen (2009), denetim odağı eğitiminin ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odaklarına etkisini incelediği araştırmasının evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında, Denizli 19 Mayıs İlköğretim Okulunun 6. 7. ve 8. sınıfında öğrenim gören öğrenciler, örneklemi ise bu öğrenciler arasından seçilen 20 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan denetim odağı düzeylerini ölçmek için Rotter (1966)'ın geliştirdiği Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RIDKOÖ)'nden, Dağ (2002) tarafından Türkçeye uyarlanarak geliştirilen, Kontrol (Denetim) Odağı Ölçeği (KOÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Denetim Odağı Eğitimidir. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen 12 haftalık, haftada bir kez, 50 dakika süren Denetim Odağı Eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise hiçbir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada, Denetim Odağı Eğitimi sonrasında deney grubunun denetim odağı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin denetim odak seviyeleri dıştan içe doğru bir değişim göstermiştir.

#### **1.2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Sherman (1984), yaptığı çalışmada çocuklarda içten denetimliliğin gelişimini incelemiştir. Araştırmaya katılan 8 ila 13 yaşları arasındaki 97 ilköğretim öğrencisine üç yıl boyunca Nowicki–Strickland’ın Denetim Odağı Ölçeğini uygulamıştır. Çocuğun yaşı ilerledikçe içten denetimlilik puanlarında artış gözlenmiştir.

Heaven’ın (1988), ergenlerin denetim odakları ve otoriteye karşı tutumlarının incelendiği araştırma sonucunda, içten denetim puanları yüksek olan ergenlerin otorite durumundaki bireylere karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını, dıştan denetim puanları yüksek olan ergenlerin ise otorite durumundaki kişilere olumsuz bir tutum takındıkları bulunmuştur.

Adalbjarnardoftir (1995), sosyal kaygının, denetim odağının ve sosyal kaçınmanın çocukların kişiler arası problemlerini çözme yeteneklerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 8–11 yaşlarında 96 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda girişken çocukların kişiler arası sorunları çözme yeteneklerinin çekingen çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca içten denetimliliği yüksek olan çocukların kişiler arası problem çözme yeteneklerinin dıştan denetimli olanlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Chubb ve diğ. (1997), yaptıkları boylamsal bir çalışmada, ergenlerde benlik saygısı ve denetim odağını cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışmaya 174 tane 9. sınıf öğrencisi dört yıl boyunca düzenli olarak katılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin özsaygı puanlarında cinsiyete göre farklılaşma olurken, sınıf düzeyine göre farklılık olmamıştır. Lise öğrenimi boyunca erkek öğrencilerin benlik saygıları, kız öğrencilerin benlik saygılarından yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre denetim odağı puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmazken, cinsiyet ve sınıf düzeyinin ortak etkisi ve sınıf düzeyi ile denetim odağı puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça kız ve erkek ergenlerin denetim odağı puanlarında azalma olduğu, içten denetimliliğe yöneldikleri görülmüştür.

Rapson (1997), ergenlerin denetim odaklarının ve A tipi davranış örüntülerinin başa

çıkma tarzlarına etkisini incelediği araştırmasında her iki cinsiyet grubunda, dıştan denetimliliğin problemlere yaklaşarak başa çıkma ile negatif, problemden kaçınarak başa çıkma ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca A tipi davranış örüntülerinin, erkeklerde dıştan denetimlilik, kızlarda ise problemden kaçınarak başa çıkma ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Haye ve diğ. (2003), zorbalık-mağdurluk boyunca denetim odağı ve saldırganlığın etkisini incelemiştir. Araştırmaya ortaokul 6 ve 9. sınıflar arasından zorba, mağdur, zorba/mağdur ve zorbalığa hiç karışmamış 469 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda zorba, mağdur ve zorba/mağdur öğrencilerinin saldırganlık puanlarının yüksek olduğu ve zorba/mağdur durumdaki öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte mağdur ve zorba/mağdur grubundaki öğrencilerin daha dıştan denetimli oldukları ve zorba/mağdur ve mağdur durumdaki öğrenciler ile zorbalığı hiç karışmamış öğrencilerin denetim odağı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Lauer ve diğ. (2008), dıştan denetimlilik, problem odaklı başa çıkma ve intihar girişimi adlı çalışmasına 11'i intihar düşüncesiyle, 14'ü intihar girişimiyle psikiyatri servisine yatırılan toplam 25 birey katılmıştır. Araştırma sonucunda dıştan denetimlilerin ve problem odaklı başa çıkma becerilerini daha az kullananların intihar girişimine daha yatkın oldukları görülmüştür.

### **1.3. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Kuramsal Açıklamalar**

#### **1.3.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi**

Bilişsel-davranışçı terapilerin ilk örneklerinden olan Akılcı-Duygusal-Davranışçı'nın (ADDT) temel teori ve pratikleri yarım asır önce Albert Ellis tarafından ortaya konmuştur. ADDT, başlangıçta psikoanalitik kuramlardan farklı olduğunu vurgulamak amacıyla Akılcı Terapi olarak adlandırılmıştır. 1961 yılında Ellis tarafından kuramın adı Akılcı-Duygusal Terapi (Rational Emotive Therapy-RET) olarak değiştirilmiştir. Son olarak 1993 yılında kuramın adı Akılcı, Duygusal Davranış Terapisi (Rational Emotive Behavior Therapy- REBT) olarak değiştirilmiştir (Dryden ve Ellis, 2001:297).

Ellis (2005:946), yaklaşımını şekillendirirken Epictetus'un "İnsanları rahatsız eden olaylar değil, kişilerin o olaylara bakış açısıdır" sözünden yola çıktığını ve bireylerin

psikolojik iyilik haline etki eden faktörlerin bilişsel, duygusal, davranışsal ve çevresel bileşenleri içerdiğini belirtmiştir. ADDT'nin temel hipotezi, duygularımızın olaylar karşısındaki inançlarımız, değerlendirmelerimiz, yorumlarımız ve tepkilerimizden kaynaklandığıdır. ADDT sürecinde, kendini eğitime yolu ile akıldışı düşünce ve inançlar yakalanıp daha makul olanlarla değiştirilir. Uygulanan işlem sadece problemin çözümüne yönelik olmayıp, kişinin yaşamındaki diğer sorunlar ve gelecekteki olası problemlerin çözümüne de yöneliktir. Çünkü ADDT süreci, bir anlamda terapistin öğretmen, danışanın da öğrenci olduğu bir eğitimi içerir (Corey, 2001).

Ortaya çıkmasından yarım asırdan fazla bir süre geçen ADDT değişik terapötik modeller halinde (bireysel, grup, aile, evlilik), değişik profesyoneller tarafından (psikiyatristler, psikologlar, sosyal çalışmacılar) farklı yaş gruplarına (yetişkin, çocuk, yaşlı) uygulanmaya gelmiştir. Danışma ve psikoterapi alanının dışında akılcı-duygusal-davranışsal terapi ilkeleri eğitimsel, endüstriyel ve ticaret alanlarına uygulanmıştır (Ellis ve Dryden, 1997:4).

Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşım bireylerin başarı ve onay ile ilgili amaçlarını ve tercihlerini çoğunlukla ailelerinden ve içinde yaşadıkları kültürden öğrendiklerini, başarısız olduklarında ve onaylanmadıklarında sağlıklı uygun duygular olarak engellenmişlik ve hayal kırıklığı hissettiklerini farz eder. Ancak bireylerin, amaçları ile ilgili –meli –malı ve gereklilikler oluşturduklarında, çevresel olaylardan bağımsız olarak kendilerini duygusal ve davranışsal açıdan işlevsel olmayan bir duruma getirdiklerini belirtir (Ellis, 1995:70).

ADDT, insanların hem mantıklı hem de mantıksız olmak için doğuştan olduğu kadar sonradan da kazanılmış güçlü eğilimleri olduğu görüşündedir. Ellis “doğuştan demekle”, organizmanın belli biçimlerde davranmak için doğal bir eğilim içinde olduğunu ve bu gibi davranışlarını elemeye veya hafifletmeye zorlandığını ifade etmektedir. Ellis, insanların hepsinde temel mantıksızlıkların bulunabildiğini ve bunun kültür ve eğitim düzeyine bağlı olmadığını inanmaktadır (Jones, 1982).

ADDT'de duyguların ifade edilmesinden daha çok, düşünce ve davranışlara odaklanılır. Terapi bir eğitim süreci olarak görülebilir. Terapist, akılcı düşünme için stratejiler öğretirken ya da bir ev ödevini danışanı ile birlikte düzenlerken pek çok biçimde bir öğretmen gibi davranır. Danışan ise terapi sürecinde tartışılan becerileri günlük

yaşamına uygulayan bir öğrenci olarak düşünülebilir (Corey, 2001:298).

Ellis'e (1971) göre içten denetimli, sağlıklı kişilik gelişimine sahip olan bireylerde öz-gelişim ve etkili düşünme mevcuttur. Ancak psikolojik gelişim ve kendini gerçekleştirme yönündeki hareketler savunmacı düşünceler tarafından sabote edilmektedir. İnsanlar harici olaylarla ilgili kendilerini üzere duygusal olarak alt üst duruma gelmektedirler. Kendilerini problemin dışarıda olduğuna inandırmaktadırlar, genelde dünyayı ve başkalarını kınayarak problemi karmaşıktırmaktadırlar. Dış denetim odaklı bu yanlış inancı sürdürdüklerinde kendilerini de aynı kötü bakış açısıyla değerlendirir hale gelmektedirler (Akt; Altun, 2006).

ADDT'nin insanın güçlüğüne ilişkin ABC modeli; insanların istenmeyen harekete geçirici olaylarla (activating events) karşılaştıkları (A), bu uyarıcılara karşı akılcı (rational) ve akılcı olmayan inançlara (irrational beliefs) sahip oldukları (B), akılcı inançları (rB) ile uygun duygusal ve davranışsal sonuçlar (aC) yarattıkları veya akılcı olmayan inançları (iB) ile uygun olmayan ve işlevsel olmayan sonuçlar (iC) yarattıklarını belirtmektedir. Başlangıçta ADDT insanların gözlenmesi ve duyarlılığı ile ilgili veri toplayarak ve görgül "gerçekliği" benimseyerek, daha sonra moda olan mantıki pozitivistin "bilimsel" felsefesini yaygın bir şekilde izlemiştir. Yaşamdaki hoş olmayan olaylar hakkında mantıklı olmayan özle konuşmanın (self-talk) duygusal güçlüğe neden olduğunu ya da bunu yarattığını ifade eden bu görüş, danışanlara kendileri için nasıl bir hipotetik-tümden gelimli bir tartışma yapacaklarını öğretmenin önemini vurgulamaktadır. Bunu yaparken akılcı olmayan bilişten çok akılcı biliş ve görgül olmayan, aşırı genellenmiş kendini ifade cümlelerinin (self-statements) yönlendirici tartışması üzerinde yoğun olarak durmuştur (Ellis, 1995:69).

### **1.3.2. Akılcı inançlar**

Akılcı inançlar, arzular, tercihler, dilekler ve beğeniler olarak ifade edilirler. Bireyler, arzuladıkları durumlara ulaştıklarında memnuniyet ve hazzın olumlu duygularını yaşarlar (Ellis ve Dryden, 1997:5).

Ellis (1973), tüm insanların temelde iki amacının olduğunu ileri sürmektedir: birincisi canlı kalmak, ikincisi acıdan uzak kalarak görece, kendini mutlu hissetmektir. ADDT bu temel amaçları bir gereksinim veya gereklilik olmaktan daha çok, seçenekler veya

tercihler olarak görmektedir. Mantıklılık; mutluluk ve yaşamı sürdürmek için seçilen amaçlara ulaşmayı sağlayan düşünce yollarını içerirken, mantıksızlık ise bunlara ulaşmayı engelleyen ve işi karıştıran düşünceleri içermektedir. Hedonizmin (yaşamın tek amacının zevk olduğu düşüncesinin) uzun dönemli ve kısa hedefleri arasında, ya da şimdi ve buradaki mutluluklar ile şu andaki disiplinden kazanılan daha uzun hedefli mutluluklar arasında hassas bir dengeyi sağlayabilmeyi içermektedir. Mantıklılık, böylece kısa ve uzun dönemli olarak seçilen hedonizme ulaşmada muhakemenin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Akt; Nelson, 1982).

### **1.3.3. Akılcı Olmayan (İrrasyonel) İnançlar**

Bireyler akılcı olmayan inançlarını çocukluklarından itibaren hayatlarındaki önemli kişilerden öğrenirler. Bunun yanı sıra bireyler kendiliklerinden akılcı olmayan inançlar ve dogmalar yaratırlar. Daha sonrasında akılcı olmayan inançlar yararlı oldukları düşünülerek bireyler tarafından tekrar edilirler ve yerleşik hale gelirler. Dolayısı ile akılcı olmayan inançları sürdüren faktör daha çok ilk öğrenmeler değil bireyin bu inançları öğretti haline getirmesidir (Corey, 2001:299).

Ellis, insanlardaki mantıkdışı inançların biyolojik kökenlerine ilişkin su varsayımları ileri sürmektedir:

1. Başlıca akılcı olmayan düşünceler eşit miktarda olmamakla beraber aslında tüm insanlarda vardır. Herhangi bir akılcı olmayan inanca sahip olmayan bir insan yoktur.
2. Akılcı olmayan düşünceler tarihsel ve antropolojik olarak araştırılmış tüm toplumlarda yayılmış halde bulunmaktadır.
3. Pek çok akılcı olmayan inanç ebeveyn, akran grupları ve kitle iletişim araçlarının öğretilerine ters düşmektedir. Ancak, insanlar akılcı olmayan inançlarını terk etmeyi reddetmektedirler. Bu kadar güçlü bir kuşatmaya rağmen akılcı olmayan inançların terk edilememesini biyolojik yatkınlıktan başka ne daha iyi açıklayabilir?
4. Sadece cahil, zeki olmayan ve ciddi psikolojik bozuklukları olan insanlar değil; oldukça zeki, eğitilmiş ve görece olarak “normal” olan insanlar da akılcı olmayan inançlara sahiptirler.
5. Akılcı olmayan inançların çoğuna sahip insanlar çoğunlukla kendilerine zarar

verirler. Bu durumda “insanlar kendi kültürel öğretilerinin kendilerini etkilemesine neden izin vermektedirler?” ve “neden kendilerine saçma davranışları bırakmayı öğretmiyorlar?” soruları cevaplanmalıdır.

**6.** Zeki ve genel olarak yetenekli insanlar akılcı olmayan inançlarını terk ettiklerinde diğer akılcı olmayan davranışlara ya da karşı kutuptaki akılcı olmayan inançlara yönelmektedirler. Örnek olarak içten dindarlar sıklıkla içten ateistlere dönüşebilmektedir.

**7.** Akılcı olmayan inançlardan en az derecede etkilenen bireyler de zaman zaman ciddi olarak akılcı olmayan inançlara yenik düşebilirler.

**8.** Farklı akılcı olmayan inançlarla başa çıkabilen insanlar sıklıkla akılcı olmayan düşüncelerin avı olurlar.

**9.** Akılcı olmayan inançları anlama ve kavrama insanlara ancak kısmen yardım edebilir. Örneğin sigara içmenin zararları bilinmesine rağmen halen sigara içilmektedir.

**10.** İnsanlar, akılcı olmayan inançları ve davranışları yenmek için harcadıkları sürenin uzunluğuna ve zorluğuna bakmaksızın, genellikle bu başarıya bir istisna olarak bakarlar.

**11.** Bazı akılcı olmayan düşünceler öğrenilmemiştir ve yaşantılardan kaynaklanmamaktadır. Oldukça yaratıcı ve çılgın şekillerde bireyler tarafından yaratılırlar.

**12.** Bazı popüler akılcı olmayan inançlar, mantıklı ve gerçekçi yorumlarla başlayıp, akılcı olmayan bir düşüncelerle sonuçlanabilir.

**13.** Akılcı olmayan inançların pek çok çeşidi aşırı genellemelerden oluşur.

**14.** Bireyler genellikle kendilerine zarar veren davranışları kendilerine yararlı davranışlara göre daha kolay tercih ederler. Bundan dolayı çok mantıklı bir diyeteye uymaktansa aşırı yemeyi tercih edebilirler.

**15.** Akılcı davranış ve düşüncelerin iyi birer modeli olması gereken psikoterapistler bile kişisel ve mesleki yaşamlarında sıklıkla akılcı olmayan şekillerde davranabilirler (Ellis, 1976).

Ellis (1979), mantıkdışı inançları daha sonraki çalışmalarında üç akılcı olmayan inanç

altında toplamıştır:

1. “Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Aksi halde işe yaramaz, önemsiz bir kişiyimdir”. Birey bu mantıkdışı inanca güçlü bir biçimde sahip olduğu zaman kendisini yetersiz, değersiz, kaygılı ve depresif hissetme eğilimindedir.
2. “Diğer insanlar bana karşı her zaman nazık, dürüst ve uygun bir biçimde davranmalı; böyle davranmazlarsa bu korkunç bir durumdur. Bana bu biçimde davrananlar kötü ve değersiz insanlardır”. Bu inanca sahip olan birey yoğun olarak öfke, suçluluk, kin ve düşmanlık duyguları yaşama eğilimindedir.
3. “Yaşadığım şartlar mutlaka düzenli, rahat ve avantajlı olmalı. İsteklerim, çok fazla zorluklarla karşılaşmadan kolaylıkla ve acilen yerine gelmeli. Aksi halde, bu durum korkunçtur ve ben buna tahammül edemem”. Çoğunlukla bu mantıkdışı inanca sahip olan birey öfke, engelleme, kendine acıma ve depresyon duygularını yaşama eğilimindedir (Akt; Çivitçi, 2003).

#### **1.3.4. Akılcı Olmayan İnançların Özellikleri**

Akılcı olmayan inançların yaygın görülen bazı özellikleri (Nelson ve Jones, 1982) aşağıda özetlenmiştir:

**Talepkarlık:** Bireyin “meli” ve “malı” gibi ifadelerle arzularının doyurulması konusunda emredici, zorlayıcı ve ısrarlı olmasıdır. Bu ifadelerin yanı sıra “mükemmellik”, “olağanüstülük” , “hoşgörüsüzlük” de bu özelliği yansıtmaktadır.

**Aşırı Genelleme:** Bu düşünce tarzında, “herhangi bir özellik bir bütünün ta kendisidir” inancı yatar. Bir özellik, performans ya da davranış hakkında verilecek hüküm, bütünün diğer niteliklerini görmeden, bütün hakkında bir hüküm olarak kabul edilmektedir. Bunun sonunda etkilenmelere gidilmektedir.

**Kendini Dereceleme:** Mantıksız olan kendini derecelemenin üç olumsuz etkisi bulunmaktadır; zamanı ve enerjiyi boşa harcamak, tutarsızlık eğiliminde olmak ve mükemmeli talep ederek performansta ciddi karışıklıklara neden olmak.

**Durumu Kötüleştirme:** Durumu kötüleştirme talepkar olmaya eşlik etmektedir. Birisi



ya da herhangi bir şey benim istediğim gibi değilse; bu çok kötü, korkunç veya dehşet verici bir şeydir. Bu, akılcı problem çözme kapasitesini engelleyen duygusallığı artırmaktadır.

**Yükleme Hataları:** Buradaki yükleme kendimizin ve başkalarının davranışlarının nedenlerini ve güdülerini, dışsal olaylara ve içsel bedensel durumlara yüklemek demektir. Kendini ya da başkalarını haksız olarak suçlamak gibi yanlış yüklemeler, çoğunlukla duygusal rahatsızlıklara neden olmaktadır.

### **1.3.5. Uygun ve Uygun Olmayan Duygular**

Ellis'e (1973) göre uygun olmayan duygular, uzun ve kısa dönemli hedonizm arasında hassas bir dengenin kurulmasına karışan duygulardır. Örneğin insanların yabancı oldukları, zor bir çevrede korkmaları, ihtiyatlı veya tetikte olmaları uygun duygular olabilir, çünkü öylece kendilerini korumak üzere gereken işlemleri yapabilirler. Ancak kaygı, akılcı olmayan düşüncelere veya makul olmayan inançlara dayandığı için ve gerçekte gerçekçi olan davranışı engellediği ve karıştırdığı için uygun olmayan bir duygu olarak kabul edilmektedir. Aynı şekilde düşmanlığın da makul ve makul olmayan yönleri olabilir. Düşmanlığın makul yönü, sıkıntı veren şeyin üstesinden gelme veya etkisini en aza indirme eylemini düzenlemeye temel olarak, rahatsızlık veya sıkıntının fark edilmesini içermektedir. Düşmanlığın makul olmayan yönü ise, etkili bir biçimde eylemde bulunmayı engelleyerek diğer insanları ve dünyayı kusurlu görmeyi ve belki de kişi için daha çok mutsuzluğun ve düşmanlığın oluşmasını içermektedir. Böylece etkili eylemin olasılığını ve hedonistik amaçlara ulaşmayı engellemeyen, işlevsel olarak akılcı ve makul olan inançlar, duygulara eşlik ettiğinde, duygular uygundur (Akt; Nelson, 1982)

### **1.3.6. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde, akılcı olmayan inançlar ile ilgili ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve sonuçları incelenmiştir.

#### **1.3.6.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar**

Konu ile ilgili ülkemizde yapılan yayın ve araştırmalar incelendiğinde, araştırmacıların bilişsel-davranışçı kuramların çeşitli kavramlarını kullandıkları gözlenmiştir. Kimi

araştırmacılar Aaron T. Beck'in bilişsel çarpıtmalar kavramını kullanırken bazı araştırmacılar Albert Ellis'in akılcı olmayan inançlar-mantıkdışı inançlar kavramını kullanmıştır. Ayrıca araştırmacıların olumsuz otomatik dūřünceler kavramını kullandıkları da gözlenmiştir. Konu ile ilgili ũlkemizde yapılan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Eryüksel (1996), ana-baba ve ergen ilişkilerini; problem çözmeye, iletişim becerileri, bilişsel çarpıtmalar ve aile yapısı açısından incelemiştir. Araştırmaya normal ve psikiyatrik örneklemeden, 12–18 yaşları arasında, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 429 ergen, 254 anne ve 204 baba olmak üzere toplam 887 denek katılmıştır. Araştırma bulgularına göre; Normal örneklelerdeki ana-kız arasında daha yakın ve sıcak, ana oğul arasında ise babanın araya girmesini gerektiren daha çatışmalı bu ilişki biçimi olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir. Araştırma da psikiyatrik örneklelerdeki ergenlerin normal ergenle göre ana baba ilişkilerinde Psikiyatrik anneler normal annelere kötü, babalar ise normal babalara göre mükemmeliyetilikle ilgili bilişlere inançlara daha fazla bağlı bulunmuştur. Araştırma da erkekler Açık atışma Beceri yetersizlikleri alt ölçeklerinde daha fazla sorun bildirirken, kızlar ana babadan onay görme ile ilgili inançlara daha fazla bağlı bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra, 12-14 yaş gurubundaki denekler Açık atışma beceri yetersizlikleri alt ölçeklerinde oldukça çatışmalı ve sorunlu aile ilişkileri tanımlarken, 15-16 yaş gurubunda bu sorunların azaldığı, 17-18 yaş gurubunda ise tekrar gündeme geldiği görölmüştür.

Özgüven (1999), bilişsel çarpıtmalar ve fonksiyonel olmayan tutumların kriz durumuna yatkınlık yaratıp yaratmadığını incelediği araştırmasının bulgularına göre; kriz grubu ile kontrol grubunun uygulanan bütün ölçeklerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark olduğu görölmüştür. Ayrıca ana-baba ailesi parçalanmış bir kişi olmak, bir yakının ölüm ile kaybetmek, kayıp dışında ruhsal travmalar yaşamış olmak, sözel, fiziksel ya da cinsel istismara uğramış olmak ya da uğruyor olmak ve daha önce intihar girişiminde bulunmuş olmak kriz durumu yaşamada risk faktörüdür. Bu araştırmanın kriz vakalarıyla ilgili incelemesinde, boşanmış aileye sahip olmanın kriz durumu yaşamada risk faktörü olduğu ve kriz vakalarında bilisel çarpıtmaların anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Yurtal-Din (1999), araştırmasında üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının

ana-baba tutumları, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yerleşim birimine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; akılcı olmayan inançlara ilişkin toplam puan ortalamaları ve yüksek beklentiler alt ölçeği puan ortalamaları demokratik ve otoriter ana-baba tutumuna sahip olan gruplar arasında otoriter tutuma sahip olanlar lehine 0.05 düzeyinde önemli bulunmuştur. Akılcı olmayan inançlardan "yüksek beklentiler" alt ölçeği puanlarının otoriter ana-baba tutumunda; "çaresizlik" alt ölçeği puanlarının ise koruyucu-istekçi ve otoriter ana-baba tutumunda daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Akılcı olmayan inançlardan suçlama eğilimi, erkeklerde kızlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Onay ihtiyacı, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerde fen bilimlerdeki göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyi ve yerleşim birimine göre öğrencilerin akılcı olmayan inançları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Eryüksel ve Akün (2003), depresyonu olan ergenler ve ana-babaları, birbirleriyle ilişkilerindeki çatışma düzeyleri, aile ilişkileri hakkındaki bilişsel çarpıtmaları ve fonksiyonel olmayan tutumlara bağlılıkları açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, depresyonu olan ergenlerin, olmayanlara göre, anne ve babalarıyla ilişkilerinden hoşnut olmadıkları, ana babalarının çeşitli kural ve sınırlandırmalarla hayatlarını mahvedebileceklerine ve onlara kolayca haksızlık yapabileceklerine ilişkin abartılı inançlara bağlı oldukları görülmüştür. Depresyonu olmayan ergenlerin ise, onlara göre mükemmel bir evlat olmaya ilişkin abartılı inançlara daha fazla sahip oldukları bulunmuştur. Çocuğunda depresyon olan anne babalar, olmayanlara göre daha fazla depresyon, çocuklarıyla aralarında daha fazla çatışma ve anlaşmazlık ifade etmişlerdir. Ergen anne ve babaların depresyon puanları, ergen-ana-baba çatışması, aile ilişkilerine ilişkin çarpıtılmış inançları ve ana-babaların fonksiyonel olmayan tutumlara bağlılıkları arasında olumlu ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

Kılınç (2005), kız ve erkek lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine göre kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının farklılığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemi, Ankara il merkezinde bulunan ve her bir sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Tuzluca Yayırlı Lisesi, İncirli Lisesi ve Ayrancı Liselerinin 9. ve 10. sınıflarında okuyan 263'ü kız ve 166'sı erkek olmak üzere toplam 429 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin yakınlıktan kaçınma çarpıtmalarının yalnızlık düzeylerine

ve cinsiyetlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Gerçekçi olmayan ilişki beklentisi bilisel çarpıtma boyutunda ise yalnızlık düzeyleri ve cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Kız öğrencilerin ve beklentilerin tersine yalnız olmayan bireylerin daha çok zihin okuma bilisel çarpıtmasına sahip oldukları bulunmuştur.

Kılınç ve Sevim (2005), “ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar” adlı araştırmalarında, lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine ve cinsiyete göre kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin yakınlıktan kaçınma çarpıtmalarının yalnızlık düzeylerine ve cinsiyetlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Gerçekçi olmayan ilişki beklentisi boyutunda ise yalnızlık düzeyleri ve cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Son olarak kız öğrencilerin ve yalnız olmayan bireylerin daha çok zihin okuma çarpıtmasına sahip oldukları belirlenmiştir.

Altıntaş (2006), lise öğrencilerinin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, örneklem grubu, 2004–2005 eğitim öğretim döneminde, Eskişehir merkezindeki liselere devam eden öğrencilerinden seçilen 395 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre; liseli ergenlerin iletişim becerileri ile akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Cinsiyetleri farklı liseli ergenlerin iletişim becerileri düzeyleri arasında ve cinsiyetleri farklı liseli ergenlerin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında kızların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Liseli ergenlerin annelerinin eğitim durumları ile iletişim becerileri arasında, anneleri ilkököl ve lise mezunu olanlarla anneleri üniversite mezunu olanlar arasında anneleri ilkököl ve lise mezunu olanların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca annelerinin eğitim durumu ilkököl, ortaokul ve lise olan ergenlerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin, annelerinin eğitim düzeyi üniversite mezunu olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan babalarının eğitim durumu farklı olan liseli ergenlerin iletişim becerileri düzeyleri arasında ve babalarının eğitim durumu farklı olan liseli ergenlerin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Çivitçi (2006a), ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini bazı sosyo-demografik özelliklerine göre incelemiştir. Araştırmada, 6-8. sınıflarda öğrenim

gören 405 öğrenciye Çivitçi (2006) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ile kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerinin anne-babanın eğitim düzeyine, algılanan anne-baba tutumlarına, algılanan akademik başarıya ve kardeş sayısına göre farklılaştığını; sınıf, yaş, cinsiyet, annenin çalışma durumu ve aile yapısına göre ise değişmediğini göstermektedir.

Çivitçi (2006b), ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma bulgularına göre; tüm grupta sürekli kaygı puanları ile Ergenlerde Mantıkdışı İnanç Ölçeği toplam puan ve üç alt ölçek (başarı talebi, rahatlık talebi ve saygı talebi) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Kızlarda, sürekli kaygı ile saygı talebi ve başarı talebi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, erkeklerde sürekli kaygı ile saygı talebi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Regresyon analizi sonuçları ise, toplam grup ile kız ve erkeklerde sadece rahatlık talebi değişkeninin sürekli kaygı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Kuyucu (2007), boşanmış ailede yetişen ergenlerin bilişsel çarpıtmalarıyla benlik değeri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında örnekleme, İzmir İli merkezinde bulunan 6 liseye devam eden anne-babası boşanmış 155 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre; boşanmış ailede yetişen ergenlerin benlik değeriyle bilişsel çarpıtmaları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ergenlerin benlik saygıları yükseldikçe, bilişsel çarpıtmaları azalmakta ve eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, hayalperestlik artmasıyla, bilişsel çarpıtmaları da artmaktadır. Başarı; haklara saygı gösterilmesi; fikrinin alınması; aile bireyleriyle birlikte karar alma; üvey kardeşin olması; ana babanın tekrar bir araya gelmesini isteme; yaşantısına yakın çevresinin karışmaması; boşanma nedeniyle kendisini öfkeli, suçlu hissetmesi; kendisini üzgün hissetmesi ile benlik değeri ve bilişsel çarpıtmaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Başarılıların, haklarına saygı gösterilenlerin, fikri alınanların, aileyi ilgilendiren konularda aile bireyleriyle birlikte karar alanların, kardeşinden ayrılmak zorunda kalanların, yaşantısına yakın çevresi karışmayanların, benlik saygısı daha yüksek; depresif duygulanımı daha düşüktür.

Çivitçi (2007), erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin içsel-dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyetlerine göre mantıkdışı inanç boyutlarındaki (başarı talebi, rahatlık

talebi, saygı talebi) değişimi incelemiştir. Araştırma, üç ilköğretim okulunun 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 348 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği ve Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, denetim odağının aile ilişkileri, akran ilişkileri, batıl inanç ve kader boyutlarında rahatlık talebi; aile ilişkileri ve kader boyutlarında başarı talebi dıştan denetimli olan ergenlerde içten denetimli olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. Denetim odağının başarı boyutunda, başarı talebi ve saygı talebi içten denetimlilerde daha yüksek bulunmuştur. Denetim odağı boyutlarında genellikle erkeklerde başarı talebi ve rahatlık talebinin kızlardan daha fazla olduğu gözlenmiştir. Tartışma: İçsel-dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyete göre ergenlerin mantıkdışı inanç puanlarında oluşan değişimler, gelişimsel ve kültürel etkenler açısından tartışılmıştır.

Genç (2008), lise öğrencilerinde ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların, anne baba ilişkilerinin, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve sınıf düzeyi kişisel değişkenlerinin lise öğrencilerinde utangaçlığı yordama gücünü araştırmıştır. Araştırmaya Ankara ili merkezinde bulunan, her bir sosyoekonomik düzeyi temsil eden Çankaya Lisesi, Etlik Lisesi ve Aktepe liselerinde öğrenimine devam eden toplam 821 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre; yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi, zihin okuma bilişsel çarpıtmalarının, anne ile ilişkilerde birlikte etkinlikte bulunma, duyarlılık, sevgi ve güven boyutlarının, baba ile ilişkilerde izleme boyutunun utangaçlığın anlamlı yordayıcıları olduğu gözlenmiştir.

Çiftçi (2008), disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri, bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerini karşılaştırdığı araştırmasını, 2007–2008 öğretim yılı birinci döneminde Erzurum Merkez ilçesinde 15 genel ve mesleki lisede öğrenim gören 100 disiplin cezası almış ve 100 disiplin cezası almamış öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre; Disiplin cezası alan lise öğrencilerinin bilişsel çarpıtma puan ortalamalarının disiplin cezası almayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Disiplin cezası alan lise öğrencilerinin empatik beceri puan ortalamalarının disiplin cezası almayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca disiplin cezası alma durumunu etkileyen faktörler incelendiğinde, çeşitli faktörler arasından ikili

lojistik regresyon analizi uygulaması sonucunda, öğrencilerin “bilişsel çarpıtmaları” ve “empatik becerileri” disiplin cezası almada risk faktörleri olduğu bulunmuştur.

Çivitçi ve Çivitçi (2009), ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal beceri düzeyleri ile mantıkdışı inançları (toplam puan, başarı talebi, rahatlık talebi) arasındaki ilişkiler incelenmişlerdir. Araştırma grubunu Denizli İl merkezindeki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 344 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, Sosyal Beceri Ölçeği-Öğrenci Formu ve Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerde toplam mantıkdışı inançlar ve rahatlık talebi arttıkça algılanan sosyal becerilerin azaldığını; başarı talebi ve sosyal beceriler arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca, kızlarda toplam mantıkdışı inançlar ve algılanan sosyal beceriler arasında olumsuz ilişki elde edilirken, erkeklerde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yıkılmaz (2009), Akılcı Duygusal Eğitim Programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri algıları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın denekleri dokuzuncu sınıfa devam eden, akılcı olmayan inanç düzeyleri yüksek ve problem çözme beceri algıları düşük olan lise öğrencileridir. Deney grubuna 12 oturumluk Akılcı Duygusal Eğitim Programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna aynı uzunlukta iletişim ve kendini açma becerilerini içeren bir grup rehberliği programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Son test ölçümü deneysel işlemin bitmesinden 15 gün sonra, izleme ölçümleri ise oturumların bitmesinden üç ay ve bir yıl sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları Akılcı Duygusal Eğitim Programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin hem akılcı olmayan inançlarını azaltmada hem de Problem Çözme Envanteri'nin planlı ve değerlendirici yaklaşım alt boyutları dışında, problem çözme beceri algıları geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Kılıçarslan (2009), ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubu, 955 ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler “Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” (EMİÖ), “Saldırganlık Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmada, tüm grupta saldırganlık puanları ile EMİÖ toplam puan ve üç alt ölçek (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebi) puanları arasında pozitif

yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Erkeklerin saldırganlık düzeylerinin kızlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin saldırganlık puanları anne-baba eğitim düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre farklılaşmamıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise, rahatlık ve başarı talebi alt ölçeklerinden elde edilen puanların öğrencilerin saldırganlık düzeylerini, saygı talebi alt ölçek puanlarına oranla daha anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Can (2009), üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerini incelediği araştırmasının örnekleme Selçuk Üniversitesi fakültelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma örnekleme toplam 750 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada; Türküm (2003) tarafından geliştirilen Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği, Deniz (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Melbourne Karar Verme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Akılcı olmayan inançlar ile özsaygı karar verme stili arasında negatif yönde, dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Akılcı olmayan inanç ölçeği puanları düşük olan öğrencilerin karar verme ölçeği erteleyici, panik ve kaçınan alt boyutlarında negatif yönde anlamlı bir ilişki; özsaygı alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuş, dikkatli alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Dilmaç ve diğ. (2009), ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin mükemmeliyetçilik kişilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla olan ilişkisini belirlemek ve mantıkdışı inançların mükemmeliyetçilik özelliklerini yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırmanın örnekleme Konya ilinde farklı okullarda öğrenim gören 253'ü erkek ve 279'u kız olmak üzere toplam 532 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Çivitçi, 2006), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Mısırlı & Özbay, 2003) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; mantıkdışı inançlar ile mükemmeliyetçilik alt boyutlarından hatalara karşı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri ve ebeveynsel eleştiri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca başarı talebinin hatalara karşı ilgi, davranışlara karşı ilgi, aile beklentileri, ebeveynsel eleştiri ve kişisel eleştiri boyutunu açıklayabildiği, saygı talebinin davranışlara karşı ilgi, aile beklentileri, ebeveynsel



eleřtiri, kiřisel eleřtiri ve dűzeni açıklayabildiđi ve rahatlık talebinin hatalara karřı ilgi, ebeveynsel eleřtiri, kiřisel eleřtiri ve dűzen boyutunu açıklayabildiđi sonuçlarına ulařılmıřtır.

## **BÖLÜM II: YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada; ilköğretim 7. ve 8. sınıflarına devam eden öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri, denetim odaklarının boyutları ve akılcı olmayan inanç düzeyleri tespit edilerek, bunlar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005:81).

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplamada kullanılan araçlar ve veri toplama yöntemleri üzerinde durulmaktadır

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Sultangazi İlçesinde bulunan ve ilköğretim okullarına devam eden 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İstanbul İli Sultangazi İlçesinde bulunan okullar, Sultangazi ilçe milli eğitim müdürlüğünden de bilgi alınarak buldukları mahallelerin birbirlerine yakınlığına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre yedi bölgeye ayrılmıştır. Oluşturulan yedi bölgenin her birinden bir okul basit tesadüfi örneklem seçme yoluyla belirlenmiştir. Bu tür örneklemede evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır (Balcı, 2005:84). Aynı şekilde seçilen okulların 7. ve 8. sınıfları da basit tesadüfi örneklem seçme yoluyla okulların genel mevcuduna göre 1 veya 2'şer sınıf belirlenmiştir.

Basit tesadüfi örneklem seçme yoluyla belirlenen yedi ilköğretim okulunun 7. ve 8. sınıflarına devam eden 398'i kız ve 376'sı erkek toplam 774 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

#### **2.2.1. Çalışma Grubunu Tanıtıcı Bilgiler**

Bu kısımda rastlantısal olarak seçilen 774 kişilik çalışma grubunu tanıtıcı bilgiler verilmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı**

Sınıf Düzeyi		Cinsiyet		TOPLAM
		Kız	Erkek	
7. Sınıf	Sayı (n)	198	194	392
	Yüzde (%)	50,5%	49,5%	
8. Sınıf	Sayı (n)	200	182	382
	Yüzde (%)	52,4%	47,6%	
TOPLAM	Sayı (n)	398	376	774
	Yüzde (%)	51,4%	48,6%	

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin empatik eğilim düzeylerini ölçmek için Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” (Ek 1), akılcı olmayan inançlarını ölçmek için Çivitci (2006) tarafından ilköğretim 6.-8. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen “Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” (Ek 2), öğrencilerin denetim odağı boyutlarını belirlemek için Öngen (2003) tarafından 7.-10. sınıf öğrencileri üzerindeki uyarılma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği” (Ek 3) kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği

Dökmen (1988), tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeğinin amacı; kişilerin günlük yaşamında empati kurma eğilimlerini ölçmektir. Likert türü bir ölçek olarak hazırlanan Empatik Eğilim Ölçeğinin maddelerinin yaklaşık yarısı, deneklerin evet deme eğilimlerini önlemek için negatif yazılmıştır. Denekler her bir maddenin yanındaki 1’den 5’e kadar olan sayılardan birisi işaretleyerek, o maddedeki görüşe ne ölçüde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bireylerin işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanları oluşturmaktadır. Puanları toplarken 3., 6., 7., 8., 11., 12., 13. ve 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100’dür. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Geçerlik çalışması için Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişilik Tercih Envanteri’nin “Duyguları Anlama” bölümü arasındaki ilişkiye bakılmış ve .68 düzeyinde bir korelasyon bulunmuştur (Dökmen,1988).

Dökmen(1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna üç hafta arayla iki defa Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmış, bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki ilişki  $r=.82$ 'dir. Deneklerin, ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki ise  $r=.82$ 'dir.

### **2.3.2. Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği**

Araştırmada öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini belirlemek için Çivitci (2006) tarafından geliştirilen “Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” (EMİÖ) kullanılmıştır. EMİÖ, üç alt boyutta yer alan toplam 21 olumlu maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi derecelendirmeye dayalıdır ve ölçekten alınan yüksek puanlar mantıkdışı inanç düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Başarı talebi alt ölçeğinde sekiz madde (1, 3, 6, 7, 10, 13, 16, 19); rahatlık talebi alt ölçeğinde yedi madde (5, 8, 9, 14, 17, 20, 21) ve saygı talebi alt ölçeğinde altı madde (2, 4, 11, 12, 15, 18) bulunmaktadır.

EMİÖ'nün yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükleri .69 ile .40 arasında değişen ve toplam varyansın %33'ünü açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin, yer aldıkları alt ölçekle olan madde-test korelasyonları .68 ile .28 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerin kendi aralarında ve ölçeğin toplam puanıyla olan korelasyon değerleri, ölçeğin bütününe homojen bir yapıda olduğunu ve alt boyutlarının da birbirinden bağımsız değişkenleri ölçtüğünü göstermektedir. Ölçeğin uyum (concurrent) geçerliği çalışmasında EMİÖ toplam puan ve alt ölçekleri (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebi) ile Çocuklar için Depresyon Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri puanları arasında anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Ayırt edici (discriminant) geçerlik çalışmasında, EMİÖ'nün toplam puanının ve her üç alt ölçeğinin, sınav kaygısı alt ve üst gruplarını; saygı talebi alt ölçeği dışında da depresyon alt ve üst gruplarını birbirinden ayırt edebildiği gözlenmiştir.

EMİÖ'nün üç hafta arayla iki kez uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçeğin toplam puanı için .82, Başarı Talebi alt ölçeği için .84, Rahatlık Talebi alt ölçeği için .75 ve Saygı Talebi alt ölçeği için .67 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları da toplam puan için .71, Başarı Talebi alt ölçeği için .62, Rahatlık Talebi alt ölçeği için .61 ve Saygı Talebi alt ölçeği için .57'dir.

### 2.3.3. Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği

Araştırmada ergenlerin denetim odağı boyutlarının belirlenmesinde, 7.-10. sınıf öğrencileri üzerindeki uyarılma, geçerlik ve güvenirlik çalışması Öngen (2003), tarafından yapılan Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği, beş alt boyutta yer alan toplam 29 maddeden oluşmaktadır. *Aile İlişkileri İçin Denetim Odağı* alt ölçeğinde (2, 14, 16, 18, 20, 28, 32, 33) sekiz madde, *Başarı İçin Denetim Odağı* alt ölçeğinde (11, 13, 15, 19, 21, 27, 29, 37) sekiz madde, *Akran İlişkileri İçin Denetim Odağı* alt ölçeğinde (3, 4, 25, 26, 31, 34, 36) yedi madde, *Batıl İnanç İçin Denetim Odağı* alt ölçeğinde (35,38) iki madde, *Kader İçin Denetim Odağı* alt ölçeğinde ise dört madde (6, 8, 12, 40) bulunmaktadır. Ölçek beşli likert tipi derecelendirmeye dayalıdır ve ölçekten alınan yüksek puanlar mantıkdışı inanç düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin sınanması için bir ön uygulama yapılmıştır. Ölçek 40 maddeden oluşmakta ve değerlendirme dördümlü Likert tipi bir ölçek üzerinde yapılmaktadır. Denekler ölçek maddelerini Kesinlikle katılıyorum (1), Katılıyorum (2), Katılmıyorum (3), ve Kesinlikle katılmıyorum (4) seçeneklerinden birini seçerek yanıtlamaktadırlar. Madde 2, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 33, 34, 37, 39 tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan, bireyin içten denetimli olduğunu, düşük puan ise dışta denetimli olduğunu göstermektedir.

İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği'nin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla 337 denekten elde edilen puanlara faktör analizi, temel bileşenler yöntemi uygulanmış ve özdeğeri 1.0000'in üzerinde olan 14 faktör saptanmıştır. Elde edilen 14 faktör toplu olarak varyansın % 59.814'ünü açıklamaktadır. Ancak faktör sayısının fazla olması ve anlamlı yapılar oluşturmaması nedeniyle onaylayıcı analiz özgün ölçekte olduğu gibi 5 faktörlü olarak yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, 24., 22., 39.,1.,7., 10., 17.,ve 5. maddelerin faktör yük değerlerinin .30'un altında olduğu ve 23.,9. ve 30. maddelerin birden fazla faktörde yük değerine sahip oldukları görülmüştür. Daha anlamlı boyutlar elde edebilmek için bu maddeler ölçekten çıkarılarak geriye kalan 29 madde için faktör analizi yinelenmiştir. Bu analizin sonuçlarına göre; "*Aile İlişkileri İçin Denetim Odağı*" adı verilen ilk faktör 8 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri .70 ile .31

arasında değişmektedir. “Başarı İçin Denetim Odağı” adı verilen 2. faktör 8 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri .63 ile .35 arasında değişmektedir. “Akran İlişkileri İçin Denetim Odağı” adı verilen 3. faktör 7 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri .65 ile .39 arasında değişmektedir. “Batıl İnanç İçin Denetim Odağı” adı verilen 4. faktör 2 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri .79 ile .74 arasında değişmektedir. “Kader İçin Denetim Odağı” adı verilen 5. faktör 4 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri .64 ile .44 arasında değişmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini incelemek için hesaplan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, 1.faktör için .74, 2. faktör için .59, 3. faktör için .61, 4. faktör için .62, 5. faktör için .47 ve toplam ölçek için .74 bulunmuştur. Beşinci faktör hariç diğer faktörlerin yeterli iç tutarlılığa ulaştığı söylenebilir. Üst %27 ve alt %27’lik gruplar arası madde analizi çalışması 35.’inci madde hariç diğer maddelerin ayırt edicilik düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir.

#### **2.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın ilk aşamasında çalışmanın yürütülebilmesi için araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan araştırmacılardan anketleri kullanma izni alınmıştır. Okulların bulunduğu mahalleler ve okullar rastgele seçim yöntemiyle belirlenmiştir. Gerekli izin alındıktan sonra ilgili okul idarelerinden randevu alınarak okullara gidilerek uygun görülen ders saatlerinde anket uygulaması yapılmıştır.

Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek öğrencilerin kendileri hakkında doğru bilgi vermelerinin önemli olduğu, bilgilerin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Öğrencilere verilen ölçeklerde doldurma zorunluluğu yaratılmamaya özen gösterilmiştir. “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” ve “Novicki-Strickland Ölçeği” sınıf öğretmenlerin yardımıyla araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçek uygulaması yaklaşık bir ders saati kadar sürmüştür.

Belirlenen okullarda yapılan ölçek uygulaması esnasında araştırmacının gözlemleri sonucunda ölçekleri amacına uygun olarak doldurmadığı gözlenen öğrencilerin ölçek formları işaretlenmiş ve değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca eksik cevaplanan

ölçekler de değerlendirilmeye alınmamıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel işlemler için hazır hale getirilmiştir.

## **2.5. Verilerin Analizi**

Araştırmanın genel amaçları doğrultusunda kullanılan Empatik Eğilim, Denetim Odağı ve Mantıkdışı İnançlar Ölçeklerinden elde edilen veriler, kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler ile birlikte bilgisayarda oluşturulan veri dosyasına aktarılmış ve SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin veri dosyasına aktarılması sırasında, verilerin analizini kolaylaştırmak amacı ile veriler amaca uygun bir biçimde kodlanmıştır.

Öncelikle Empatik eğilim düzeyi yüksek, orta ve düşük olan öğrenci grubunu belirlemek üzere öğrencilerin empatik eğilim puanlarının ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değeri hesaplanmıştır. Bu verilerden hareketle ortalamanın yarım standart sapma altı ve yarım standart sapma üstü puanlar belirlenerek empatik eğilimi düşük ve yüksek düzeye sahip olanlar belirlenmiştir. Ortalamanın yarım standart sapma altı ve üstü arasında kalan puanlar ise orta düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre Empatik Eğilim Ölçeğinden  $67,5 - 4,3 = 63$  ve altında puan alanlar düşük,  $67,5 + 4,3 = 72$  ve üzeri puan alanlar yüksek ve  $63-72$  arasında puan alanlar ise orta düzeyde empatik eğilim düzeyine sahip olan öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, empatik eğilim düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin puanları ile denetim odağı ve ergenler için mantıkdışı inançlar alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark Bağımsız Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi ile kontrol edilmiş, gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin demografik değişkenleri ile empatik eğilim toplam puanları arasındaki fark Bağımsız Örneklem t – Testi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde önem düzeyi .05 olarak belirlenmiştir

Verilerin analizinde elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine cevap olabilecek bir düzen içinde tablolandırılmış ve bulgular ve yorum bölümünde sunulmuştur.

## BÖLÜM III: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin test edilmesi için yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

### 3.1. Empatik Eğilim Düzeyleri ve Denetim Odağı Boyutlarına İlişkin Bulgular

#### 3.1.1. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Aile İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmada, empatik eğilim düzeyi düşük, orta ve yüksek olan ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı aile ilişkileri boyutu puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen alt problemi sınamak amacıyla, empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin aile ilişkileri için denetim odağı puan ortalamaları arasındaki fark Bağımsız Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Aile İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler**

Empatik Eğilim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Empatik Eğilim Düzeyi Düşük (1)	244	20,02	3,79
Empatik Eğilim Düzeyi Orta (2)	304	21,59	3,46
Empatik Eğilim Düzeyi Yüksek (3)	226	22,75	3,98
<b>TOPLAM</b>	774	21,43	3,87

Tablo 2 incelendiğinde, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin “aile ilişkileri” puan ortalaması 20,02, orta olanların 21,59 ve yüksek olanlar için 22,75 olarak bulunmuştur. Grupların, aile ilişkileri için denetim odağı boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Aile İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık ‘Scheffe’
Gruplar Arası	884,39	2	442,19	31,95	.000	1-2-3
Gruplar İçi	10669,75	771	13,84			
<b>TOPLAM</b>	11554,14	773				



Tablo 3’te görüldüğü gibi empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin, aile ilişkileri için denetim odağı puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<.05$ ). Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmış ve tüm grupların aile ilişkileri için denetim odağı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrencilerde empatik eğilim düzeyi arttıkça, aile ilişkilerinde içten denetimliliğin arttığı söylenebilir.

### 3.1.2. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Başarı” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmada, empatik eğilim düzeyi düşük, orta ve yüksek olan ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı başarı boyutu puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin başarı için denetim odağı puan ortalamaları arasındaki fark Bağımsız Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Başarı” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler**

Empatik Eğilim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Empatik Eğilim Düzeyi Düşük (1)	244	23,94	4,55
Empatik Eğilim Düzeyi Orta (2)	304	24,75	4,49
Empatik Eğilim Düzeyi Yüksek (3)	226	25,82	4,89
<b>TOPLAM</b>	774	24,81	4,68

Tablo 4 incelendiğinde, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin “başarı” puan ortalaması 23,94, orta olanların 24,75 ve yüksek olanlar için 25,82 olarak bulunmuştur. Grupların, başarı için denetim odağı boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Başarı” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık ‘Scheffe’
Gruplar Arası	414,56	2	207,28	9,67	.000	1-3 2-3
Gruplar İçi	16525,76	771	21,43			
<b>TOPLAM</b>	16940,32	773				

Tablo 5’te görüldüğü gibi empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin, başarı için denetim odağı puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < .05$ ). Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmış ve empatik eğilim düzeyleri düşük ve yüksek düzeylere sahip öğrenciler ile orta ve yüksek düzeylere sahip öğrencilerin başarı için denetim odağı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, başarı boyutunda empatik eğilim düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerden daha içten denetimli oldukları söylenebilir.

### 3.1.3. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Akran İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmada, empatik eğilim düzeyi düşük, orta ve yüksek olan ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı akran ilişkileri boyutu puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin akran ilişkileri için denetim odağı puan ortalamaları arasındaki fark Bağımsız Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Akran İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler**

Empatik Eğilim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Empatik Eğilim Düzeyi Düşük (1)	244	18,09	3,06
Empatik Eğilim Düzeyi Orta (2)	304	18,84	2,94
Empatik Eğilim Düzeyi Yüksek (3)	226	19,75	3,17
<b>TOPLAM</b>	774	18,87	3,11

Tablo 6 incelendiğinde, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin “akran ilişkileri”

puan ortalaması 18,09, orta olanların 18,84 ve yüksek olanlar için 19,75 olarak bulunmuştur. Grupların, akran ilişkileri için denetim odağı boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 13: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Akran İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık ‘Scheffe’
Gruplar Arası	322,76	2	161,38	17,39	.000	1-2-3
Gruplar İçi	7155,06	771	9,28			
<b>TOPLAM</b>	7477,82	773				

Tablo 7’de görüldüğü gibi empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin, akran ilişkileri için denetim odağı puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < .05$ ). Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmış ve tüm grupların akran ilişkileri için denetim odağı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrencilerde empatik eğilim düzeyi arttıkça, akran ilişkilerinde içten denetimliliğin arttığı söylenebilir.

### 3.1.4. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Batıl İnanç” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmada, empatik eğilim düzeyi düşük, orta ve yüksek olan ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı batıl inanç boyutu puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile batıl inanç için denetim odağı puan ortalamaları arasındaki fark Tek Yönlü Varyans Analizi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Batıl İnanç” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler**

Empatik Eğilim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Empatik Eğilim Düzeyi Düşük (1)	244	5,82	1,83
Empatik Eğilim Düzeyi Orta (2)	304	5,92	1,75
Empatik Eğilim Düzeyi Yüksek (3)	226	5,87	1,68
<b>TOPLAM</b>	774	5,87	1,75

Tablo 8 incelendiğinde, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin “batıl inanç” puan ortalaması 5,82, orta olanların 5,92 ve yüksek olanlar için 5,87 olarak bulunmuştur. Grupların, batıl inanç için denetim odağı boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Batıl İnanç” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Farklılık ‘Scheffe’</b>
Gruplar Arası	1,41	2	,70	.229	.795	-
Gruplar İçi	2378,92	771	3,08			
<b>TOPLAM</b>	2380,34	773				

Tablo 9’da görüldüğü gibi empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin, batıl inanç için denetim odağı puanları arasında gözlenen farkın .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

### 3.1.5. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Kader” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmada, empatik eğilim düzeyi düşük, orta ve yüksek olan ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı kader boyutu puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin kader için denetim odağı puan ortalamaları arasındaki fark Bağımsız Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Kader” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler**

<b>Empatik Eğilim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
Empatik Eğilim Düzeyi Düşük (1)	244	10,32	2,39
Empatik Eğilim Düzeyi Orta (2)	304	10,78	2,49
Empatik Eğilim Düzeyi Yüksek (3)	226	10,92	2,80
<b>TOPLAM</b>	774	10,67	2,56

Tablo 10 incelendiğinde, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin “kader” puan

ortalaması 10,32, orta olanların 10,78 ve yüksek olanlar için 10,92 olarak bulunmuştur. Grupların, kader için denetim odağı boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Kader” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık ‘Scheffe’
Gruplar Arası	48,24	2	24,12	3,70	.025	1-3
Gruplar İçi	5026,06	771	6,52			
<b>TOPLAM</b>	5074,30	773				

Tablo 11’de görüldüğü gibi empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin, kader için denetim odağı puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < .05$ ). Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmış ve empatik eğilim düzeyleri düşük ve yüksek düzeylere sahip öğrencilerin, kader için denetim odağı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, kader boyutunda empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerden daha içten denetimli oldukları söylenebilir.

### 3.2. Empatik Eğilim Düzeyleri ve Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Bulgular

#### 3.2.1. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Başarı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmada, empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin, mantıkdışı inançlar ölçeği başarı talebi boyutu puanları arasında fark var mıdır? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin mantıkdışı inançlar ölçeği başarı talebi boyutu puan ortalamaları arasındaki fark Bağımsız Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Başarı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler**

Empatik Eğilim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Empatik Eğilim Düzeyi Düşük (1)	244	24,24	5,76
Empatik Eğilim Düzeyi Orta (2)	304	23,38	6,21
Empatik Eğilim Düzeyi Yüksek (3)	226	22,46	6,29
<b>TOPLAM</b>	774	23,38	6,13

Tablo 12 incelendiğinde, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin “başarı talebi” puan ortalaması 24,24, orta olanların 23,38 ve yüksek olanlar için 22,46 olarak bulunmuştur. Grupların, başarı talebi boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Başarı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık ‘Scheffe’
Gruplar Arası	370,59	2	185,29	4,985	.007	1-3
Gruplar İçi	28658,45	771	37,17			
<b>TOPLAM</b>	29029,03	773				

Tablo 13’te görüldüğü gibi empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin, başarı talebi puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < .05$ ). Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmış ve empatik eğilim düzeyleri düşük ve yüksek düzeylere sahip öğrencilerin, başarı talebi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha fazla başarı talebine ilişkin mantıkdışı inanca sahip oldukları söylenebilir.

### **3.2.2. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Rahatlık Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada, empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin, mantıkdışı inançlar ölçeği rahatlık talebi boyutu puanları arasında fark var mıdır? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empatik eğilim düzeyleri düşük, orta

ve yüksek olan öğrencilerin mantıkdışı inançlar ölçeği rahatlık talebi boyutu puan ortalamaları arasındaki fark Bağımsız Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Rahatlık Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler**

Empatik Eğilim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Empatik Eğilim Düzeyi Düşük (1)	244	17,83	5,48
Empatik Eğilim Düzeyi Orta (2)	304	16,54	5,76
Empatik Eğilim Düzeyi Yüksek (3)	226	14,21	5,48
<b>TOPLAM</b>	774	16,26	5,76

Tablo 14 incelendiğinde, empatik eğilim düzeyi düşük olan bireylerin “rahatlık talebi” puan ortalaması 17,83, orta olanların 16,54 ve yüksek olanlar için 14,21 olarak bulunmuştur. Grupların, rahatlık talebi boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 15: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Rahatlık Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık ‘Scheffe’
Gruplar Arası	1570,526	2	785,263	25,105	.000	1-2-3
Gruplar İçi	24116,178	771	31,279			
<b>TOPLAM</b>	25686,704	773				

Tablo 15’te görüldüğü gibi empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin, rahatlık talebi puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < .05$ ). Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmış ve tüm grupların rahatlık talebi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri düşüktükçe, rahatlık talebine ilişkin mantıkdışı inançlarında artış olduğu söylenebilir.

### 3.2.3. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Saygı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmada, empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin, mantıkdışı inançlar ölçeği saygı talebi boyutu puanları arasında fark var mıdır? şeklinde

ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin mantıkdışı inançlar ölçeği saygı talebi boyutu puan ortalamaları arasındaki fark Bağımsız Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Saygı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler**

Empatik Eğilim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Empatik Eğilim Düzeyi Düşük (1)	244	24,79	4,03
Empatik Eğilim Düzeyi Orta (2)	304	25,05	4,13
Empatik Eğilim Düzeyi Yüksek (3)	226	26	3,68
<b>TOPLAM</b>	774	25,25	4,00

Tablo 16 incelendiğinde, empatik eğilim düzeyi düşük olan bireylerin “saygı talebi” puan ortalaması 24,79, orta olanların 25,05 ve yüksek olanlar için 26 olarak bulunmuştur. Grupların, saygı talebi boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17: Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Saygı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık ‘Scheffe’
Gruplar Arası	188,866	2	94,43	5,99	.003	1-3
Gruplar İçi	12154,494	771	15,77			2-3
<b>TOPLAM</b>	12343,359	773				

Tablo 24’de görüldüğü gibi empatik eğilim düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin, saygı talebi puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < .05$ ). Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmış ve empatik eğilim düzeyleri düşük ve yüksek düzeylere sahip öğrenciler ile orta ve yüksek düzeylere sahip öğrencilerin saygı talebi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrenciler, empatik eğilim düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerden daha fazla mantıkdışı saygı talebinde buldukları söylenebilir.



## **BÖLÜM IV: TARTIŞMA VE YORUM**

Bu bölümde ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre denetim odağı boyutlarını ve akılcı olamayan inançlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

### **4. 1. Empatik Eğilim Düzeyleri İle Denetim Odağı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

#### **4.1.1 Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Aile İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum:**

Araştırmada, empatik eğilim düzeyleri ile “aile ilişkileri” için denetim odağı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, empatik eğilim düzeylerine göre “aile ilişkileri” için denetim odağı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Empatik eğilim düzeyi arttıkça aile ilişkilerine ilişkin denetim odağı boyutunda içten denetimlilik artmaktadır. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi düştükçe aile ilişkilerinde dıştan denetimlilik ön plana çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arttıkça aile ilişkilerinde ortaya çıkan bir sonucun önemli oranda, kendi yetenek, çaba ve davranışlarına bağlı olduğuna inanma eğiliminde olduklarını; empatik eğilim düzeyleri düştükçe, aile ilişkilerinde ortaya çıkan sonucun daha çok, aile bireyleri tarafından ya da şans, kader, talih tarafından belirlendiğine inandıklarını gösterir.

Araştırmada, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilere oranla aile ilişkilerinde dıştan denetimli olmaları, öğrencilerin aile ortamındaki ilişkileri ile açıklanabilir. Örneğin öğrencilerin aile ortamında herhangi bir konuda fikirlerinin alınmaması, kendileri hakkında verilen kararlarda kendilerine söz hakkı verilmemesi, hataları olmadığı halde sık sık suçlanmaları, ifade etmek istediği duygu ve düşüncelerin dikkate alınmaması gibi durumlarla karşılaşmaları, aile ilişkilerinde ortaya çıkacak olan sonucu değiştirmeye yönelik çabalarının anlamsız olduğunu düşünmelerine sebep olabilmektedir. Nitekim Doğan ve Ceyhan (2008) yaptıkları araştırma sonucunda; anne babaları arasında ara-sıra ve sıklıkla-her zaman anlaşmazlık yaşanan öğrencilerin, anne babaları arasında hiç anlaşmazlık yaşanmayan öğrencilere göre daha dıştan denetimli olduklarını bulmuşlardır.

Başka bir araştırmanın bulgularına göre (Derin, 2006), annelerini ilgisiz algılayanların

daha dıştan denetimli oldukları, annelerini anlayışlı ve yardımcı algılayan öğrencilerin ise daha içten denetimli oldukları belirlenmiştir. Argun (1995), araştırma sonuçlarına göre anne babalarından şefkat gören, memnun edilen, bağımsız davranışları desteklenen, tutarlı disiplin uygulayan, davranışları ödüllendirilen çocukların diğer çocuklara göre daha iç denetim puanları yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### **4.1.2. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Başarı” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum:**

Araştırmada, empatik eğilim düzeyleri ile “başarı” için denetim odağı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, empatik eğilim düzeyleri ile “başarı” için denetim odağı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Empatik eğilim düzeyi arttıkça başarıya ilişkin denetim odağı boyutunda içten denetimlilik artmaktadır. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi düştükçe başarıda dıştan denetimlilik ön plana çıkmaktadır. Bu durum, empatik eğilim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin yaşamında iyi şeylerin gerçekleşmesinin, işlerinin iyi gitmesinin, olayların istediği gibi gelişmesinin, derslerinde başarılı olmasının kendi çaba ve çalışmaları sonucunda gerçekleştiğini; empatik eğilim düzeyi düştükçe elde edilen başarıların şans, kader, talih tarafından belirlendiğine inandıklarını gösterir.

Araştırmada, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilere oranla başarı boyutunda içten denetimli olmaları, öğrencilerin başarıya ulaşmada kendi çabalarının önemine inanmaları ile de açıklanabilir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda; (Derin, 2006), kendini problem çözme becerilerinde yeterli, etkin algılayan öğrencilerin daha içten denetimli oldukları ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kendini başarılı algılayan öğrencilerin, problem çözme becerilerinde kendilerini daha etkin, daha içten denetimli oldukları bulunmuştur (Serin ve Derin, 2008).

Dış kontrol odağına sahip olmak, çevre koşullarının iyileştirilmesine daha az çaba gösterme, başarısızlıkların pekiştirilmesi, stresle başa çıkamama ve psikolojik sorunların sürmesi sonucunu doğurmaktadır (Dağ, 2002). Bozkurt, Serin ve Erman (2004), İlköğretim birinci kademe öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonucunda problem çözme becerisi ile denetim odağı arasında pozitif yönde; iletişim becerisi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aydınay (1996), yaptığı araştırmanın

sonuçlarına göre; içten denetimli bireylerin, dıştan denetimli bireylere göre, problem çözmeye daha istekli oldukları belirtilmektedir.

Özcan ve Ceyhan (2006), yaptıkları araştırma bulgularına göre, içten denetimli öğrencilerin, dıştan denetimli olanlara göre, karar vermede öz-saygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. İçten denetimli lise öğrencilerinin karar vermede stres düzeylerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da bulunmuştur. Ayrıca, araştırmalar, içten denetimli bireylerin başarıya, özerklik, başatlık, değişiklik ve sebat özelliklerine; dıştan denetimli bireylerin ise, uyarılık ve kendini suçlama özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

#### **4.1.3. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Akran İlişkileri” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum:**

Araştırmada, empatik eğilim düzeyleri ile “akran ilişkileri” için denetim odağı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, empatik eğilim düzeyleri ile “akran ilişkileri” için denetim odağı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Empatik eğilim düzeyi arttıkça akran ilişkilerine ilişkin denetim odağı boyutunda içten denetimlilik artmaktadır. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi düştükçe akran ilişkilerinde dıştan denetimlilik ön plana çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arttıkça akran ilişkilerinde ortaya çıkan bir sonucun önemli oranda, kendi yetenek, çaba ve davranışlarına bağlı olduğuna inandıklarını; empatik eğilim düzeyleri düştükçe, akran ilişkilerinde ortaya çıkan sonucun daha çok, akranları tarafından ya da şans, kader, talih tarafından belirlendiğine inandıklarını gösterir.

Empatik eğilim düzeyleri yüksek bireylerin genel davranış sergiledikleri, kendileri ile yüzleşebildikleri, duygularını ifade edebildikleri ve kendilerini açabildikleri düşünüldüğünde, Basım ve diğ., (2009), yapmış olduğu araştırma bulguları, araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. 307 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, dış kontrol odaklı kişilerin çatışma süreçlerinde yüzleşmeden kaçtıkları, özel davranış ve kaçınmacı tutumlar sergiledikleri; iç kontrol odaklı kişilerin ise, çatışma süreçlerinde yüzleşmeye önem verdikleri, genel davranış sergiledikleri, çatışmaya yaklaşımçı davranışlar gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca iç kontrol odaklıların dış kontrol odaklılara göre, çatışma çözümlerinde kendilerini daha fazla açtıklarını ve çatışma çözümlerinde daha fazla duygusal ifade sergiledikleri

görülmüştür.

Köksal (1991), denetim odağı ile saldırganlık ilişkisini araştırmış ve elde edilen bulgulara göre dış denetimli kişilerin daha saldırgan olduğunu tespit etmiştir.

#### **4.1.4. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Batıl İnanç” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum:**

Araştırmada, empatik eğilim düzeyleri ile denetim odağı ölçeği “batıl inanç” boyutu puanları arasında var olan ilişkinin oldukça zayıf olduğu ve bu ilişkinin ( $p > 0.05$ ) düzeyinde istatistiksel bir öneme sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, empatik eğilim düzeyleri ile denetim odağı “batıl inanç” alt boyutu puanları arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Literatürde bu bulgumuzu destekleyen veya reddeden bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Çivitçi (2007), erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin denetim odakları ve mantıkdışı inançları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonuçlarına göre; denetim odağının batıl inanç boyutunda başarı talebi ve saygı talebi mantıkdışı inanç arasında temel etki anlamlı bulunmamıştır. Denetim odağının batıl inanç boyutunda içten ya da dıştan denetimli oluşun rahatlık talebi puanları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu batıl inanç boyutunda dıştan denetimli olan ergenlerin rahatlık talebi puanları içten denetimli olanlara göre daha yüksektir.

#### **4.1.5. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odağı Ölçeği “Kader” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum:**

Araştırmada, empatik eğilim düzeyleri ile denetim odağı ölçeği alt boyutu “kader” arasındaki ilişkiye bakıldığında, empatik eğilim düzeyleri ile “kader” arasında anlamlı fark bulunmuştur. Empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilere oranla kader boyutunda daha dıştan denetimli oldukları bulunmuştur. Bu durum empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin daha kaderci davrandıklarını göstermektedir.

Düşük empatik eğilim düzeyine sahip öğrencilerin daha dıştan denetimli oldukları düşünüldüğünde, “dıştan denetim odağına sahip birey, olumlu ya da olumsuz olayları,

kader, şans kişisel kontrolünün dışında algılamaktadır” (Rotter, 1975). Dıştan denetimli bireyler tanrı, kader gibi değişkenlerin yaşantılar üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler.

## **4. 2. Empatik Eğilim Düzeyleri İle Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

### **4.2.1. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Başarı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum:**

Araştırmada, öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile başarı talebine ilişkin mantıkdışı inanç puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, empatik eğilim düzeyleri ile başarı talebine ilişkin mantıkdışı inanç puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilere oranla daha fazla başarı talebine ilişkin mantıkdışı inanca sahip oldukları görülmüştür.

Literatürde, ergenlerin başarıya ilişkin mantıkdışı inançları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Altıntaş (2006), yaptığı araştırma sonucunda, liseli ergenlerin iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançlar toplam puanları arasında  $p < ,05$  düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıçaraslan’ın (2009), yaptığı araştırma sonucunda ise, ilköğretim yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanı ile ergenlerde mantıkdışı inançlar ölçeği Başarı Talebi ( $r = ,39$ ) alt ölçek puanları arasında  $p < ,05$  düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırma bulguları, empatik eğilim becerisi yüksek olan ergenlerin daha sağlıklı iletişim kurabildikleri, çatışma çözmede başarılı oldukları düşünüldüğünde, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Empatik eğilim düzeyleri düşük olan öğrencilerin başkalarının niyetlerini, duygularını ve etkileşimlerini olumsuz bir şekilde algıladıkları ve yorumladıkları; kendi duygu ve düşüncelerine daha az güvendikleri ve duygularını ifade etmekten kaçındıkları dikkate alındığında, bu yaklaşımlarını güçlendirecek biçimindeki bitmek bilmeyen mantıkdışı başarıya ve verimliliğe özlem duymaları beklenen bir sonuçtur.

#### **4.2.2. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Rahatlık Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum:**

Araştırmada, empatik eğilim düzeyleri ile rahatlık talebine ilişkin mantıkdışı inanç puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arttıkça rahatlık talebi mantıkdışı inanç puanlarında anlamlı düzeyde azalma olduğu görülmektedir. Empatik eğilim düzeyleri düşük olanların, orta ve yüksek olanlardan; orta olanların yüksek olanlardan rahatlık talebine ilişkin mantıkdışı inanca sahip oldukları saptanmıştır.

Empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyal ilişkilerde daha az sorumluluk aldıkları, duygusal ilişkilerden kaçındıkları, kendi duygularını açığa çıkarmaktan geri durdukları, ilişkilerinde duygusal yakınlıktan kaçındıkları düşünüldüğünde, içinde yaşadıkları ortamın her koşulda sorunsuz ve rahat olması gerektiğine ilişkin mantıkdışı inançlarının yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Literatürde, ergenlerin rahatlığa ilişkin mantıkdışı inançları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Çivitçi ve Çivitçi (2009), yaptıkları araştırma sonucunda; algılanan sosyal beceri düzeyinin rahatlık talebi üzerindeki temel etkisini anlamlı bulmuşlardır. Sosyal becerileri düzeyleri düşük olan öğrencilerin rahatlık talebi, sosyal becerileri düzeyleri yüksek olanlardan daha fazla olduğu görülmüştür.

Güçlü bir iletişim yeteneği olan empatik eğilim düzeyinin düşük olması; başkasının ne düşündüğünü ve hissettiğini dikkate almadan “yapmam gereken şeyleri benim yerime başkalarının yapmasını isterim”, “istediklerim hemen gerçekleştirilmeli” biçimindeki mantıkdışı inançlarına yansımış olabileceği düşünülmektedir.

#### **4.2.3. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Mantıkdışı İnançlar Ölçeği “Saygı Talebi” Boyutu Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum:**

Araştırmada, empatik eğilim düzeyleri ile saygı talebine ilişkin mantıkdışı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, empatik eğilim düzeyi düşük ve orta olan öğrencilere oranla daha fazla saygı talebine sahip olduklarını göstermektedir.

Empatik eğilim ile başkalarına (saygı talebi) ilişkin mantıkdışı inançlar arasında negatif yönde bir ilişki olabileceği düşünüldüğünden, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin yüksek düzeyde mantıkdışı saygı talebinde bulunmaları araştırmanın en çarpıcı bulgularındandır. Literatürde ergenlerin empatik eğilim düzeyleri ile mantıkdışı inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların oldukça az olması, bu çalışmanın saygı talebi değişkenleri ile ilgili bulguların yorumlanmasında bir sınırlılık oluşturmuştur. Empati ile mantıkdışı inançlar arasındaki ilişkiyi ele alacak yeni araştırmalarda, Türk öğrencilerinde saygının gelişiminde etkili olan değişkenler de yer almalıdır.

Empatik eğilim düzeyi yüksek olan erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin kendilerine (başarı talebi) ve içinde yaşadıkları ortama (rahatlık talebi) ilişkin mantıkdışı inançları düşük iken, başkalarına (saygı talebi) ilişkin mantıkdışı inançlarının yüksek olması, Türk kültüründe saygıya bakış açısının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinde kişilere yardımcı olacak bazı önerilerde bulunulmuştur.

### Sonuçlar

1. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, empatik eğilim düzeyleri yüksek olan ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilere oranla denetim odağı aile ilişkileri, başarı, akran ilişkileri ve kader alt boyutlarında daha içten denetimli oldukları bulunmuştur. Empatik eğilim düzeyi ile denetim odağı batıl inanç boyutunda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.
2. Empatik eğilim düzeyleri düşük olan öğrencilerin başarı talebi ve rahatlık talebine ilişkin mantıkdışı inançları daha yüksektir. Empatik eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ise saygı talebine ilişkin mantıkdışı inançları daha yüksektir.

### Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları ile ilgili olarak uygulamaya ve bu konuda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Merkezi ve yerel yönetimlerin kültürümüzde öteden beri var olan komşuluk ilişkilerini geliştirici ve empatik ilgiyi teşvik eden örneklere-etkinliklere yer vermesi sağlanmalıdır.
2. Öğrencilerinin gönüllü çalışmalara katılmaları sağlanarak paylaşım ve yardımseverlik duygularının geliştirilmesi sağlanmalıdır.
3. Öğrencilerin empatik eğilimlerini geliştirmek amacıyla, sınıf ortamında empatik ilgiyi uyandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanabilir. Ayrıca ders öğretmeni empatik ilgiyi uyandıran ders işleyiş yöntem ve tekniklerini kullanılabilir.
4. Öğrencilerinin demokratik ortam içinde çekinmeden duygu ve düşünceleri ortaya koyabilecekleri ve tartışabilecekleri faaliyetler planlanmalıdır. Öğrencilerin özellikle tiyatro, psikodrama etkinliklerine katılmaları empatik eğilimin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



5. Öğrencilerinin örnek aldıkları, başta öğretmen ve idarecilerin, toplum önderlerinin empatik tepkiler vermeye; aşırı genelleyici ve mükemmeliyetçi tutum ve davranışlar sergilememeye özen göstermeleri gerekmektedir.
6. Okul rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar, öğrencilerle iletişim becerileri, çatışma çözme, duyguları anlama ve ifade etme gibi beceri geliştirme etkinlikleri yapmanın yanı sıra, mesleki rehberlik çalışmalarında öğrencileri denetim odağı boyutlarına göre başarılı olabilecekleri çeşitli mesleklere yönlendirmeler yapabilir.
7. Araştırmamızın örneklem grubunun düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler oluşturduğu düşünülerek, araştırmamızın örnekleme ile uyuşan ve empati düzeylerinin düşük olmasının nedenlerini araştıran araştırmaların bulguları ile araştırmamızın bulguları birleştirilerek çeşitli eğitim programları geliştirilebilir.
8. Öğrencilerin empatik eğilim, denetim odağı ve akılcı olmayan inançları ile sıklıkla karşılaştıkları anne-babalarının, öğretmenlerinin, idareci ve arkadaşlarının empatik eğilim, denetim odağı ve akılcı olmayan inançlarının karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.
9. Bireylerde empatinin gelişimi hakkında boylamsal araştırmaların yapılması uygun olabilir.
10. Türk öğrenciler ile çeşitli ülke vatandaşı öğrencilerin saygı taleplerinin karşılaştırıldığı bir araştırma yapılması uygun olabilir.

## KAYNAKLAR

- ACAR-VOLTAN, Nilüfer (2003), *Terapötik İletişim*, 4. Baskı, US-A Yayıncılık, Ankara.
- ADALBJARNARDOFTTİR, Sigrun (1995), “How Schol Children Propose Tone Gotiate: The Role Of Social Withdravel, Social Anxiety And Locus Of Control”, *Child Development*, Volume 66, No. 6, s.1739-1751.
- AKÇALI, Özge (1991), *Kaygı Seviyesinin Empatik Beceriye Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKKOYUN, Füsün (1987), “Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı”, *Psikoloji Dergisi*, Cilt 6, Sayı 21, s. 91–97.
- ALİSİNANOĞLU, Fatma (2003), “Çocukların Denetim Odağı İle Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:1, Cilt:1, s. 97-107.
- ALİSİNANOĞLU, Fatma ve İ. Ulutaş (2000), “Çocukların Denetim Odağı İle Annelerinin Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, Sayı 3(1): 23 – 31.
- ALPARS, Gülistan (2007), *Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Denetim Odağı Algılarına Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALTINTAŞ, Gökhan (2006), *Liseli Ergenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri İle Akılcı Olmayan İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ALTUN, Esin (2006), *Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç ve Güvengenlik Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ALVER, Birol (1998), *Bireylerin Uyum Düzeyleri İle Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ARGUN, Yasemin (1995), *Anne-Babanın Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Ortaokul Öğrencilerinin Denetim Odağı Üzerine Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ATAŞALAR, Jale (1996), *Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine, Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Kendini Açma Davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AY, Fatma Akça (1999), *Hemşirelerin Empati Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- AYDIN, Ömer (1999), *Denetim Odağı Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYDINAY, Ayşin (1996), *İş Tatmini İle Denetim Odağı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BALCI, Ali (2005), *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 5. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BASIM, H. N., F. Çetin ve C.H. Meydan (2009), "Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kontrol Odağının Rolü", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 21, s. 57-69.
- BAŞOĞLU-TURAN, Sezin (2007), *Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BAYAM, G., E. U. Şimşek ve N. Dilbaz (1995), "Üç Farklı Meslek Grubunda Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması," *Kriz Dergisi*, 3(1-2), Ankara Üniversitesi Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını.
- BAYKARA, Kevser (1999), *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri ve Denetim Odakları Üzerine Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- BERNARD, M. E. (1984). "Childhood emotion and cognitive behavior therapy: a rational-emotive perspective", P. C. Kendall (Ed.). *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy* (3) s. 213-253, London: Academic Press, Inc.,
- BOZKURT, Aynur (1997), *Cinsiyetleri, Fakülteleri ve Uyum Düzeyleri Farklı Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BOZKURT, N., O. Serin ve B. Emran (2004), "İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, İletişim Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi", *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Cilt II.
- BOZKURT, Nergüz (1998), *Lise Öğrencilerinin Okul Başarısızlıklarının Altında Yatan, Depresyonla İlişkili Otomatik Düşünme Kalıpları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BOZKURT, Nergüz ve Zahit Harmanlı (2002), "İlköğretim Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 14, s. 29-37.
- BUDAK, Selçuk (2000), *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- CAN, Özden (2009), *Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CHUBB, N., H. Fertman, I. Carl ve Jennifer. L. J. Ross (1997), "Adolescent Self – Esteem and Locus of Control: A longitudinal Study of Gender and Age Differences", *Adolescence*, 32(125), s. 113 - 129.
- CİHANGİR, Seviye (1999), *On Yaşındaki Çocukların Denetim Odakları İle Öz Saygı Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- COREY, Gerald (2001). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. (6th Ed.). Ca: Brooks/Cole. Belmont, s. 297-307.
- CÜCELOĞLU, Doğan (1993), "Dıştan Denetimli Kişi" *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı

30, s. 4 – 5.

- CÜCELOĞLU, Doğan (2000), *İnsan ve Davranışı*, 10. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ÇELİK, Eyüp (2009), *Evli Öğretmenlerin Bağlanma Stili, Denetim Odağı ve Bazı Nitelikleri Açısından Evlilik Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇETİN, Ceren Nilgün (2008), *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Anne Baba Tutumları ve Özsaygı İle İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇETİNKALE, Elçin (2006), *11. Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odakları, Problem Çözme Becerileri ve Algılanan Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin Cinsiyet ve Akademik Alan Değişkenleri Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇİFTÇİ, Muhammed (2008), *Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri, Bilişsel Çarpıtmaları ve Empatik Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇİVİTÇİ, Asım (2003), *Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdışı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇİVİTÇİ, Asım (2006a), “Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar: Sosyodemografik Değişkenlere Göre Bir İnceleme”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 19, No. 1, s. 7 – 17.
- ÇİVİTÇİ, Asım (2006b), “Ergenlerde Mantıkdışı İnanç Ve Sürekli Kaygı İlişkisi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 12, s. 27 – 39.
- ÇİVİTÇİ, Asım (2006c), "Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25): 69-77.
- ÇİVİTÇİ, Asım (2007), “Erken Ergenlik Döneminde İçsel-Dışsal Denetim Odağı Boyutları ve Cinsiyete Göre Mantıkdışı İnançlar”, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, Sayı 14 (1), s. 3–12.

- ÇİVİTÇİ, Asım ve Nazmiye Çivitçi (2009), “İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Beceri ve Mantıkdışı İnançlar”, *İlköğretim Online*, 8(2), s. 415-424.
- ÇOBAN, Aysel Esen ve Zeynep Hamamcı (2006), “Kontrol Odakları Farklı Ergenlerin Karar Stratejileri Açısından İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 14, No 2, s. 393-402
- DAĞ, İhsan (2002), “Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 77 – 90.
- DERİN, Rukiye (2006), *İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir İli Örnekleme)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DİLMAÇ, B., D. Aydoğan, N. Koruklu ve M. E. Deniz (2009), “İlköğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Mantıkdışı İnançlarla Açıklanabilirliği”, *İlköğretim Online*, 8(3), s. 720-728.
- DOĞAN, Melike ve Esra Ceyhan (2008), "Genel Lise Öğrencilerinin Aile İşlevlerinin ve Denetim Odaklarının İncelenmesi", *Aile ve Toplum Dergisi*, 4 (15), s. 67-82.
- DÖKMEN, Üstün (1984), “Grimm ve Türk Halk Masallarındaki Davranış Modellerinin Operant Şartlanma ve Denetim Odağı Açısından İncelenmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 17(1-2) s. 185 – 207.
- DÖKMEN, Üstün (1987a), “Empati Kurma Becerisi İle Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 20, (1-2) s.183-207.
- DÖKMEN, Üstün (1987b). “Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerine Etkisi”, *Psikoloji dergisi*, Sayı 6(21), s. 75–80.
- DÖKMEN, Üstün (1988), “Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2); s. 155-190.
- DÖKMEN, Üstün (2003), *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 2. Baskı, Sistem Yayıncılık,

İstanbul.

- DÖKMEN, Üstün (2004), *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- DÖNMEZ, Ali (1983), “Denetim Odağı (Locus Of Control) ve Çevre Büyüklüğü”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 16 (1), s. 37–48.
- DÖNMEZ, Ali (1984), “Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 17(1-2). s. 146–148.
- DÖNMEZ, Ali (1985), “Denetim Odağı (Locus of Control)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 18 (1–2), s. 31-42.
- DÖNMEZ, Ali (1986), “Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 19 (1–2), s. 260–280.
- DRYDEN, Windy ve Albert Ellis (2001), "Rational Emotive Behavior Therapy", (Ed.), *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, Dobson, K. S. (Ed.), 2nd Ed. The Guilford Press, New York, s.297-325.
- EFİLTİ, Erkan (2006), *Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık Ve Denetim Odağı'nın Karsılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*, Basılmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ELLİS, Albert (1976), “The Biological Basis of Human Irrationality”, *Journal of Individual Psychology*. 32, s.159–166.
- ELLİS, Albert (1995). “Reflections on Rational-Emotive Therapy”, Ed., Michael J. Mahoney *Cognitive and Constructive Psychotherapies: Theory, Research, and Practice*, Springer Publishing Company, New York.
- ELLİS, Albert (2005), “Why I (Really) Became a Therapist”, *Journal of Clinical Psychology*, Volume, 61(8), s. 945–948.
- ELLİS, Albert ve Windy Dryden (1997), *The Practice of Rational Emotive Behaviour Therapy*, Springer Publishing Company, New York.
- ERGÜL, Hüseyin Fazlı (1995), *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeyleri ile Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*,

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERKEN, Melek (2009), *Empati Becerisinin Ahlaki Davranışlar Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERKUŞ, Adnan (1994), *Psikolojik Terimler Sözlüğü*, Doruk Yayınları, Ankara.
- ERYÜKSEL, Gül (1996), *Ana Babaların ve Ergen İlişkilerinin Problem Çözme, Bilişsel Çarpıtmalar ve Aile Yapısı Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERYÜKSEL, Gül N. ve Ebru Akün (2003), “Depresyonu Olan Ergenler İle Ana-Babalarının Aile İlişkilerinin ve Bilişsel Çarpıtmalarının İncelenmesi”, *Türk Psikoloji Dergisi*, Sayı 18 (51), s. 59–73.
- FİLİZ, Adem (2009), *Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GANDER, Mary J. ve Gardiner, Harry W. (2001), *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Çev. Ali Dönmez ve Arkadaşları, 4. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara.
- GENÇ, Salih Zeki (2005). “İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma”, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 13 (1), s. 41-54.
- GENÇ-BUYRUK, Arzu (2008), *Ergenlerde Bilişsel Çarpıtmaların, Anne Baba İlişkilerinin ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Utangaçlığı Yordaması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GOLEMAN, Daniel (2002), *Duygusal Zeka*, Çev., Banu Seçkin Yüksel, 22. Baskı, Varlık/Bilim Yayıncılık, İstanbul.
- GÖKÇAKAN, Zafer ve Behçet Yanılmaz (1998), “Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı ve Stresle Basa Çıkma Tarzları”, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül 9-11 Konya. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, Cilt I, s. 287-290.
- GÜNGÖR, Abide (2003), *Gelişim ve Öğrenme*, Editör: Ayten Ulusoy, 2. Baskı, Anı



Yayıncılık, Ankara.

- GÜRDAY, Duran (2004), *Bazı Değişkenler Açısından Saldırganlığın Farklı Gruplar Tarafından Nasıl Algılandığına Dair Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HASDEMİR A. Deniz (2007), *Ergenlerin ve Anne Babalarının Empatik Becerileri İle Aile Yapılarını Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- HAYE, M. K., S. M. Swearer, K. B. Love, ve R. K. Turner, (2003), “Examining Locus Of Control And Agression Along The Bully/Victim Continuum”, *American Psychological Association*, Toronto, Canada.
- HEAVEN, Patrick C.L. (1988), “Locus Of Control and Attitudes to Authority Among Adolescents”, *Personality and Individual Differences*, Volume 9, Issue 1, s. 181-183.
- HOVARDAOĞLU, Selim (1995), “Kişilerarası İlişkiler ve Davranış Bozuklukları”, *Kriz Dergisi*, 3(1-2), s. 7-12.
- KAPTANOĞLU, Serap (2002), *Gençlikte Riskli Davranışlar Arştırma Formunun, Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması (Ankara İl Merkezi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- KARABAĞ, Şerifnaz Gülin (2003), *Öğretilebilir Ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARASAR, Niyazi (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 15. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım.
- KAVAL, Kumru (2001), *12 Yaş Çocuklarında Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KILIÇARSLAN, Suat (2009), *İlköğretim 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü.

- KILINÇ, Hicran (2005). *Ergenlerin Yalnızlık Düzeyleri ve Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KILINÇ, Hicran ve Seher Sevim (2005), “Ergenlerde Yalnızlık ve Bilişsel Çarpıtmalar” *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 38, Sayı 2, s. 69–88.
- KOÇER-ÇİFTÇİBAŞI, Hale (1997), *İslahevinde Kalmakta Olan Ergenlerin Empatik Beceri Düzeylerinin İslahevinde Kalmayan Yaşlıları İle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KORKUT, Fidan (1991), “İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odağı Üzerine Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 6, s. 135–141.
- KÖKSAL, Aysel (1997), *Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- KÖKSAL, Aysel (2005), “Erken Çocukluk Döneminde Empati Gelişimi”, *Çoluk Çocuk Dergisi*, Sayı 51, s. 12-13.
- KÖKSAL, Fikri (1991), *Denetim Odağı İle Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- KÖROĞLU, Ertuğrul (2006), *Ruh Sağlığınız İçin Akılcı Düşünme*, Hyb Yayıncılık.
- KÖRÜKÇÜ, Özlem Sarıyüce (2004), *Altı Yaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KULAKSIZOĞLU, Adnan (2000), *Ergenlik Psikolojisi*, 3. Baskı, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- KUYUCU, Yeşim (2007). *Boşanmış Ailede Yetişen Ergenlerin Bilişsel Çarpıtmalarıyla Benlik Değeri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- LARDEN, M., L. Melin, U. Holst, ve L. Niklas (2006), "Moral Judgement, Cognitive Distortions and Empathy in Incarcerated Delinquent and Community Control Adolescents", *Psychology, Crime and Law*, Volume 12, Issue 5, October, s. 453-462.
- LAUER, S., A. F. de Man, S. Maquez ve J. Ades (2008), "External Locus of Control, Problem-Focused Coping and Attempted Suicide", *North American Journal of Psychology*, December, [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_6894/is\\_3\\_10/ai\\_n31187287/](http://findarticles.com/p/articles/mi_6894/is_3_10/ai_n31187287/)
- McWHIRTER, J., ve Nilifer Voltan Acar (1985), *Çocukla İletişim*, Nive Matbaası, Ankara.
- METE, Bahar (2005), *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileri İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- NELSON-JONES, Richard (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları*. Ed. Akkoyun, F. TDFO Ltd. Şti. Ankara.
- ODACI, Hatice, M. Kalkan, S. Balcı ve M. Yılmaz (2003), "Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Denetim Odağı Üzerine Etkisi", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 20, s. 49-58.
- OKVURAN, Ayşe (1993), *Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖNGEN, Demet (2003), "Denetim Odağı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 35, s. 436-447.
- ÖZ, Fatma (1992), *Hemşirelerin Empatik İletişim Becerisi ve Eğilimine Eğitimin Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZ, Fatma (1998), "Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki", *C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2 (2), s. 32-38.

- ÖZCAN-CANDANGİL, Seçil ve Aydoğan Aykut Ceyhan (2006), “Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Karar Vermede Öz-Saygı ve Stres Düzeyleri”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), s. 71-88.
- ÖZEN, Y., F. Gülaçtı, ve Y. Çıkıtlı, (2002), “İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu Ve Davranış Düzeyleri İle İç-Denetimsel Sorumluluk İle Dış- Denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 4-2.
- ÖZGÜVEN, Halise Devrimci (1999), “Psikiyatrik Kriz Vakalarında Hatalı Otomatik Düşünceler ve Fonksiyonel Olamayan Tutumların Sıklığı” . *Kriz Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, s. 9–16, Ankara.
- ÖZYÜREK, Dilek (1992), *Denetim Odağını Etkilemeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PİŞKİN, Metin (1989), “Empati, Kaygı Ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 22, s.775–784.
- PREİSSER, Gayla (1990), “Adolescent Prosocial Behaviors In Relation To Empathy Identity and Self Esteem,” *Dissertation Abstracts International*, 51(5), 1555A. (AAT 8324625 Pro-Quest Dissertation Abstract).
- RAPSON, Gomez (1997), “Locus of Control and Type A Behavior Pattern as Predictors of Coping Styles Among Adolescents”, *Personality and Individual Differences*, Volume 23, Issue 3, s. 391-398.
- REHBER, Elife (2007), *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ROGERS, Carl (1983), *Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir*, Çev., Füsun Akkoyun, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 16, s. 103-124.
- ROTTER, Jullian. B. (1975). "Some Problems And Misconceptions Relatedto The Construct Of Internal Vs. External Control Of Reinforcement". *Journal of*

*Consulting and Clinical Psychology*, 40, s. 313-321.

ROTTER, Jullian, B., J.E. Change ve E.J. Phares (1972) *Applications of Social Learning Theory of Personality*, New York: Hold Rinehart and Winston, Inc.

SARDOĞAN, M. E., C. Kaygusuz ve T. F. Karahan (2006), “Bir İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerine Etkisi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, s. 184–194.

SCHULTZ, Duane P., ve Schultz Sydney Ellen, (2002), *Modern Psikoloji Tarihi*, Çev., Yasemin Aslay, Kaknüs Yayınları, İstanbul.

SELCEN, Arzu (2009), *Denetim Odağı Eğitim programının İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SERİN, Nergüz Bulut ve Rukiye Derin (2008), “İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları Ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, s. 1–18.

SHERMAN, Lawrence W. (1984), “Development of Children’s Perceptions of Internal locus of control:A Cross-Sectional and Longitudinal Analysis”, *Journal of Personality*, Volume52, N. 4, s. 338-354.

ŞAHİN, Mustafa (2007), *İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞENGÜDER, Şeyda (2006), *Lise I-III. Sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı İle Ruhsal Sorunlar Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı İle Kıyaslanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TANRIDAĞ, Şerife Rânâ (1992), *Ankara’daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- TANRIKULU, Taşkın (2002), *Yetiştirme Yurtlarında ve Aile Ortamında Yasayan Ergenlerin Bilişsel Yapıları (Olumsuz Otomatik Düşünceler) ve Problem Çözme Becerileri Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- TAPÇAN, Kadir Tümay (2002), *Ebeveyn Tutumları İle İlköğretim 6-7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağı İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ULUTAŞ, İlkey (1999), *İlköğretim Okullarına Devam Eden 10 Yaş Çocukların Denetim Odağı ve Kaygı Düzeyinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ÜNLÜ, Sezen (2001), *Psikoloji*, Anadolu Üniversitesi Yayın No:1288, (<http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/EHSM//1024/unite12.pdf> s. 207).
- ÜNÜVAR, Ayşe (2003), *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Ya Arası Lise Öğrencilerinde Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VARMA, G., K. Acar, O. Özdel, A. Kurtuluş, E. Yücel ve N. K. Oğuzhanoglu (2007), "Özkıyım Davranışıyla Kontrol Odağı İlişkisi", *Türkiye'de Psikiyatri*. Cilt 9, Sayı 2, s. 79-83.
- VERNON, A. (1999), *Counseling children and adolescents* (2nd Ed.), Denver: Love Publishing Company.
- WIED, de Minet, Susan J.T. Branje, ve Wim H.J. Meeus (2007), "Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations Among Adolescents", *Aggressive Behavior*, Volume 33, s. 48-55.
- WIEHE, Vernon, R. (1987), "Empathy and Locus of Control in Child Abusers", *Journal of Social Service Research*, Volume 9, Issue (2-3), s. 17-30.
- YAŞAR, Vahdettin (2006), *Farklı Liselerde Öğrenim Görmekte Olan 16-18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Denetim Odağı Düzeyleri İle Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- YAVUZER, Haluk (2002), *Çocuk Psikolojisi*, 22. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur (1990), "Denetim Odağının Belirleyicileri ve Değişime İlişkin Araştırmalar: Bir Eleştirel Değerlendirme", *Psikoloji Dergisi*, 7 (25), s. 41-52.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur (1988), *Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YIKILMAZ, Murat (2009), *Akılci Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılci Olmayan İnançları ve Problem Çözme Beceri Algıları Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILAN, Gülhan (2007), *Psikolojik Yardımın Dıştan Denetimli İnsanların İçten Denetim Düzeyini Yükseltmeye Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILMAZ, Emel (2002), *Ön - Ergenlerde (13 – 14 yaş) Ego – Santrik Düşüncenin Denetim Odağı ile İlişkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÖRÜKOĞLU, Atalay (1986). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları*, 2. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- YURTAL-DİNÇ, Filiz (1999). *Üniversite Öğrencilerinin Akılci Olmayan İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YÜKSEL, Asuman (2003), *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## **EKLER**

- Ek 1** : Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)
- Ek 2** : Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ)
- Ek 3** : Nowicki – Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (DOÖ)
- Ek 4** : Anket Çalışması Valilik İzin Oluru



**EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ  
(GÜNLÜK DAVRANIŞ ANKETİ)**

**AÇIKLAMA**

Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Bir cümledeki ifadeyi kendinize **Tamamen Uygun** bulacağınızı düşünürseniz 5'e, **Oldukça Uygun** bulacağınızı düşünürseniz 4'e, **Oldukça Aykırı** bulacağınızı düşünürseniz 2'ye, **Tamamen Aykırı** bulacağınızı düşünürseniz 1'e, eğer bir cümleye ilişkin olarak **Kararsızlık** belirtecekseniz 3'e çarpı koyunuz.

Cinsiyeti:  Kız  Erkek  
Sınıfı:  7. Sınıf  8. Sınıf

		Tamamen Aykırı	Oldukça Aykırı	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Çok sayıda dostum var	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Film seyredirken bazen gözlerim yaşarır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Sıklıkla kendimi yalnız hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İnsanların film seyredirken ağlamaları tuhafıma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Çevrede çok sevilen bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	İnsanların çoğu bencildir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Sinirli bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Genellikle insanlara güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Girişken bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Bir yakınımın derdimi anlatmak beni rahatlatır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## ERGENLER İÇİN MANTIKDİŞİ İNANÇLAR ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Bu formda, insanların günlük yaşamlarındaki düşüncelerini yansıtan bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede belirtilen ifadeye ne kadar katılıp katılmadığınıza karar veriniz ve kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz.

S.N.	DÜŞÜNCELER	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Herhangi bir oyunda yenilmeyi kesinlikle hazmedemem.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Öğretmenlerin, öğrencilerine karşı her zaman nazik ve anlayışlı olması gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Bir öğrencinin derslerinde başarısız olması, onun yetersiz bir insan olduğunu gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Bir anne-baba çocuğuna bir söz vermişse, mutlaka onu yerine getirmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Evde ve okulda kurallarla yaşamak, bana çok zor geliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Diğer insanların önünde bir hata yaparsam, küçük duruma düşeceğime inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Bir öğrenci öğretmenlerinin takdirini kazanmak istiyorsa, mutlaka derslerde başarılı olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Anne-babaların çocuklarına sürekli olarak nasıl davranmaları gerektiğini söylemeleri, tahammül edilmez bir durumdur.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Hayatın en zor işi, ders çalışmak ve ev ödevi yapmaktır.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Kişinin yaptığı bir iş başkaları tarafından beğenilmezse, o kişinin değeri düşmüş demektir.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Öğrencileri arasında ayırım yapan bir kişinin kesinlikle öğretmenlik yapmaması gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Anne-babalar çocuklarına karşı her zaman anlayışlı olmalıdırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Arkadaşlarımda gözünde önemli birisi olmak için, derslerimde mutlaka başarılı olmam gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Sorunlarla uğraşmaktansa, onları ertelemek daha iyidir.	( )	( )	( )	( )	( )
15	İyi bir anne-baba, çocuğunu başkalarının yanında asla azarlamaz.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Derste öğretmenin sorduğu soruyu bilemeyen bir öğrenci, arkadaşlarının önünde küçük düşmüş demektir.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Büyüklerin, çocuklardan uslu olmalarını ve kurallara uymalarını istemeleri büyük bir haksızlıktır.	( )	( )	( )	( )	( )
18	İyi bir arkadaş verdiği sözleri mutlaka tutmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Bir öğrencinin anne-babasının takdirini kazanması için, derslerinde mutlaka başarılı olması gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Yapmam gereken şeyleri benim yerime başkalarının yapmasını isterim	( )	( )	( )	( )	( )
21	Anne-babaların verdikleri ev işleri ve görevler, çocukları canından bezdiriyor.	( )	( )	( )	( )	( )

**NOWICKI – STRICKLAND İÇ-DIŞ DENETİM ODAĞI ÖLÇEĞİ (LOC)**

Açıklama: Aşağıda sizin bazı konulardaki düşüncelerinizle ilgili sorular sorulmuştur. Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede belirtilen ifadeye ne kadar katılıp katılmadığınıza karar veriniz ve kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Lütfen tüm ifadeleri cevaplayınız.

Yardımlarınız için TEŞEKKÜR EDERİM

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Ailem, çoğu zaman söylemek istediklerimi dikkate alır.	( )	( )	( )	( )
2	Bir şeyi yanlış yaptığımda onu düzeltmek için yapılabileceğim çok az şey vardır.	( )	( )	( )	( )
3	Arkadaşlarımla fikirlerimi değiştirmek benim için çoğu zaman olanaksızdır.	( )	( )	( )	( )
4	Eğer hasta olacağım varsa, ne yaparsam yapayım hasta olmaktan kendimi koruyamam.	( )	( )	( )	( )
5	Bir ceza aldığım zaman, bu cezanın genellikle hiçbir haklı nedeni olmadığını düşünürüm.	( )	( )	( )	( )
6	Güne iyi başlarsam, ne yaparsam yapayım o gün güzel geçer.	( )	( )	( )	( )
7	Çoğu zaman çok fazla çaba göstermeye değmez, çünkü kötü giden bir şeyi asla düzeltemem.	( )	( )	( )	( )
8	Yeterince iyi çalışırsam, her derste başarılı olabilirim.	( )	( )	( )	( )
9	Hatam olmadığı halde olan bitenle ilgili sık sık suçlandığım olur	( )	( )	( )	( )
10	Sınavlardan yüksek notlar almak benim için çok şey ifade eder.	( )	( )	( )	( )
11	Bazı insanlar doğuştan benden daha şanslıdır	( )	( )	( )	( )
12	Ailemin herhangi bir konudaki fikrini değiştirmek neredeyse olanaksızdır	( )	( )	( )	( )
13	Akıllı olmak, şanslı olmaktan daha iyidir.	( )	( )	( )	( )
14	Ailemin benim hakkımda verdiği kararlarda çoğu kez bana söz düşmez	( )	( )	( )	( )
15	Önceden plan yaparsam, işlerim daha iyi gider.	( )	( )	( )	( )
16	Arkadaşlarıma istediklerimi yaptırmak kolaydır.	( )	( )	( )	( )
17	Eğer bana düşman olan bir yaşıtım varsa, bu durumu engellemek için yapabileceğim çok az şey vardır.	( )	( )	( )	( )
18	Yaşamımda iyi şeyler gerçekleştiğinde, bunlar tamamen çok sıkı çalışmamın ürünüdür.	( )	( )	( )	( )
19	Çoğu zaman evde işlerin istediğim gibi gelişmesi için uğraşmamın bir yararı olmaz	( )	( )	( )	( )
20	Ev ödevlerimi yapıp yapmamamın aldığım notlar üzerinde önemli bir etkisi vardır.	( )	( )	( )	( )
21	Birisi beni sevmediği takdirde bunu değiştirmek için yapabileceğim pek fazla bir şey yoktur.	( )	( )	( )	( )
22	İnsanlar çoğu zaman hiçbir haklı neden olmadan bana kızıyorlar	( )	( )	( )	( )
23	Ne zaman istesem, anne ve babam bana yardımcı olurlar.	( )	( )	( )	( )
24	İnsanların beni sevip sevmemesi benim nasıl davrandığıma bağlıdır.	( )	( )	( )	( )
25	Bana uğur getiren eşyalarım vardır.	( )	( )	( )	( )
26	Yaşıtlarımdan birisi bana kızarsa bunu engellemek için yapabileceğim bir şey yoktur.	( )	( )	( )	( )
27	Eğer yeterli çabayı gösterirsem, olaylar istediğim gibi gelişir.	( )	( )	( )	( )
28	Dört yapraklı bir yonca bulursam bunun bana iyi şans getirebileceğine inanırım.	( )	( )	( )	( )
29	Bir çok sorunumu çözenin en iyi yolunun üzerinde düşünmemek olduğuna inanıyorum	( )	( )	( )	( )

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ *6371/105619*  
Konu: **Anket.**  
**(Lokman KIZILYAR)**

19 Ekim 2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a-)Sakarya Üniversitesi'nin 07/10/2009 tarih ve 1237 sayılı yazısı.  
b-)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c-)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d-)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 15/10/2009 tarihli tutanağı.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Lokman KIZILYAR**'ın, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odaklarının ve Akılcı Olmayan İnançlarının İncelenmesi**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Lokman KIZILYAR**'ın, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Denetim Odaklarının ve Akılcı Olmayan İnançlarının İncelenmesi**" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

*M. YILDIZ*  
Dr. Muammer YILDIZ  
Milli Eğitim Müdürü

**EKLER :**  
Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

OLUR  
19/10/2009  
*Arzu KAYA*  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**NOT :**Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
**Adres :**İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

## ÖZGEÇMİŞ

Lokman KIZILYAR 1982 yılında Kırklareli'nin Babaeski ilçesinde doğdu. 2005 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi Ergun Baylav Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nde rehber öğretmen olarak göreve başladı. 2006-2007 yılları arasında Gaziosmanpaşa Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görevine devam etti. 2008-2009 yıllarında Ergun Baylav Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezinde idarecilik görevinde bulundu. 2010 yılında aynı okula müdür yardımcısı olarak atandı. Evli ve iki çocuk babası olup, halen müdür yardımcılığı görevine devam etmektedir.