



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ŞEMALARI, BİLİŞSEL ESNEKLİK
VE SIKINTIYI TOLERE ETME ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİLER**

Muhammed Çağrı KANDEMİR
ORCID: 0000-0003-2648-2450

Danışman
Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ
ORCID: 0000-0001-5753-9355

Konya – 2022

TEŞEKKÜR

Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim boyunca ilgisini ve desteğini esirgemeyen, çalışmaları ve özverisiyle örnek olan ve insan olarak bana verdiği değeri hissettiren değerli danışmanım Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ’a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Lisans döneminin başlarında haberdar olmadığım bu kuramsal yaklaşımla beni tanıştıran ve çalışkanlığıyla bu yönde okumalar yapma konusunda örnek olan değerli hocam Prof. Dr. Şahin KESİCİ’ye teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez yazım sürecinde benimle bilgilerini paylaşan ve desteğini esirgemeyen değerli sınıf arkadaşım Arş. Gör. Muhammed Furkan KURNAZ’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak bu aşamaya gelene kadar her türlü imkanı sağlamak için çabalayan aileme, tezin hazırlanma sürecinde yardımlarını ve arkadaşlıklarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Halime, Enes, Ahmet ve Muhammed Ali başta olmak üzere tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Muhammed Çağrı KANDEMİR

Şubat 2022

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	6
2. ALAN YAZIN.....	7
2.1 Duygusal Şema.....	7
2.1.1 Bilişsel Terapi yaklaşımı ekseninde duygular	11
2.1.2 John Bowlby ve Bağlanma Kuramı.....	12
2.1.3 Şema kavramı	14
2.1.4 Jeffrey Young'ın Şema Terapi yaklaşımı.....	15
2.1.5 Robert L. Leahy'nin Duygusal Şema Terapi yaklaşımı	17
2.2 Bilişsel Esneklik	24
2.3 Sıkıntıyı Tolere Etme	28
3. YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	31
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	32
3.3.1. Leahy Duygusal Şema Ölçeği II	32
3.3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri	33
3.3.3. Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği.....	33
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	33
3.5. Verilerin Analizi.....	34
4. BULGULAR	35

4.1. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri, Duygusal Şemaları ve Sıkıntıyı Tolere Etme Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	35
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Şemaları, Bilişsel Esneklikleri ve Sıkıntıyı Tolere Etme Puanlarına Yönelik Korelasyonel Bulgular	36
4.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Şemaları, Bilişsel Esneklikleri ve Sıkıntıyı Tolere Etme Arasındaki Yordayıcı İlişkilere Yönelik Analizler	36
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	40
5.1. Tartışma.....	40
5.2. Sonuç	42
5.3. Öneriler.....	42
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	42
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler	43
KAYNAKLAR.....	45
EKLER.....	58

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretmen Adaylarının Duygusal Şemaları, Bilişsel Esneklik ve Sıkıntıyı Tolere Etme Arasındaki Yordayıcı İlişkiler başlıklı tez çalışmamın toplam **47** sayfalık kısmına ilişkin, 13/04/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%7** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

13/04/2022

Muhammed Çağrı KANDEMİR

Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

2/02/2022

Muhammed Çağrı KANDEMİR

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

N: Katılımcı Sayısı

df: Serbestlik Derecesi

a: Cronbach Alpha Katsayısı

p: İstatistiksel Anlamlılık Değeri

M: Ortalama

SD: Standart Sapma

SE: Standart Hata

t: Kritik Değer

Kısaltmalar

Vd.: Ve diğerleri

Akt: Aktaran

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

GFI: Goodness Fit Index

NFI: Normed Fit Index

SRMR: Standardized Root Mean Square Residual

TLI: Tucker-Lewis Index

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

GA: Güven Aralığı

DOT: Duygu Odaklı Terapi

DŞT: Duygusal Şema Terapi

ŞT: Şema Terapi

BT: Bilişsel Terapi

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi

LDŞÖ-II: Leahy Duygusal Şema Ölçeği II

BEE: Bilişsel Esneklik Envanteri

STEÖ: Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ŞEMALARI, BİLİŞSEL ESNEKLİK VE SIKINTIYI TOLERE ETME ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİLER

Muhammed Çağrı KANDEMİR

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının duygusal şemaları, bilişsel esneklik ve sıkıntıyı tolere etme arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 yılları arasında Konya ilinde bulunan 309 kadın, 90 erkek toplam 399 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik olarak katılımcılardan istenilen verilerin toplanabilmesi için “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)”, “Leahy Duygusal Şema Ölçeği-II (LDŞÖ-II)” ve “Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği (STEÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan model Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) aracılığıyla analiz edilmiştir. Ortaya çıkan modele göre öğretmen adaylarının duygusal şemalarının bilişsel esnekliklerini ve sıkıntıyı tolere etme düzeylerini yordadığı, sıkıntıyı tolere etme düzeylerinin de bilişsel esnekliklerini yordadığı bulgulanmıştır. Aradaki ilişkinin yönüne bakıldığında duygusal şemalarla bilişsel esnekliğin ve sıkıntıyı tolere etmenin negatif yönlü ilişki içerisinde olduğu, sıkıntıyı tolere etme ve bilişsel esnekliğin pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Araştırmanın sağlamış olduğu analizler sonucunda bireylerin duygusal şemaları hakkında bilgi sahibi olmasının karşılaştıkları olumsuz deneyimlerde kullanacakları yolların tercihinde önemli olduğu ve buna yönelik çalışmaların bireylerin işlevini arttırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal şema, Bilişsel esneklik, Sıkıntıyı tolere etme, Yapısal Eşitlik Modeli

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Program
Master Thesis

PREDICTIVE RELATIONSHIPS BETWEEN EMOTIONAL SCHEMAS, COGNITIVE FLEXIBILITY AND DISTRESS TOLERANCE IN PRE-SERVICE TEACHERS

Muhammed Çağrı KANDEMİR

Aim of this study is determine the predictive relationships between emotional schemas, cognitive flexibility and distress tolerance in pre-service teachers. Study group consists of 399 pre-service teachers, 309 women 90 men, who are being in Konya in 2021-2022 academic year. For the aim of this study, “Personal Information Form”, “Cognitive Flexibility Inventory”, “Leahy Emotional Scheme Scales-II” and “Distress Tolerance Scale” were used to collect data from participants. Relational survey model was used for the investigate the relationships between the variables. The model is analysed by Structural Equation Modeling (SEM). In the model, it is seen that emotional schemes of pre-service teachers predicting their cognitive flexibilities and distress tolerances, and their distress tolerance levels predicting cognitive flexibilities. In terms of relationship ways, it is found that cognitive flexibility and distress tolerance is negative predictive relationship with emotional schemas also found that distress tolerance is positive predictive relationship with cognitive flexibility. According to the results of the study seen that it is important for pre-service teachers to have knowledge about their emotional schemas when they have to choose ways when they facing with challenging experiences and studies on this particular subject may increase their functionality.

Keywords: Emotional schemas, Cognitive flexibility, Distress tolerance, Structural equation model.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Eğitim amacı açısından incelendiğinde, zaman içerisinde toplumların gelişmişliklerine göre değişimler geçirmiştir. Günümüzde ise eğitimin amacı yine toplumların siyasi, kültürel ve ekonomik varlıklarına göre değişmesinin yanında, kişisel yeteneklerin, kişiler arası iletişim becerilerinin, ekonomik yeterliliklerin ve hem insani hem de bireylerin birer yurttaş olarak görevlerini sağlamaları etrafında toplanmıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2018). Bu açıdan bakıldığında değişen toplum içerisinde günün ekonomik, siyasi ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanmasında ve bireylerin hem kişisel olarak hem de bilinçli yurttaşlar olarak yetişebilmelerinin sağlanmasında öğretmenlik ve öğretmenlik mesleği hakkındaki bilgi birikiminin güncel tutulması önem taşımaktadır.

TDK'na (2020) göre öğretmen “Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime” olarak tanımlanmıştır. Öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmesinde aracı rolü oynar, sınav yapar, onların disiplini sağlamalarından sorumludur (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlik mesleği, mensuplarında bulunması gereken nitelikler bakımından birçok noktada diğer mesleklerden ayrılan bir meslek olmasının yanında öğretmenlerin bireysel görüş ve davranışları mesleği icra etmede önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve mesleklerine ait inançları onların performanslarını etkileyecektir. Dolayısıyla bu mesleği seçmiş, şu an eğitim fakültelerinde öğretmen olabilmek için eğitim gören veya atama bekleyen öğretmen adaylarının meslekleri hakkındaki düşünce yapıları da araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Özbek Kahyaoğlu ve Özgen, 2007).

Yukarıda ifade edilenlerin ışığında öğretmenlik mesleğinin çeşitli zorlukları da bünyesinde barındırdığını görmek mümkündür. Bu zorluklar arasında öğretmenlerin, öğrencilerinin sorun ve kaygılarına, kendi duygusal durumları nasıl olursa olsun karşılık vermek durumunda olmaları verilebilir. Onlara karşı tavsiye verici, sıcak ve sevgisini ileten bunlara ek olarak da sınıf içinde zorluk çıkaran öğrencilere karşı sakin kalabilen bir yapıda olmaları ve verimli bir öğrenme için onların dikkatlerini sürekli toplamak durumunda kalmaları da karşılaştıkları zorluklar arasında gösterilebilir (Basım, Yalçın ve Beğenirbaş, 2013).

Belirtildiği haliyle öğretmen adaylarının meslekleri hakkındaki düşünce yapılarının araştırılmasının yanı sıra kendi duygu ve düşüncelerine yönelik inançlarının da araştırılması, mesleki performanslarını etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması açısından önem teşkil

etmektedir. Bu yüzden araştırmaya konu olan değişkenlerin ilki, bireylerin duyguları ve duygularına karşı verdikleri tepkileri ele alan “Duygusal Şema”lar (Leahy, 2019) olarak belirlenmiştir. Çalışma dahilinde öğretmen adaylarının duygusal şemalarının yanında, (a) karşılaştıkları durumlar karşısındaki seçeneklerin farkında olmayı, (b) bilişsel olarak esnek olma ve duruma uyum sağlamaya istekliliği içeren ve (c) öz yeterlilik ya da bireyin esnek olabilme yeteneğine karşı inançlarını içeren “Bilişsel Esneklik” (Martin ve Anderson, 1998) kavramının da duygusal şemalarla beraber incelenmesinin, öğretmen adaylarının kendileri ve meslekleri hakkındaki inançlarının belirlenmesinde çalışmaya katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının duygusal ve bilişsel esnekliklerinin yanında karşılaşılabilecekleri zorlukların çözümünde ne tür yollar izlediklerinin ortaya çıkarılabilmesi için önemli bir kavram olan “Sıkıntıyı Tolere Etme” bu araştırma kapsamında incelenen değişkenler arasında eklenmiştir. Sıkıntıyı tolere etme, deneyimlenen olumsuz psikolojik durumlar karşısında gösterilen dayanıklılık olarak tanımlanmıştır (Linehan, 1993; Akt. Akın, Akça ve Gülşen, 2015).

1.1. Problem Durumu

Duygular, insanların yaşamlarını devam ettirebilme motivasyonuna hizmet eder. Evrimsel bir altyapı gerektirmesinin yanı sıra duygular sosyal insanın da etkileşimi sonucu karşımıza çıkar. Bu noktada duygusal şemalar insanların deneyimledikleri olumsuz duygusal deneyimler karşısında duyguları ve duyguları hakkındaki düşüncelerini açıklar (Leahy, 2019). Duygusal Şemalar, hafıza ağlarında organize edilmiş tepkileri ve deneyimleri üreten birimlerdir. Bir duygusal şema, benliğin bir duruma ilişkin anısıyla ilişkilendirilmiş duygularından oluşur. Bu yüzden ki duygusal tepkiler olaydan çok sonraları da yeniden ortaya çıkartılabilir. Acı verici duyguya ait bir anı ya da bir hatırlatıcı olaya ilişkin duygusal yanıtları tekrar açığa çıkartır (Greenberg, 2010). Bireylerin deneyimlemek yerine kaçındıkları olumsuz kişisel deneyimlerin ise ortadan kalkmadığı aksine etkisinin arttığı göz önüne alındığında belirli davranış kalıplarına bireylerin kendilerini sıkıştırmaları, bu deneyimlerin uyandırdığı duygular nedeniyle olasıdır. Dolayısıyla psikolojik katılık bir sonuç olarak bireylerin karşılıklarına çıkar (Hayes vd., 2006).

İnsan hayatının bir denge ve düzene bağlı olarak devam ettiği düşünülse de ayrıntılı, kendine has karmaşık bir yapısı olduğu görülür. İnsanın dahil olduğu her türlü durumda hem kendinden kaynaklanan hem de çevreden kaynaklanan ve hayatın her alanında ortaya çıkabilen çeşitli zorluklar insanların dengesini bozabilmektedir. Bu zorluklar karşısında

hayatta kalabilmek için de en önemli becerilerinden birisi içinde bulunulan duruma uyum sağlamadır (Altunkol, 2017). Öğretmen adaylarının değişen şartlarla karşı karşıya kalabildikleri düşünüldüğünde, duygusal şemalarının ortaya çıkarılması, karşılaştıkları problemlere uyum sağlamalarında ve mesleklerine devam edebilmeleri için yeterli olduklarına inanmalarında önemlidir (Polatoğlu, 2021). Bireylerin karşılaştıkları bu yeni durumlara uyum sağlarken değişik yolların farkında olması, bu yollardan birini seçmesi ve bunu kendi isteyerek yapması gerekir ki bu kavram bilişsel esneklikle açıklanmaktadır (Altunkol, 2011). Bilişsel esneklik, karşılaşılan problemler karşısında seçeneklerinin farkında olmayı, bilişsel olarak esnek olmaya ve duruma uyum sağlamaya istekliliği ve bireyin esnek olma konusundaki öz yeterlik inancına sahip olmasını tanımlamaktadır (Martin ve Anderson, 1998). Duygu düzenlemenin bilişsel esneklikle beraber psikolojik sağlamlığı da yordadığı (Seçim, 2020) göz önüne alındığında duygusal şemaların bilişsel esneklikle bağının ele alınması önemlidir.

Sadece “Esneklik” kavramına yönelik psikoloji açısından bakıldığında birden fazla farklı bakış açısının olduğu görülür. Bu bakış açıları genel olarak “Bilişsel Esneklik” ve “Psikolojik Esneklik” kavramları etrafında toplanmaktadır. İki kavram arasında bazı örtüşen boyutların olmasının yanında bakış açısından kaynaklı farklar bulunur. Bilişsel esneklik, yapı itibarıyla literatürde oldukça araştırılmış bir kavramdır (Dennis ve Vander Wal, 2010; Whiting vd., 2017). Psikolojik esneklik ise bilişsel esnekliğe göre daha yeni bir bakış açısı olup Kabul ve Kararlılık Temelli Yaklaşım’ların önemi üzerinde durduğu bir kavramdır. Bu açıdan bakıldığında şu an iki kavramın aynı kavram olup olmadığı ya da birbirinden tamamen ayrı kavramlar olup olmadığı konusu belirsiz görünmektedir (Whiting vd., 2017). Kabul ve Kararlılık Terapisi’nin ana amaçlarından biri olarak psikolojik esneklik, bilinçli olarak içinde bulunulan “an” ile temas içinde olabilme ve değerler doğrultusunda karşılaşılan durumla ilgili davranışlarını, savunma ihtiyacı hissetmeden değiştirme ya da devam ettirme olarak tanımlanabilir (Fletcher ve Hayes, 2005; Hayes vd., 2011).

Bireyler kendilerini zorlayan duygularla başa çıkabilmek için çeşitli yollara başvururlar. Bu yolların işlevsiz olanları sorunlardan kaçmak ya da alkol tüketimi gibi kısa süreli rahatlık sağlayan çözümler olabileceği gibi işlevli yollar da olabilir. Bu kısa süreli çözümler ise uzun dönemde sorunu daha da kötüleştirebilir (Leahy, 2021). Sıkıntıyı tolere etme de işlevli ya da işlevsiz bir başa çıkma şekli olması açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının da ülkemizin geleceği olan öğrencilerini, onların gelişim dönemlerine göre

sağlıklı bir şekilde yetiştirme aşamasında, duygu ve düşüncelerinin bir ürünü olan sıkıntıyı tolere etme kavramı önemli bir rol oynamaktadır (Yılmaz, 2018). Sıkıntıyı tolere etme, olumsuz duygu deneyimlendiğinde bu olumsuz duygusal durumu engellemek ve etkisini azaltmak için beklenti ve değerlendirmelerle meydana gelen bir duygusal yapılanma süreci olarak ele alınmakla beraber davranış ve duygu düzenleme hakkındaki önemli noktaları açıklaması açısından da üst düzey bir yapıdır (Simons ve Gaher 2005). Sıkıntıyı tolere etme, bireylerin deneyimlemiş olduğu olumsuz duygusal durumlar ya da zorlayıcı deneyimler karşısındaki başa çıkabileceklerine yönelik algısı ve bu içsel durumlar karşısındaki davranışsal durumları olarak tanımlanır (Zvolensky ve Vujanovic, 2010).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının duygusal şemaları, bilişsel esneklikleri ve sıkıntıyı tolere etme düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesidir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmen adaylarının duygusal şemaları bilişsel esneklik düzeylerini yordamakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının duygusal şemaları sıkıntıyı tolere etme düzeylerini yordamakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri sıkıntıyı tolere etme düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlikle ilgili hazırlığın ne kadar yükseköğrenim düzeyinde temelinin atıldığı düşünülse de öğretmen adayları üniversiteye gelene kadar kendileri birçok öğretmene sahip olurlar ve tanırılar. Öğretmen adaylarının geçmişlerinden elde ettikleri bu deneyimler de onların sınıf ortamındaki tutumlarının şekillenmesinde önem arz eder. Dolayısıyla öğretmenlerin düşünceleri ve inançları sınıf ortamının belirlenmesinde önemli bir etken olacaktır (Adnan ve Gökçek, 2007). Bu araştırma sınıf ortamını belirleyen değişkenlerin belirlenmesinde sunacağı katkıyla literatürün gelişmesi açısından önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının duygusal şemalarının ortaya çıkartılması da onların duyguları tanımlama ve ifade şekillerini ortaya çıkartması bakımından önem taşımaktadır. Beck (1979), duyguların tanımlanması ve ifade edilmesi üzerinde durmuş ve istenmeyen duygularını ifade etmek ve tanımlama konusunda sıkıntı yaşayan bireylerin takındıkları depresif tutuma dikkat

çekmiştir. Duygulardan utanıldığı için bireylerin akılcı olma isteği gibi açıklamalar getirdiği durumlar değişimin önünde bir engel oluşturacaktır (Beck, 1979; Akt. Oğuz, 2019). Dolayısıyla halihazırda öğretmen olabilmek için eğitim gören ya da mezun olmuş ve atama bekleyen öğretmen adaylarının, değişen hayat koşullarına bağlı olarak karşılaştıkları olumsuz duyguların üstesinden gelmede takındığı tutumların belirlenebilmesi bu konuda yaşanan sorunların çözümüne yönelik hem literatüre hem de onlara yardımcı olacak bilgileri açığa çıkartması toplumsal gelişime katkı sağlayacaktır.

Bilişsel esnekliğin önemli bir parçası olan öz yeterliliği yüksek olan öğretmen adaylarının öğrencilerinin de bilişsel açıdan esnek bir gelişim göstermeleri onların eğitim yaşantıları boyunca yüz yüze geldikleri etik sorunlar karşısında alternatif yaklaşımlar üretebilmeleri ve farklı açılardan bakabilmelerinde yardımcı olabilir (Ateş-Çobanoğlu, 2013). Öğrencilerin de öğretmenlerinin çeşitli yönlerini model aldıkları ve aralarında bir karşılıklı belirleyicilik olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerinin göstermiş olduğu çeşitli alternatifler üzerine düşünme, bu alternatiflerden biri üzerinde karar kılma ve kararı uygulama konusunda harekete geçme gibi özelliklerin varlığı, öğretmen adaylarının benimseyecekleri davranışların model alınması konusunda öğrencilere yol gösteren önemli bir değişkendir. Öğretmeni bilişsel açıdan esnek olan öğrencinin de bilişsel esneklik yeterlikleri gelişebilecek ve psikolojik iyi oluşları desteklenerek sağlıklı bir gelişim sağlamasında önemli rol oynayabilecektir (Gürpınar, 2021). Özetle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sıkıntıyı tolere etme ve bilişsel esnekliklerinin belirlenmesi karşılaştıkları zorluklarla baş etmede kullandıkları yolların belirlenmesinde, duygusal şemalarının belirlenmesi ise bu zorluklar karşısında deneyimledikleri duygulara ait bakışlarının belirlenmesinde önemli bir konudur.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan olan öğretmen adayları, verilerin toplanacağı formlara doğru ve güvenilir cevaplar vermiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu tez çalışması, 2021-2022 öğretim yılında Konya ilinde bulunan öğretmen adaylarının duygusal şemaları, bilişsel esneklikleri ve sıkıntıyı tolere etme düzeyleri ile sınırlıdır.
2. Ayrıca tez çalışması “Leahy Duygusal Şema Ölçeği II”, “Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği” ve “Bilişsel Esneklik Envanteri”nin araştırmacıya sağladığı ölçüm sonuçları ve bu sonuçların analizine yönelik verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Duygusal Şema: Duygusal şema modeli, bireylerin kendi duyguları hakkındaki düşünce ve inançlara ek olarak bunlara verdikleri tepkileri içeren, duyguları biyolojik temelli görmenin yanı sıra sosyal inşasına da vurgu yapan ve duyguları düşünme ve deneyimlemenin merkezine alan bilişsel bir modeldir. Yaşanan olaya verilen tepkilerin halihazırda zihnimizde var olan şemalara göre seçildiğini ortaya koyar (Leahy, 2021).

Bilişsel Esneklik: Bir insanın karşılaştığı durum karşısındaki seçeneklerinin farkında olması, bilişsel olarak esnek olmaya karşı istekli olması ve esnek olma becerisine sahip olma inancı ya da öz yeterlilik inancının oluşturduğu bir yapıdır (Martin ve Anderson, 1998).

Sıkıntıyı Tolere Etme: Beauvais ve Oetting (1999) tarafından yaşanan olumsuz psikolojik durumlar karşısında dayanıklılık ve bu olumsuz durumları deneyimleyebilmedir (Beauvais ve Oetting, 1999; Akt. Akın, Akça ve Gülşen, 2015).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1 Duygusal Şema

Çalışmaya konu olan değişkenlerden ilki olan duygusal şema kavramını ele alırken iki adım izlenilmesi çalışmanın anlaşılmasını kolaylaştırması açısından önemlidir. İlk aşamada duygunun ne olduğu üzerinde, ikinci aşamada ise şema kavramının ne olduğu üzerinde durulacak daha sonra da bir senteze ulaşılmaya çalışılacaktır.

Psikoloji ve psikiyatriye konu olan kavramların günlük hayata yansımalarına baktığımızda duygular belki de bu kavramlar arasında bireylerin gündemini en fazla meşgul eden konulardan birisidir. Tabii ki bu alanlarda eğitim görmüş profesyonellerin dışındaki bireylerin büyük bir kısmı duyguyu ele alırken bunu bilinçli bir çaba olarak değil yaşamın akışında olaylara karşı vücutlarında meydana gelen değişiklikler ve hissettikleri aracılığıyla ifade eder ve deneyimler. Çoğu zaman duygular ve düşünceler birbiriyle karıştırılır ifade edilenin duygu mu düşünce mi olduğu ancak dışarıdan bakan bir gözün yardımıyla anlaşılır. “Kendimi dışlanmış hissediyorum” cümlesi bir duygu mu yoksa bir düşünce mi belirtir? Bunun yanında duygularımızın kaynağı hakkında da emin değilizdir. Birey “Ben neden böyle hissediyorum şimdi?” dediğinde aslında farkında olmadan deneyimlediği şeyin kaynağını sorgulamaktadır. Acaba hissedilen duygunun nedeni vücudumuzda meydana gelen kimyasal reaksiyonlar mı yoksa doğumumuzdan itibaren çevreden gelen mesajları aynen yansıtır mı yoksa her ikisi de mi? İşte bu noktada duygu konusuna profesyonel bir bakış gerekir. Çünkü insan içinde bulunduğu durumu anlamak ve durumun normal mi anormal mi olduğunu bilmek ister ki karşılaştığı duruma karşı bir çözüm üretebilsin ve üstesinden gelebilsin. Edebiyata baktığımızda da bu anlama çabasını görürüz. Örneğin İhsan Oktay Anar “Bir duygu, anlaşılmıyorsa, duygu değildir zaten.” (Anar, 2020) diyerek duyguların anlaşılması üzerinde durur. İnsan duyguyu hissediş nedenini kelimelerle ifade edemese de onun kendisinde bıraktığı etkiyi hisseder ve onunla birlikte harekete geçer. Dolayısıyla bireyin hissettiği duyguların anlamını keşfetmesi onun duygularıyla iletişim halinde yaşayabilmesi açısından önemlidir (Leahy, 2021).

Bu noktada duygu ve his ayrımının da yapılması gerekir. Bu iki kavram çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılsa da farklı durumları açıklar. Duygu, beyinin bazı bölgelerinde açığa çıkan ve çeşitli yolları kullanarak bedeni ya da beynin diğer bölgelerini uyaran

tepkilerdir ve bedende değişikliğe neden olur. His de bu durumdan kaynaklanan karmaşık ve “mental” bir durumdur. Duygu, davranış ve his olmak üzere iki sonuç doğurur. Hisler düşünce sürecini etkileyerek ilerideki düşünceleri ve planları değiştirir (Damasio, 1998). Bunun yanında duygu ve hislere benzer olarak ruh hali “*mood*” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Ruh hali, yoğunluk açısından duyguların kendisinden daha az yoğunluktadır, duygu bir şeye yöneltirken ruh halinin yöneldiğı doğrudan bir uyarıcı bulunmaz (Çakar ve Arbak, 2004). Psikopatolojilerin oluşmasında sıkıntıyı yaratan noktanın %75 oranında duygularla alakalı olduğı (Kring ve Werner, 2004; Akt. Vatan, 2017) da göz önüne alındığında duygu konusunun psikopatolojilerle birlikte incelenmesinin de son zamanlarda öne çıktığı görülmektedir (Vatan, 2017).

O halde nedir duygu? Kelime anlamına baktığımızda Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre “Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” (TDK, 2021) olarak tanımlanmıştır. Duygu sözcüğünün batı kökenli etimolojisine bakıldığında, “emotion” kelimesinin Fransızca bir kelime olan “*émotion*” dan türediğı görülmektedir. “*émouvoir*” kelimesinden türeyen bu sözcüğün kökeni hareket etme anlamına gelir. Fransızcaya da Latince’den geçen kelimenin Latince’de birden fazla anlam barındırdığı görülür. Bu anlamlardan bazıları ise harekete geçirmek, coşturmak, huzursuz etmek ve uyarmaktır (Doerr-Zegggers, Pelegrina-Cetran, 2016). 16. Yüzyılda ortaya çıkan batı kökenli bu kelimeye yüklenen anlamlara bakıldığında anlamların işleve ve fiile odaklandığı görülür. Ancak bu anlamlar duygu kavramının karmaşık yapısının sadece belirli alanlarına vurgu yaparlar. Duygu, bu anlamlardaki anlamlara indirgenebilecek kadar basit bir kavram değil aksine beynin bölümleri, limbik sistem, özellikle de amigdalanın aktif bir şekilde rol aldığı (Damasio, 1998; LeDoux, 2003) bunun yanında bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturan duygusal şema teorisinin ortaya koyduğu üzere sosyal inşanın da etkili olduğı (Leahy, 2019) bir olgudur.

Bugüne kadar birçok duygu, düşünce ve davranış teorisi ortaya atılmıştır. İkinci dünya savaşı sonrası dönemin baskın zihniyet yapısı olan ve ırkların biyolojik farklılıklarına dayanan ideolojilerin çöküşü, insanların eşit olduğı fikrinin oluşması için gereken zemini hazırlamıştır. Bu zemin, insanı “boş bir levha” olarak gören ve onu çevrenin şekillendirdiğini savunan davranışçılığın destek görmesine ortam sağlamıştır. İlerleyen dönemlerde kuramın belirli konuları açıklamakta yetersiz olması, bilişsel yaklaşımların gündeme gelmesi ve bilgisayar teknolojisinin ilerlemesiyle zihnin de bilgiyi işleyen bir bilgisayara benzetilmesi

sonucu davranışçılık etkisini yitirmeye başlamış ve bilişsel yaklaşım ortaya çıkmaya başlamıştır (Türkçapar ve Sargın, 2012). Bu açıklamalara ek olarak bireylerin fizyolojik yapılarının da onların kimlik ve kişiliklerinin oluşumunda önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Özakkaş, 2018). Mooney ve Padesky'nin etkileşen sistemler modeline göre ise bireyler bir çevre içinde yaşamlarını sürdürürler ve hem şu anki çevrelerinden hem de geçmişteki içerisinde bulundukları çevrelerinden etkilenirler. Bunların yanında duygularımız, davranışlarımız, biyolojik yapımız ve düşüncelerimiz olmak üzere karşılıklı etkileşim içinde, birbirleriyle ilişkili ve bağlı dört etmen bulunur dolayısıyla bireyin hissettikleri, duyguları, düşünceleri, davranışları ve çevresinden bağımsız olamaz (Padesky ve Mooney, 1990). Ebeveynlerin davranışlarıyla çocuklarının davranışlarının böylesi etkileşim içinde olduğu bir çevrenin düşünceleri dolaylı yoldan etkilediği söylenebilir (Sorias, 2021). Kelley'nin "kişisel biliminsanı" kavramına göre ise çevresinden sürekli veri toplayan birey topladığı bilgileri içinde yaşadığı dünya, kendisine yönelik algıları ve başkaları ile ilgili çıkarımlarda bulunmak için kullanır ve bu çıkarım ve varsayımlara göre duygulanıp davranışta bulunur (Türkçapar, 2018).

Tüm bu açıklamalar duygu, düşünce ve davranışların oluşumu ile ilgili birer çerçeve sunması açısından oldukça önemlidir. Ancak bu tez çalışmasının dayandırılacağı temel ve duygulara bakışı, Bilişsel Terapi Yaklaşımı, devamında Duygusal Şema Terapi Yaklaşımı, Duygu Odaklı Terapi Yaklaşımı ve Şema Terapi Yaklaşımı üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşımların duyguları ele alışı ayrı ayrı ele almadan önce amigdala merkezli limbik sistem çalışmaları hakkında kısa bir bilgi verilecektir.

Beynin çeşitli bölümlerinin ve vücut kimyasında meydana gelen değişimlerinin merkezde olduğu duygu teorilerinin bu çalışmaya konu olacak kısmı tarihsel gelişimden çok günümüze daha yakın ve çalışmanın temelini oluşturacak limbik sistem ve amigdala temelli çalışmalardır. Bedendeki birçok fizyolojik faaliyeti yöneten limbik sistem fiziksel sağlıktan bağışıklık sistemine çeşitli alanlarda bireyleri etkiler (Greenberg, 2020). Amigdala, talamus, hipotalamus ve hipokampus olmak üzere dört ana bölümden oluşan limbik sistemle ilgili çalışmalarında LeDoux (2003), özellikle amigdalayı tehlikenin farkına varma ve tepkide bulunmayı sağlayan alt yol ağlarının merkezine alır. Amigdala sayesinde tehlikeleri algılar ve onlara tepki verebiliriz. Amigdala, beyin sapını etkileyerek korku tepkilerinin ifade edilmesini, korteksi etkileyerek de korku deneyiminin ve duygusal işlemlenin bilişsel öğeleri üzerinde etkide bulunur.

Beyin, vücudun geri kalanıyla eşgüdüm içinde yanıtlar vermek üzere kodlanmıştır. Bir ABD vatandaşını durdurup ünlü bir tekerleme olan “güller kırmızıdır” (roses are red) dersiniz “menekşeler mavidir” (violets are blue) cevabını almanız kuvvetle muhtemeldir. Ülkemiz için örnek verecek olursak birisine “sakla samanı” dersek yüksek olasılıkla otomatik olarak “gelir zamanı” cevabını alırız. Bu, niyetten bağımsız olarak otomatikleşmiş bir tepkidir. Örnek özelinde zararsız, basit bir öğrenme gibi görünse de bu tür tepkileri vermemizi sağlayan zihinsel ve beyinsel süreçler, olumsuz duygunun hatırlanıp tepki verilmesinde de kullanıldığı için çeşitli sorunlara yol açar. Bu tepkiler gibi insanlara verilen ve insanların bizlere gösterdiği tepkiler şu anda olanların yanında geçmiş yaşantılara bağlıdır. Geçmiş zaman özellikle de çocukluk döneminde yerleşen bu duygusal cevaplar şu anın görüntüsünü yorumlama üzerinde çarpıtıcı bir etki yaratır. Bunun yanında olaylardan ziyade olaylara ilişkin duygular aktarılır (Shapiro, 2018). Bugünün duygusal gündemini dün yaşanan olaylar belirler (Stern, 2011). Kişinin uyaranlar karşısında verdiği cevap bireyin geçmiş yaşantılarının ürünüdür dolayısıyla bireyler aynı uyarıcı ve çevrede karşılaştıkları durumlara farklı yanıtlar verebilirler (Türkçapar, 2018).

Duygular açısından bakıldığında yukarıda verilen hızlı tepkilerin ve yapılan soğukkanlı değerlendirmelerin yapılmasında rol alan iki sinirsel yoldan bahsedilir. Bunlardan birincisi yukarıda LeDoux (2003) ve Shapiro (2018)’nin da bahsettiği haliyle çaba harcamadan hızlı bir biçimde aktifleşen devrelerden oluşan “alt yol” ikincisi ise içsel yaşantılar üzerinde düşünülmüş, sistemli bir denetim gücü veren “üst yol” dur. Alt yol çalışma ve bilgiyi işleme prensibi olarak hızlı, üst yol ise olayları temkinli bir şekilde ele almayı ve karşılaşılan durumla ilgili doğru bir değerlendirmede bulunmayı tercih eder (Goleman, 2017). Dolayısıyla herhangi bir hayvandan korkma veya birisine öfkelenip bağırma gibi ortaya çıkan otomatikleşmiş duygusal tepkilerin, insanların düşünmesine fırsat vermeden alt yol aracılığıyla ortaya çıktığı söylenebilir ve bunun yanında bu duygusal dışavurum süreci, beynin topladığı bilgileri milisaniye düzeyinde işlemlemesine dayanır. Beynin bu hızlı duygusal işleyişinden dolayı deneyimlediğimiz duygular üzerindeki kontrolümüz de kısıtlıdır (Greenberg, 2020).

Hem amigdalanın yapısından hem de Greenberg’in aktardıklarından duygusal dışavurum sürecinin bu milisaniyelik hızı, bilinçdışı süreçlerin rol oynadığına işaret etmektedir. Bu da karşılaşılan olaylara verilen duygusal yanıtların otomatik yapısıyla örtüşür gibi görünmektedir. Young (2017) da Leahy (2019) de Greenberg (2020) de yaklaşımlarında

LeDoux'nun ortaya koyduğu amigdala merkezli limbik sistem çalışmalarından hareketle duyguları ele almışlardır. Ancak bu yaklaşımlar Bowlby'nin (2013, 2014, 2015) Bağlanma Kuramı'nı da temel aldıkları için çalışmanın ilerleyen bölümlerinde yani bağlanma kuramı ele alındıktan sonra ayrıntılandırılacaktır. Dolayısıyla önce BT'nin duygulara bakışı ardından da diğer yaklaşımlar, bağlanma kuramı üzerine incelenecektir.

2.1.1 Bilişsel Terapi yaklaşımı ekseninde duygular

Aaron T. Beck'in 1979 yılında Bilişsel Terapi Yaklaşımı ele alınırken yaygın olarak bilinen bir hareket noktası olarak Epiktetos'un "İnsanları olaylar ve durumlar değil bunlara yükledikleri anlamlar etkiler" sözü alınmıştır. Yani olaylar ortaya çıkması gerektiği gibi ortaya çıkarlar dolayısıyla birey kontrolünde olmayan bu olay ve durumlar karşısında kendi algılarını dayatırsa sorun yaşaması muhtemeldir. Bireyin algılarının önemine dikkat çeken BT yaklaşımında bu algılama ve yorumlama şeklinin duygular ve davranışları etkilediği benimsenir. Epiktetos'un yanında bazı ilkçağ filozoflarının da bireylerin sahip olduğu inançların duygusal sorunlara neden olduğunu belirttiği görülür. Bundan hareketle bireylerin bilincinde olmasa da duygusal yanıtlarını ortaya çıkaran senaryoların yazarı yine olaydan bağımsız olarak bireyin kendisidir denilebilir (Türkçapar, 2018). Goleman (2017) da duyguları değiştirmenin yolunun algıları değiştirmeden geçtiğini belirtmiştir (Goleman, 2017). Adından da anlaşıldığı üzere bilişlerin duygulara oranla daha fazla merkezde olduğu BT yaklaşımına göre de bilişsel değişim, duygusal değişimi sağlayan ve olumsuz duygularla başa çıkmanın en etkili yoludur. Bunun için de duyguların adını koymak yetmez onlar hakkında düşünülmelidir de (Sorias, 2021).

Beck (1979) Bilişsel Yaklaşımını bireylerin yaptıkları bir takım genellemeler ve bilişsel çarpıtmaların-düşünce hatalarının üzerine kurmuştur. Duygular ise ona göre bilişsel değerlendirmelerimizin bir ürünü olmakla birlikte insan deneyiminin zenginliği ise hislerin ve duyguların bir tortusudur. Duyguların rol almadan keşfetmenin heyecanı ve mizahi durumlarda eğlence ortaya çıkmayacaktır. Sadece düşüncelerini merkeze alıp davranışta bulunanlar yaşamlarını daha heyecanlı ve hareketli hale getirecek hislerden yoksundurlar (Beck, 1979). Bilişsel yaklaşım odağına bireylerin genellemelerini ve kurallarını almasının yanında onların bilişsel çarpıtmalarını, ara inançlarını ve temel inançlarını alır (Leahy, 2018). Leahy (2019)'e göre de duygular ve düşünceler etkileşim içinde olan bir yapıdadır. Dolayısıyla bireyler duyguları hakkında bazı bilişsel teorilere sahiptirler ve duygularını ele alırken bu içsel bilişsel teorilere başvururlar. Greenberg (2020) de duygusal deneyimi

bedende meydana gelen hislerin ve bireyin bilişlerinin oluşturduğunu ve duyguların, bilişlerle beraber geldiğini yani bir duygu hissediliyorsa genelde içerisinde bilişin de bulunduğunu belirtmiştir.

İfade edilenlere bakıldığında Bilişsel Yaklaşım'ın duygularla ilgili ortaya koydukları, biliş ağırlıklı ve bilişlerin değişimine dayanan bir yapı izlemekte olduğu söylenebilir. Çalışmanın devamında ele alınacak yaklaşımlar da BT yaklaşımının ışığında duygularla bilişleri birlikte ele alsın da duygulara daha da ağırlık vermesi açısından bu yaklaşımdan ayrılmaktadırlar. Ancak daha önce de belirtildiği haliyle DOT, ŞT ve DŞT'ye geçmeden önce Bowlby'nin Bağlanma Kuramı'nın anlatılması gerekmektedir. Bu yüzden çalışmaya, akışını bozmayacak şekilde Bağlanma Kuramı'nın temel varsayımlarıyla devam edilecektir.

2.1.2 John Bowlby ve Bağlanma Kuramı

Bağlanma Kuramı'nın çalışmaya konu olan tarafına gelirken başlarda sorulan sorunun tekrar hatırlatılması gerekir. Duygularımız ve duygularımızı ifade etme şekillerimiz vücut kimyamızla ilgili bir olay mı yoksa çevreden edindiğimiz deneyimler sonucunda sonradan kazandığımız bir şey mi yoksa her ikisi de mi? Yukarıda duygunun neliği hakkında ortaya atılmış görüşlerden bahsederken biyolojik yönünden tezin çalışma alanı dışına çıkılmadan bahsedilmeye çalışılmıştır. Yani ilk sorumuzun cevabı olarak beyin kimyamızın duygulanımımızda etkili olduğunu söyleyebiliriz (Damasio, 1998; LeDoux, 2003). Çalışmanın başında duyguların biyolojik temelinin yanında sosyal insanın da etkili olduğu aktarılmıştı. Bu konuda gelişim psikolojisi alanındaki gelişmeler ışığında da üzerinde anlaşılmış bir konu olarak şu yargı söylenilebilir: “Birey atalarından getirdiği kalıtsal özelliklerin ve onu etkileyen çevresel etmenlerin ortak bir ürünüdür” (Ummanel ve Dilek, 2016). Dolayısıyla bizi biz yapan duygu, düşünce ve davranışlarımızın kalıtsal yönünün yanında çevreyle kurduğumuz ilişkilerin de büyük bir önemi vardır. Bizler ana rahmine düştüğümüz andan itibaren içinde bulunduğumuz ortamla ve bizi dünyaya getiren annemizle ardından bize bakım verenle ve içinde yaşadığımız çevre ve toplum ile sürekli bir alışveriş içerisindeyiz. İşte Bowlby'nin (2013, 2015, 2015) çalışmaları sonucu bugün büyük bir temel haline gelmiş Bağlanma Kuramı, canlıların ve özel olarak da insanların ilk olarak bakım verenleri ardından da çevreleriyle kurduğu ilişkileri anlamada başvurulması gereken önemli bir noktadır.

Bağlanma, yaşamın 5-6. aylarından itibaren görülmeye başlayan ve bebeğin kendisi dışında canlı ya da nadiren cansız bir figürde yakınlık arayışında bulunması ve bu arayışı

devam ettirme eğiliminde olması şeklinde tanımlanabilir. Ve eğer gelişimin normal akışına aykırı bir durum yoksa bağlanma davranışının yöneldiği figür genellikle annedir. Diğer, çocukla ilgili erişkinlere yönelme de görülebilir ancak anneye olan yönelimin önceliği, gücü ve tutarlılığı daha fazladır (Bowlby, 2013).

Bunun yanında bağlanma davranışı, bebek mutluyken değil kendisini tehlike altında hissettiği durumlarda gösterdiği davranışları içerir, bu davranışlar annenin ulaşılabilir olmadığı durumlarda daha yoğundur ve anneye bebeğin yeniden bir araya gelmesi için gerekli davranış örüntülerini harekete geçirir (Bowlby, 2015).

Kuramın çalışmaya konu olan yönü ise çocuğun gösterdiği bağlanma davranışına genellikle annenin, yokluğunda ise ikame bakım verenin vermiş olduğu yanıtlardır. Bu yanıtların niteliği bebeğin güç durumlarda anneye ulaşabileceğine dair zihnindeki görüntüleri oluşturur. Yani anne ya da bakım verenin duygusal olarak bebeğe olumlu dönütler vermesi onun güvenli bir bağlanma oluşturmalarını sağlayacaktır. Tersini düşünülürse zaman bakım verenlerin bebeği ayrılıkla tehdit ettiği, bebeğe olumlu duygusal geri dönüşler vermediği ya da bir nedenle bebeği terk ettiği durumlarda bebek duygusal açıdan ciddi hasar alacaktır. Yetişkin yaşamdaki kişilik organizasyonu da yaşamın erken dönemlerindeki bu önemli bakım veren figürlerle kurulan ilişkinin neticesinde ortaya çıkan bir yapı olduğu için (Bowlby, 2014) bağlanmanın niteliği bireylerin karşılaştıkları durumlar karşısında verdikleri duygusal yanıtların niteliğini belirlemede önemli bir değişkendir dolayısıyla yetişkin yaşlardaki ilişkiler erken yaşlarda kurduğumuz ilişkilerin birer yansıması gibidirler.

Bugün gösterdiğimiz tepkilerin büyük bölümü çocukken bize nasıl davranıldığıyla ve duygu ve davranışlarımızın yorumlanış biçimiyle ilgilidir (Stern, 2011). Leahy (2019) de bu bağlanma figürünün reddedici, anlayışsız ve ceza yönelimli bir tavırda olmasının bireylerin yetişkin yaşamlarındaki ilişkilerine sızdığını aktarmıştır. Dolayısıyla ebeveynlerinin attığı hatalı adımların cezasını çocuk çeker (Shapiro, 2018). Bebeklikte çevreyle kurduğumuz ilk iletişimin odağı olan duygular yetişkinlikte de odakta kalmaya devam eder (Goleman, 2017). Yukarıda bebeğin zihninde oluşturduğundan bahsedilen bir takım resimler ele alındı. Bu resimlerin işlevinin, bakım verenle bebeğin birleşmesini sağlayan içsel bir plan olduğunu düşünürsek bu anlamda karşımıza şema kavramı ortaya çıkmaktadır. Şema kavramı sadece bağlanma davranışını değil deneyim sonucu elde edilen her türlü bilgiyi ve işlemi kapsadığı için çalışmanın bu bölümünde psikoloji ışığında şema konseptine genel bir bakış yapılacaktır.

2.1.3 Şema kavramı

Şema kavramı, ruh sağlığı alanında çalışan profesyonellerin ya da eğitimlerinin herhangi bir bölümünde Gelişim Psikolojisi dersini almış bireylerin aşına olduğu kavramların başında gelir. Psikoloji alanındaki gelişiminin Jean Piaget'nin çalışmalarıyla (Flavell, 1996; Olson ve Hergenbahn, 2016) büyük bir gelişme kaydettiği şema kavramı, kendisinden sonraki birçok kuramı ve kuramcayı etkilemesinin yanında bu tez çalışmasına konu olan değişkenleri de etkilediği için önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şema, köken olarak Yunanca kökenli bir kelime olup karşılaşılan uyarıcı ve deneyimler topluluğunun içinde bir düzen oluşturmak için kullanılan çerçeveler veya kalıplar tanımlanır (Beck, 1972; Akt. Rafaeli vd., 2018). Psikoloji ve psikoterapi alanındaki anlamı incelendiğinde şema, bireylerin hayatlarını devam ettirirken karşılaştıkları deneyimlere anlam vermelerinde kullandıkları genel yapılarıdır ve hem yaşamın erken yıllarında hem de ilerleyen yıllarda biçimlenebilirler (Young vd., 2017). Şemaların gelişiminde de bireylerin devraldıkları biyolojik mirasları ve yaşamın ilk yılları başta olmak üzere deneyimleri başta olmak üzere birçok faktör rol oynar (Ak vd., 2020). Şemalar, deneyimlerimiz ve çevreden edindiğimiz bilgileri kullanarak oluşan çerçeveler oldukları için kendinden sonraki edinilecek bilgileri de önceki edindiğimiz bilgilere tutarlı olarak seçerler ve önceki bilgilerimizle örtüşmeyen bilgiler yok sayılıp çerçeve dışına itilme eğilimi gösterilir (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2018).

Bu bölüme kadar anlaşılmasının kolaylaşması açısından metaforları kullanmak yararlı olabilir. Elimizde farklı dersler için kullandığımız defterlerimiz olsun. Bu defterleri karıştırmamak için bir köşesine hangi derse ait olduğunu yazdığımızı düşünelim. Bu bize okulda gördüğümüz tüm dersler içerisinde birbirleriyle alakalı bilgileri bir araya toplama veya farklı olanları ayırma imkanı sağlayacaktır. Örneğin matematikle ilgili bilgileri matematik defterine, biyoloji ile ilgili bilgileri biyoloji defterine yazarız. Bunu yaparken de hangi bilginin hangi derse ait olduğunu anlamak için bir değerlendirme yaparız. Eğer karşılaştığımız yeni bilgi bir matematik bilgisi gibi görünüyor ya da içeriği o türden bir bilgiyse bilgi matematik defterine yazılır, değilse ayıklanır. Kullandığımız ayrı ayrı defterleri birer şema olarak düşünersek içindeki bilgiler de o şemalara değerlendirerek alınan bilgilerdir. Tabii ki bu metaforunda defter somut bir şey ifade eder. Şema kavramı soyuttur ve zihnin içindeki bir oluşumu temsil eder. Metaforunda defterler bilgileri gruplandırma işlevinde bulunurken şemalar da bireylerin hayatta kullanacakları planları oluşturan bilgi topluluklarıdır denilebilir.

Türkçapar (2018) da Beck'in Bilişsel Terapi varsayımlarını aktarırken şemaların çevreye uyum sağlamadaki işlevini vurgulamış yerine göre şemaların uyumu sağlayan ya da uyumu bozan yapıda olabileceğini belirtmiştir. Yine Sorias (2021), şemaların hepsinin olumsuz olmadığını başta bağlanma olmak üzere olumlu şemaların da bulunduğunu belirtmiştir.

Şema kavramının kendisinden sonra ortaya çıkacak birçok kurama temel oluşturduğu çalışmanın geçmiş bölümlerinde vurgulanmıştı. Çalışmanın bir sonraki bölümünde de bu kuramlardan birisi olan Şema Terapi Kuramı ana hatlarıyla ele alınacaktır.

2.1.4 Jeffrey Young'ın Şema Terapi yaklaşımı

Yukarıda şemaların olumlu ya da olumsuz olabileceğinden bahsedilmişti. Ancak akıldan çıkarılmaması gereken bir nokta şemanın olumlu ya da olumsuz olarak etiketlenmesinden çok işlevidir. İşlevden kasıt şemanın içinde bulunan ortama bireyin uyumunu sağlayıp sağlamamasıdır. Bu noktada da Young'ın yaklaşımına başvurulması gerekir.

Jeffrey Young (2017), Şema Terapi Kuramında başta Narsisistik Kişilik Bozukluğu ve Sınırdaki Kişilik Bozukluğu olmak üzere, bireylerin içerisinde bulunduğu ve yaşamlarının erken dönemlerinde oluşmaya başlayan uyumsuz şemalara odaklanmıştır. Young'a (2017) göre erken dönem uyumsuz şemalar hayatımızı oluşturan temalar olmalarının yanında çevreyle ve kendimizle ilişkilerimizi etkileyen, çoğunlukla işlevsiz ve kazanılması yaşamın erken dönemlerinde başlayan yapılardır. Bu işlevsiz yapıları birey, ihtiyaçlarının karşılanamaması ya da aşırı karşılanması, travmaya maruz kalma ya da kurban olma deneyimleri ve özdeşleşme kurarak ebeveynlerini ya da önemli kişileri içselleştirmesi yoluyla kazanır (Young, Klosko ve Weishaar, 2017).

Anlaşılabileceği üzere bu yaklaşım bireylerin ihtiyaçları üzerine özel bir vurgu yapar. Bu yönüyle Glasser'ın 1970'li yıllarda ortaya çıkartmış olduğu Gerçeklik Terapisi Yaklaşımı'ndan etkilenen Young ve Klosko (2018), sağlıklı bir yetişkin olabilmesi için bireylerin karşılaması gereken birtakım psikolojik ihtiyaçların önemini vurgular. Bu ihtiyaçlar:

1. Güvende hissetmek,
2. Bağlanma,
3. Özerklik,
4. Kendine duyulan güven

5. Kendini diğer insanlara karşı uygun olarak ifade edebilme ve
6. Sınırlardır.

Bunların yanında yoksunluğunu çektiğimiz taktirde duygusal yoksunluk oluşturacak ihtiyaçlarımız vardır. Bu ihtiyaçlar da bakım, empati ve korunmadır. Bu ihtiyaçların karşılanmaması bireyde kimse tarafından anlaşılmayacağı duygusu ve değer görmediği düşüncesini oluşturur (Ak vd., 2020).

Erken dönem uyumsuz şemaların oluşumunda hangi deneyimlerin ve ihtiyaçların rol aldığı önemlidir. Ancak üzerinde durulması gereken önemli bir nokta da bireylerin bu erken dönemde oluşan uyumsuz şemalarla nasıl başa çıktığıdır. Sahip olduğumuz şemaların deneyimlerimiz, duygularımız, düşüncelerimiz ve davranışlarımız üzerindeki etkisi bilinirken bu etkiyle bireyler kendilerine özgü yollarla başa çıkar. Temelde bireylerin şemalarıyla başa çıkma konusunda başvurdukları üç yol bulunur. Bu stratejiler bireyin şemaya teslim olması, bireyin şemaya karşı saldırısı ve bireyin şemadan kaçmasıdır (Young ve Klosko, 2018).

Hangi bireyin hangi başa çıkma yolunu seçeceği konusunda ise bireylerin mizaç özellikleri öne çıkar. Yılmaz (2010) mizacı, bireylerin doğuştan getirdikleri ve değişime kapalı özellikleri içeren çekirdek bir yapı olarak tanımlar. Bu yapı bireyler için algı öncelikleri olan ve kendine özgü motivasyonlara sahip bir yapıdır (Yılmaz, Genç, Ünal ve Aydemir, 2014). Benzer olarak mizaç, bireylerin belirli davranışları göstermeye olan eğilimini açıklar (Burger, 2016). Ancak mizaçların değişmezliği baskılanmadığı anlamına gelmez. Başa çıkma stillerimizi etkileyen mizaç içinde bulunan ortam nedeniyle bastırılabilir. Sosyal bir çocuk dahi ortamdaki kaynaklı herhangi bir nedenle kaçınan birisine dönüşebilir (Young, Klosko ve Weishaar, 2017).

Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır (2009) ise yaptıkları çalışmanın sonucunda 5 şema alanı ve 14 erken dönem uyumsuz şema belirlenmiştir. Şema alanları ve şemalar;

1. Kopukluk (Duygusal yoksunluk şeması, duyguların bastırılması şeması, kusurluluk şeması, sosyal izolasyon-güvensizlik şeması),
2. Zedelenmiş Otonomi (Bağımlılık ve iç içelik şeması, terk edilme şeması, tehditler karşısında dayanıksızlık şeması, karamsarlık şeması, başarısızlık şeması),
3. Zedelenmiş Sınırlar (Ayrıcalıklılık ve yetersiz özdenetim şeması)
4. Başkaları Yönelimlilik (Kendini feda şeması, cezalandırıcılık şeması) ve

5. Yüksek Standartlar ve Bastırılmışlık (Onay arama şeması, yüksek standartlar şeması) olarak belirlenmiştir (Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır, 2009).

Bu şemalar bireylerin uzun yıllar boyunca süregelen duygu, düşünce ve davranış örüntülerini kapsar dolayısıyla farkına varılması ve değişimi için çabalanması bir hayli zordur. Ancak şema anlık duygusal değişimleri açıklamada yetersiz kalabilir. Bu yüzden zaman içerisinde “Mod” kavramı ortaya çıkmıştır. Mod, bireylerin aynı anda aktifleşmiş, şu an aktif olan şemalarını açıklamak için ortaya atılmış bir kavramdır. Eğer şemalar atomlar olarak düşünülürse modlar bu şemalardan oluşan moleküllere benzetilebilir (Loose, Graaf ve Zarbock, 2018). Anlaşılmasının kolaylaşması için sorun yaratan duyguların ve bu duyguları ortaya çıkaran durumların, sahip olunan içsel yanlar olarak açıklanabilir. İşte sahip olunan içsel yanlar bireylerin modlarını oluşturur.

Temelde “Çocuk Modları”, “Yetişkin Modları”, “Başa Çıkma Modları” ve “Sağlıklı Yetişkin Modu” olmak üzere dört mod bulunur. Çocuk modları çok yoğun duygusal deneyimlerle beraber gelir. Reddedilme, terk edilme ve baskılanma gibi durumlarda bireylerin incinen içsel tarafları, kızgın ve dürtüsel içsel tarafları ya da incinmiş ya da mutlu içsel tarafları aktif olabilir. Ebeveyn modları ise bireylerin kendilerini kaldırabilecekleri yükün fazlasını sırtlamaya zorladıkları, kendi ihtiyaç ve duygularını arka plana atıp bu ihtiyaç ve duyguları önemsizleştirdikleri durumlarda aktive olurlar. Bu içsel taraflar ise Başarısızlık odaklı talepkar ebeveyn modu, suçluluk odaklı talepkar ebeveyn modu ve cezalandırıcı ebeveyn modu olarak kendi içlerinde ayrılır (Jacob, Genderen ve Seebauer, 2014). Sırasıyla duygu, bağlanma ve şema kavramları ele alındıktan sonra çalışmanın asıl değişkenlerinden olan “Duygusal Şema” kavramının incelenmesi için yeterli bir zemin hazırlandığı düşünülmektedir

2.1.5 Robert L. Leahy’nin Duygusal Şema Terapi yaklaşımı

Leslie Greenberg’in (2010, 2020) DOT ile ilgili çalışmaları kendisinden sonra gelen birçok yaklaşıma dayanak noktası oluşturmuş bu yaklaşımlardan birisi de DŞT olmuştur. Temel olarak bakıldığında “Duygu Odaklı Terapi” yaklaşımı, duyguları ele alırken Limbik sistem temelli yaklaşımı benimseyen bir yaklaşımdır. Bunun yanında duyguların canlıları organize etme ve harekete geçirme güçlerinden bahsederken bu gücün etkin kullanımı konusunda duygular ve bilişlerin birlikte kullanılması gerektiğini savunur. Greenberg (2020) duyguları sınıflandırırken bireylerin görünürdeki duygularını (ikincil duygu) kullanarak, görünmeyen temelde yatan ana duygularına (birincil duygu) ulaşmaları gerektiğini

belirtmiştir. Örneğin görünürde öfke olarak dışa vurulan bir duygunun temelinde üzüntü görülebilir (Greenberg, 2020). Birincil duygular birey için önem derecesi en yüksek ve kaybın ardından hissedilen üzüntü gibi olayın ardından başlangıçta verdikleri tepkiler olarak da tanımlanabilir. İkincil duygular ise bireyin üzgün hissetmesine yönelik öfkeli olması gibi düşünceleri ya da hislerine yönelik vermiş olduğu duygusal yanıtları içerir. Greenberg'in tanımladığı bir diğer duygu kavramı ise işlevsiz duygulardır. İşlevsiz duygular bireyin daha öncelerden aşına olduğu, tekrarlayıcı ve değişmeyen, terk edilme, temel güvensizlik ve değersizlik gibi merkezi duygulardır. Tam tersi birincil işlevli duygular ulaşılması gereken duygular olup ikincil duygular ise keşfedilip azaltılmalıdır (Greenberg, 2010).

Bunun yanında yine diğer yaklaşımlara ışık tutan bir tarafı ise duygu düzenleme konusunda ortaya attığı fikirlerdir. Duygu düzenleme esas olarak üç yolla gerçekleşir. Bu yollardan ilki bireylerin karşı karşıya oldukları durumlarla baş edebilme ve üstesinden gelebilmeleridir. İkinci yol durumu yansıtıcı bir gözle yeniden değerlendirip vereceği yanıtları ona göre dönüştürmedir. Üçüncü yol ise vereceği yanıtları baskılayıp sonrasında daha yoğun tepkiler açığa çıkartmaktır (Greenberg, 2020).

Hem duygular ve bilişlerin birleştirilmesi hem de duygu düzenlenirken bireylerin durumu yeniden değerlendirmesinde önemli bir kavram üzerinde de durmak gerekir. Bu kavram John Flavell'in çalışmaları (1979) sonrasında ortaya çıkmış "*metacognition*" yani üstbiliş kavramıdır. Üstbiliş, içerisinde düşüncenin değerlendirilmesi, izlenmesi ve kontrolünü içeren bilgi ve bilişsel işlemleri tanımlayan bir kavramdır (Spada, 2015).

Bilişsel izlemeyi oluşturan ve birbiriyle ilişkili dört etmen vardır. Bunlardan ilki üstbilişsel bilgidir. Üstbilişsel bilgi örneğin bir çocuğun arkadaşlarına göre herhangi bir konuda kendini daha iyi görmesi gibi inançları ve dünyayla ilgili bilişsel görevlerini, amaçlarını, davranışlarını ve deneyimlerini içeren bilgilerdir. İkinci olarak üstbilişsel deneyimler ise bireylerin karşıdaki insanla konuşurken aniden gelen onun söylediklerini anlamadığı hissine kapılması gibi bilinçli ya da duygusal deneyimleri ifade eden zihinsel girişimleri tanımlar. Üçüncü etmen amaçlar ise bilişsel girişimlere ait görevleri içerir. Son olarak dördüncü etmen ise bu görev ve amaçları yerine getirmek için kullanılan stratejiler ve davranışlardır (Flavell, 1979).

Bunların ışığında bireylerin kendi düşünceleri hakkındaki bilgilerini içeren üstbilişsel bilgileri ve düşüncelerini değiştirmek için kullandığı stratejileri içeren üstbilişsel düzenleme

arasında da belirgin ve çok yönlü ayırım yapıldığı söylenebilir (Wells, 2007). Birçok bilişsel aktivite izleme ve onları kontrol etme gibi üstbilişsel faktörlere dayanır. Dahası kişisel bir his olarak deneyimlenen ve üstbilişsel izleme sonucunda ortaya çıkan bu üstbilişsel bilgiler davranışlara yön verebilirler. Örnek olarak “dilimin ucunda” etkisi gösterilebilir. Birey bir şeyi bildiğine dair güçlü ve öznel bir hisse kapılır, zihninde bu bilginin var olduğunu düşünür ancak şu an hatırlayamadığını aktarır. Bunun gibi bir şeyi “bilme hissi” deneyimleri, üstbilişsel aktivitelerin işleyine örnek gösterilebilir (Wells, 2002).

Ek olarak Üstbilişsel Terapi Yaklaşımı’nda duygusal sıkıntılara yol açan asıl etmen bu duygu durumuna sıkışıp kalındığı, kronik ve tekrarlayıcı örüntüdür. Bireyin düşünceleri hakkındaki inançları onların duygusal sıkıntılarını yaşamasındaki sebeptir. Yani sıkıntıya yol açan düşüncenin içeriği değil düşünmenin şeklidir. Bu düşünme şekli ise Üstbilişsel Yaklaşım’da “Bilişsel Dikkat Sendromu (BDS)” adı verilen ve bireylerin dikkatlerinin kendilerine odaklı olmasıyla kendini gösteren ve tehdit taramanın merkezde olduğu düşünme şeklidir (Wells, 2021).

Aktarılanların ışığında (Flavell, 1979; Greenberg, 2010; Greenberg, 2020; Spada, 2015; Wells 2002; Wells, 2007; Wells, 2021) duyguların bilişsel modelinde vurgulanan noktalar bilgi işleme sürecinin etkileri, düşünce ve duygu arasındaki bağlantılar, istenmeyen duygusal durumlarla ilgili plan ve amaçlarla ilgili üstbilişler ve bastırma ya da aşırı kontrol çabalarıdır. Pennebaker, Mayne ve Francis (1997) de çalışmalarında duygusal işlemlemeyi duyguların engellenmesinin azalması, kendini anlama ve olumlu öz yansıtmanın artışı olarak tanımlar (Akt. Leahy, 2002). Bireylerin travmalarını aktarırken kullandıkları kelimelerin fiziksel ve mental sağlıkları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırmada içgörüselle ve nedenselle düşünmeyle ilgili kelimelerin kullanımının artışı fiziksel sağlıkla ilgili bulunmuştur. Ayrıca olumlu duygu kelimelerinin kullanımı olumsuzlara göre daha iyi sağlık durumuyla ilgili bulunmuştur (Pennebaker, Mayne ve Francis, 1997).

Leahy’nin 2002 yılında önerdiği model ise Wells (2002, 2007) tarafından ortaya atılan çalışmaları genişleterek bir duygu aktifleştğinde ona karşı kullanılan başa çıkma stratejilerini vurgulamıştır. Bu modelde duygusal şema terimi bir duyguya karşılık geliştirilen stratejiler, planlar ve kavramlar olarak kullanılmışlardır. Öfke duygusunun deneyimlendiği durum düşünüldüğünde dikkatin duyguya yönelmesiyle ilk adım duygunun etiketlenmesi olur. Birey bu noktadan sonra iki şekilde duyguyla başa çıkar. Birinci yol duyguyu normalleştirmesi ve kabul etmesidir. İkinci yol ise duyguyu patolojik olarak değerlendirmesidir. Seçilen yollardan

öfkenin normalleştirildiği yol bireyi daha çabuk kabullenme ve deneyimden öğrenme yoluna götürür. Aksine duygunun patolojik olarak değerlendirilmesiyse olumsuz olarak etiketlenen duyguya karşılık kaçınma, içme davranışı ya da duygusal anlamda hissizlik gibi yollar seçilebilir. Bunun nedeni de yeterince işlenmemiş duygu hakkında kontrolün kaybedileceği devamında da bu olumsuz durumun sürekli devam edeceği sonucuna varılır. Bu bazı durumlarda endişe ya da ruminasyona yol açarken bazı durumlarda kaçınmacı problematik davranışlara ya da diğer bireyleri suçlama şeklinde de olabilir (Leahy, 2002).

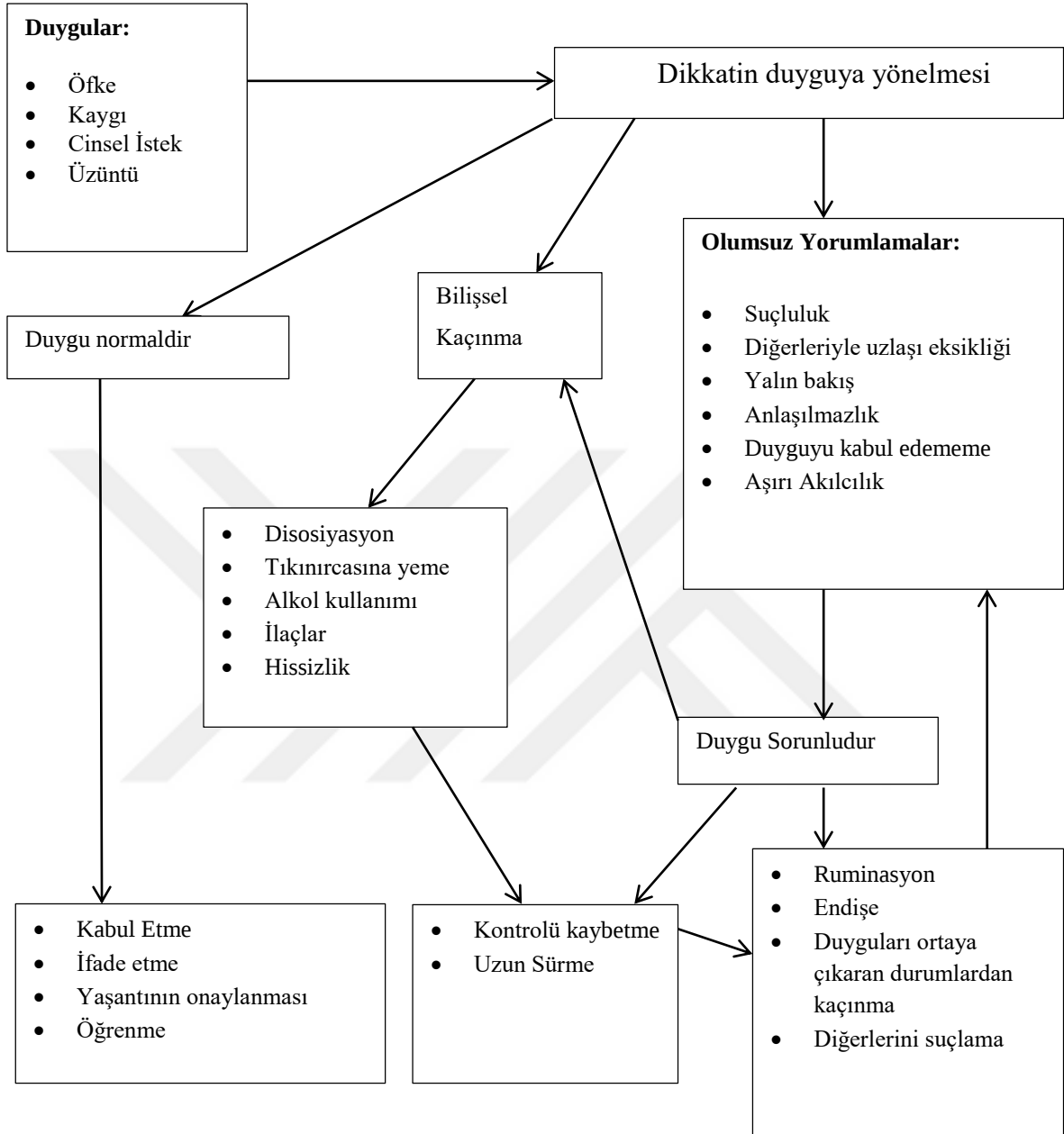
Tüm bu aktarılanlardan yola çıkarak duygusal modelinin temelindeki beş ana ilke şu şekilde özetlenebilir:

1. İstenmeyen, bireyi zorlayan ve olumsuz duygular evrenseldir ve herkes tarafından yaşanır.
2. Duygular işlev açısından bireyleri çeşitli durumlar karşısında uyarır, ihtiyaçlarından haberdar eder ve bireyin anlam dünyasıyla arasındaki iletişimi sağlar.
3. Hissedilen kuvvetli duygular bireyi doğru ya da yanlış etkileyebilir.
4. Bireylerin duyguları hakkındaki inanışları duygulara katlanmalarını zorlaştırabilir.
5. Duyguyu ele alırken bireylerin seçtikleri yollar, durumları veya olayları olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir (Leahy, 2021).

Duygusal şemaların işleyiş süreci ve yapısı yukarıda anlatılmış ve aşağıda yer alan tabloyla (Tablo 2.1., Sayfa 22) görselleştirilmiştir. Şema kavramının başında da şemalar ayrı derslerin defterlerine benzetilmişti. Bu açıdan bakıldığında duygusal şema kavramını üst başlık olarak değerlendirirsek altında bulunan defterleri bilmemiz gerekir. Bunlar duygusal şema kavramına ait alt boyutlardır. Duygusal şema modeline göre bireylerin duyguları hakkındaki değerlendirmelerini, yorumlamalarını ve tepkilerini içeren 14 duygusal şema boyutu ve stratejisi vardır. Bu 14 boyut aşağıda sırasıyla aktarılmıştır (Yavuz, 2009; Leahy, 2002; Leahy, 2019; Leahy, 2021):

1. Bireylerin duygularının onaylanıp onaylanmayacağı konusundaki inançlarını içeren onaylanmama boyutu,
2. Bireyin duygularının kontrolüne sahip olup olmadığı konusundaki inançlarını içeren kontrol edilmezlik boyutu,

3. Kişinin duyguları ve kendisi hakkındaki inançlarının karmaşıklığına yönelik zayıflığını içeren zayıflık boyutu,
4. Bireyin duygularının kendisine anlamlı gelip gelmediği ve duygularının nedenleri hakkındaki inançları içeren anlaşılabilirlik boyutu,
5. Kişinin herhangi bir duygudan rahatsız olarak bu duygudan kurtulmaya çalışması hakkındaki inançları içeren duygulardan kaçınma boyutu,
6. Bireyin herhangi bir durum karşısında duygularından ziyade akılcı tutum sergilemesindeki yoğunluğu içeren akılcılık alt boyutu,
7. Hissedilen duygunun olumsuz olarak değerlendirilmeyip onu değiştirmeden deneyimlenmesini içeren hisleri kabullenme boyutu,
8. Bireyin hissettiği duygular ve düşünceleri hakkında kendisine cevaplamakta güçlük çekeceği soruları tekrar tekrar sormasını içeren ruminasyon boyutu,
9. Bireyin diğer insanlara kıyasla daha farklı duygusal deneyimler yaşadığı konusundaki inançlarını içeren farklılık boyutu,
10. Bireyin deneyimlediği duyguları inkar etmeye yönelik inançlarını kapsayan duyguları inkar boyutu,
11. Bireyin duygularını ne kadar geçerli bulduğuna yönelik inançları içeren geçerlilik boyutu,
12. Bireyin deneyimlediği duyguların kendisine ne kadar zarar verdiği hakkındaki inançları içeren duyguları zararlı olarak görme boyutu,
13. Bireyin diğer insanların da benzer duygusal deneyimler yaşadıkları hakkındaki inançlarını içeren uzlaşa boyutu ve
14. Duyguların yanlış bulunması ve bunu takiben suçluluk duyulmasını içeren suçluluk alt boyutudur.



Tablo 2.1. Duygusal Şema Modeline Ait Süreçler ve Sonuçları (Yavuz, 2009).

Duygusal şemalarla alakalı literatürde yapılmış çalışmalara bakıldığında ergenlerde kendine zarar verme davranışıyla duygusal şemaların ne tür bir ilişki içerisinde olduğu incelenmiştir. Kendine zarar verme davranışı olan ergenlerin duygulara karşı zayıflık şemalarının yanında duyguları kabul, duygunun kontrol edilmezliği, duygunun anlaşılabilirliği ve duygusal deneyimlerin diğer insanlardan farklı olarak yaşandığının düşünüldüğü farklılık şemalarının bu davranışla bir ilişki içerisinde olduğu bulgulanmıştır

(Yavuz vd., 2017). Yine üniversite öğrencilerinin sahip olduğu duyguların kontrol edilmezliği, duyguların karmaşıklığına karşı zayıflık, duygusal süreklilik, duygulara karşı akılcılık isteği, ruminasyon, uzlaşma ve farklılık duygusal şemalarının, çevrimiçi oyun bağımlılık düzeyleriyle olumlu yönde bir ilişki içerisinde olduğu bulgulanmıştır. Bu duygusal şemaların aksine çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyinin yüksek olduğunu belirten bireylerin hisleri kabullenme, suçluluk ve duyguların inkarı duygusal şemalarına daha az sahip olduğu bulgulanmıştır (Bekir, 2018). Bunun yanında sigara içen ve içmeyen bireylerin duygusal şemalarına yönelik çalışmalarda sigara içtiğini belirten bireylerin deneyimlenen duyguyu düşünceye dönüştürme düzeylerinin zayıf olduğu içmeyenlerinse duygular ile başa çıkmada zorluklar yaşamalarını takiben olumsuz duygusal şemalar geliştirebildikleri aktarılmıştır (Sarıkaya vd., 2020).

Ayrıca olumsuz duygusal şemalara sahip olduğunu belirten bireylerin hem oyun hem de egzersiz bağımlılığına sahip olma düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Bulgular olumsuz duygusal şemalara sahip olmanın uyum sağlayıcılıktan ziyade bu tür bağımlılıklara neden olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Denizci Nazlıgül, 2019). Benzer şekilde sigara içen ve içmeyen bireylerin karşılaştırıldığı bir tez çalışmasında sigara kullanmadığını belirten bireylerin karşılaştıkları duygusal sıkıntıları sosyal medya kullanımıyla çözmeye daha fazla eğilimli oldukları ancak duygusal şemalar ve sosyal medya kullanımı ilişkisinin sigara kullandığını belirten bireylerde anlamlı şekilde daha düşük düzeyde olduğu aktarılmıştır (Bulunmaz, 2018).

Sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin öğrenme ortamına yönelik yaptıkları planlamalar, uygulamalar ve değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi aşamasında ortaya çıkan negatif duyguların kontrol edilmezliği düşüncesinin bu duygulardan kaçma eğilimiyle sonuçlandığı ortaya konulmuştur. Aynı çalışma öğretmenlerin hissettikleri duyguları deneyimlemede kendilerine karşı izin verici olmalarının öğrencilerini de çalışma konusunda olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Polatoğlu, 2021). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da duygusal şemaların öğrencilerin kullandıkları savunma mekanizmalarıyla da arasında bir ilişkinin bulunduğu bulgulanmıştır (Dağce Hafizoğlu, 2019). Duygusal şemalarla bireylerin gelişmeleri kaçırma korkuları arasındaki ilişkilerin ele alındığı bir tez çalışmasında da bireylerin gelişmeleri kaçırma korkularının artması sahip oldukları zayıflık, akılcılık isteği, ruminasyon ve uzlaşma duygusal şemalarının da sahip olunma düzeyinde artışla bulgulanmıştır (Özkaynar Beşenk, 2018).

2.2 Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik konusunda literatüre bakıldığında üzerinde birleşilmiş bir ortak görüş olmasa da genel olarak bakıldığında bireyin değişen çevresel uyarıcılar karşısında bilişsel yapıları arasında değişimler yapabilmesi bilişsel esneklik kavramının merkez bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilişsel esneklik kavramını ölçmek için kullanılan envanterin yapısına bakıldığı zaman da bireylerin sıkıntı veren durum karşısındaki uyumsuz/işlevsiz düşüncelerinden daha çok uyumunu sağlayıcı düşünceleri ölçme imkanı sağladığı görülür. Bu düşünceler zorlu durumları üstesinden gelinebilir, kontrol edilebilir olarak algılama eğilimi, bireylerin davranışları ve yaşamda içerisinde bulundukları deneyimlerle alakalı alternatif açıklamalar getirebilme ve bunlara karşılık çok sayıda alternatif çözüm üretebilme olarak üç ana alanda toplanır (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bilişsel esneklik tanımlanırken (a) karşılaştığı durumlarla ilgili alternatiflerinin farkına varabilme, (b) yine bu durum karşısında esnek olmaya gönüllü bulunma ve (c) bilişsel olarak esnek olduğu konusunda kendini yeterli görme boyutları öne çıkar. Durumlara göre davranışsal ayarlamaların yapılması gerektiğinin ayırında olan insanlar yalnızca bir seçeneğe odaklanan insanlara göre bilişsel açıdan daha esnektirler (Martin ve Anderson, 1998).

Bilişsel esneklik, bireyin karşılaştıkları durumlar karşısında alternatiflerinin farkında olabilmesini ifade eden “alternatifler” boyutu ve zorlu durumların kontrolünün sağlanabileceğine ilişkin algılarını içeren “kontrol” boyutu olmak üzere iki alt boyuttan oluşur (Dağ ve Gülüm, 2013). Bilişsel esneklik, bireylerin esnek olması gereken ancak olamadığı durumlarda ortaya çıkan bir kavramdır. Bireyin bilişsel olarak esnek olamaması karşılaştığı durumlar karşısında işlevsiz davranışlarda bulunmasına ve hatalı davranışlar ortaya koymasına neden olabilir. Bilişsel olarak esnek olamama dört fenomen ile ilişkilidir. Bu fenomenlerden ilki olan bilişsel abluka değişim gerekli olsa da belirli davranışları sürdürmeye devam etme eğilimi olarak tanımlanabilir. Birey karşılaştığı görevin bir yönüne odaklanarak diğerlerini göz ardı eder ve önceki davranışlarını sürdürür. İkinci fenomen ise bilişsel histeridir. Bu fenomen hata olduğunu gösteren kanıtlar olduğu halde alınan karara bağlı kalınmasını açıklar. Diğer fenomen işleve takılma. İşleve takılma, nesnelere daha önce atfedilen görevlerden başka şekilde onları düşünememektir. Dördüncü ve son fenomen ise işlevsel indirgemedir. İşlevsel indirgeme karşılaşılan durumla ilgili tek bir nedene bağlanma ve olayı etkileyebilecek diğer faktörleri görmezden gelmedir. Tüm bu fenomenler bilişsel olarak esnek olmama ile ilgilidir (Canas, Fajardo ve Salmeron, 2006).

Görevlerin gerektirdikleri ve bağlamsal etmenler değiştikçe, bilişsel sistemin de buna karşılık olarak değişmesi, dikkati yönlendirmesi, yanıtları seçmesi ve sisteme geribildirimlerde bulunabilmesi değişen şartlara uyumu sağladığı oranda esnektir. Esneklik, tahmin edilemezlik durumunun olduğu ve otomatik tepkilerin olmadığı yeni durumlarda gözlenir. Ancak uyarıcı-tepki türü öğrenmeler gibi farklı durumlarda gösterilmesi öğrenilen farklı davranışların bazıları seçim olmaması açısından esnek davranış olarak ele alınmaz. Bunun nedeni başlarda da söylenildiği gibi esnek olan düşüncenin ya da davranışın birçok seçenek içinden seçilmesinin gerekmesidir. Yine bireyin daha önce karşılaştığı durumlarla ilgili yanıtlar değil beklenmedik durumlar esnek olarak düşünmeyi gerektirir (Deak, 2003). Bireyin bilişsel olarak esnek olması, beklenmedik durumlar ve çevrenin gerektirdikleri karşısında kendisini ayarlaması ve yeni iletişim çözümleri bulmaya istekli olması anlamına gelir (Martin vd., 2003).

Yani bilişsel esneklik daha çok bireylerin problem durumlar karşısındaki duygu, düşünce ve davranış örüntüleriyle ilişkilidir. Problem ise etkili başa çıkma stratejilerinin ve durumun gerektirdikleri arasındaki dengesizlik ve tutarsızlıkla ilgilidir. Yani bireyin içinde bulunduğu bir görev ya da çözülmesi gereken bir anlaşmazlık durumunda, ortada bir çözümün olmadığı durumlar problemi oluşturur. Problem sadece bireyin kendisinden kaynaklanmaz çevreden de kaynaklanabilir. Örneğin bireyin bir randevusunu unutması gibi ana özgül, ergenlik dönemindeki bireyin tekrarlayan madde kullanımı gibi tekrarlayıcı olaylar dizisi ya da yalnızlık gibi süregiden şekilde ortaya çıkabilir (D’Zurilla ve Nezu, 2010). Yine bilişsel olarak esneklik, bireylerin iletişim boyutlarından kendine güven ve heveslilik düzeyleri ile de olumlu yönde bir ilişki içerisindedir. Ayrıca bireylerin kendi bilişsel esnekliklerine yönelik değerlendirmeleri de arkadaşlarının değerlendirmeleriyle olumlu yönde bir ilişki gösterir. Bilişsel olarak esnek olmak, iletişimsel davranışlarda gösterilen güvenle olumlu yönde ilişkilidir (Martin ve Anderson, 1998). Buna ek olarak bilişsel esneklik düzeyi ile sözel agresyon arasında ters yönlü ilişkili bulunmuş, dayanaklandırma ve anlaşmazlığı hoşgörme düzeyi ve bilişsel esneklik pozitif yönlü bir ilişki göstermiştir. Bunun yanında bilişsel esneklikten bahsedilirken bireylerin anlık ya da günlük değil genelleşmiş örüntüleri kast edilmektedir (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998).

Ergenlerin katıldığı bir çalışmada ise ergenlerin Beş Faktör Kişilik Kuramı’na göre kişilik özellikleriyle bilişsel esneklik düzeylerinin pozitif ilişki içinde olduğu görülmüştür. Bilişsel esnekliği düşük ölçümlenen kız ve erkek katılımcıların duygusal tutarsızlıkları

arasındaki fark incelendiğindeyse kızların erkeklere göre duygusal tutarsızlık yönünden daha yüksek puanlar aldığı bulgulanmıştır (Bilgin, 2017). Yine 14-19 yaş arası 370 öğrenciyle yapılan diğer bir çalışmada öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ve olumlu problem çözme becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki bulgulanmış ek olarak bilişsel esneklik arttıkça olumsuz problem çözme davranışlarının da azaldığı belirtilmiştir (Çelikkaleli, 2014).

Bağlanma örüntüleri ve psikopatolojik belirtiler arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünün incelendiği bir çalışmada, bilişsel esnekliğin kontrol boyutunun bu iki değişken arasındaki ilişki arasında önemli bir aracı rol üstlendiği bulgulanmıştır. Bilişsel esneklik, kaygılı bağlanma örüntüsü ve depresyon, OKB gibi psikopatolojiler arasındaki ilişkide kısmi aracı rol üstlenmektedir. Bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutu tam olarak sosyal kaygı ve kaygılı bağlanma arasındaki ilişkiyi açıklar. Kadınlarda aynı psikopatolojiler ve kaçınmacı bağlanma arasındaki ilişkide bilişsel esneklik kısmi aracı rol oynamaktadır (Dağ ve Gülüm, 2013). Bunun yanında bilişsel esnekliğin sosyal problem çözme, probleme yönelik tutumlar ve problem çözme tarzları ile de anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu, bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin problem çözme tarzları açısından daha etkili yolları tercih ettiğini aktaran çalışmalar mevcuttur. Yani genç yetişkinlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüme yönelik daha akılcı yaklaşımlara sahip oldukları söylenebilir (Buğa vd., 2018). Ayrıca hem genel çatı kavram olarak bakıldığında hem de alt boyutlar anlamında bakıldığında bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin de yüksek olduğu bulgulanmıştır (Asıcı ve İkiz, 2015).

Bilişsel esneklik, söz konusu öğretmenlik mesleği olduğunda, mesleğin yapısı gereği sürekli değişen beklenmedik durumların yanında, farklı kişilik ve mizaca sahip birçok bireyin davranışlarıyla karşılaşıldığında ihtiyaç olan bir beceridir. Bu konuda yapılan çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğin tersi olan, belirli bir stratejide ısrar etmelerini tanımlayan perseveratif geri dönüşlerinin düşük olduğu bulgulanmış ve otomatikleşmenin bilişsel esneklikle negatif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu belirtilmiştir (Çuhadaroglu, 2013). Bunun yanında öğretmenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça mesleki doyumlarının da arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu ilişki alt boyutlar açısından bakıldığında kontrol boyutunda düşük düzeyde olsa da alternatifler boyutunda orta düzeydedir ve pozitifdir (Üzümcü ve Müezziz, 2018). Geleneksel sporcularla e-sporcuların bilişsel esnekliklerinin ortaya konulduğu bir çalışmada ise erkek e-sporcuların, erkek geleneksel sporculara göre bilişsel açıdan daha esnek olduklarını ortaya koyulmuştur. Erkek e-

sporcuların geleneksel sporla uğraşan erkek katılımcılara göre birçok e-spor oyunuyla karşı karşıya kalması, erkek geleneksel sporcuların ise çocukluklarından itibaren az sayıda gelenek spora yoğunlaşmaları bu anlamlı farkın nedeni olarak belirtilmiştir (Menteş ve Saygın, 2019). Bunların yanında bilişsel esnekliğin karşılaşılan belirsizliklere tahammülsüzlük ile ters yönlü bir ilişki içerisinde olduğunu yani bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin belirsiz durumları değerlendirirken durumun katlanılabilir olarak daha fazla ifade ettiklerini aktaran çalışmalar da vardır (Güvenç, 2019). Bilişsel esnekliğin psikolojik dayanıklılıkla olan ilişkisini inceleyen bir tez çalışmasında da iki değişken arasındaki yüksek ve pozitif yöndeki ilişkiyi ortaya koyduğu ek olarak stresle başa çıkma konusunda da tutumların bilişsel esneklik değişkeniyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu aktardığı görülmektedir (Koç, 2020). Yine bilişsel esnekliğin katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzının kullanımıyla ilişkili olduğunu aktaran bir çalışmada bilişsel esnekliğin artışının kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah türleriyle arasında pozitif yönlü ilişkinin varlığı aktarılmıştır. Tersine bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin daha az saldırgan mizah tarzına sahip olduğu aktarılmıştır (Aktepe, 2019).

Bu çalışmada da incelediğine benzer şekilde duygu düzenleme ve bilişsel esneklik ilişkisini ortaya çıkartmaya çalışan bir diğer çalışmada bireylerin alternatif yollar konusundaki puanlarının artmasının kendini suçlama düzeylerini azalttığını ancak durumun kontrol edilemediğini düşünmenin kendini suçlama eğilimini artırdığını ortaya koymuştur. Yine durumun kontrol edilemediği düşüncesi bireylerin başkasını suçlamaya yönelmelerini de arttırmıştır. Bunun yanında birey alternatiflerinin farkında olduğu zaman ruminasyon düzeyi de azalmaktadır. Ancak bireyin alternatifleri konusundaki farkındalığı felaketleştirme düzeyini de arttırmaktadır. Bunu da yazarlar birçok alternatif yolun arasından olumlu ve olumsuz yanları değerlendirerek bir seçim yapılması gerekliliğiyle açıklamışlardır. Tüm bunlara ek olarak bireylerin alternatiflerinin farkında olması plana yeniden odaklanma düzeylerini de artırmıştır ancak durumun kontrol edilemediği düşüncesi yeniden odaklanmada azalmayla beraber görülmüştür (Demirci ve Güneri Yöyen, 2020). Bilişsel esnekliğin, duygu düzenlemeyle beraber psikolojik sağlamlığı yordamada etkili bir değişken olduğunu ancak tek başına psikolojik sağlamlığı yordayıcı olmadığını da aktaran çalışmalar mevcuttur (Seçim, 2020).

Kültürel zeka ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada da öğretmen adaylarının kültürel zeka puanlarının bilişsel esneklik düzeylerini yordamada anlamlı bir değişken olduğunu aktarılmaktadır. Kültürel zekanın alt boyutu olan üst biliş ve

motivasyon boyutlarından alınan yüksek puanlar öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini arttırmaktadır (Yazgan, 2021). Ayrıca bilişsel esneklik, zorlu yaşam olayları karşısında bireylerin kendilerine yönelik acımasız ve örseleyici tutumlar yerine nezaket ve anlayışı tercih etmelerini kolaylaştıran bir değişken olarak bulgulanmıştır. Ek olarak bireylerin karşılaştıkları durumlara yönelik kontrol edilebilirlik algılarının ve alternatiflerinin farkında olmalarının, öz duyarlılık düzeylerini yordadığı da bilinmektedir (Özdemir, 2020). Yine bilişsel olarak esnek bireylerin aynı zamanda özyeterliliklerinin de yüksek olduğu, alt boyutlar açısından incelendiğinde ise akademik, sosyal, duygusal ve toplam özyeterlilik düzeyinin bilişsel esneklikle beraber arttığı söylenebilir (Özcan Akçay ve Kıran, 2016). Benzer bir çalışmada bilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve özyeterlilik değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkisi incelenmiş ve bu değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki içerisinde oldukları bulgulanmıştır (Akyüz, 2020). Bilişsel esnekliğin organizasyonel değişime yönelik dirençle ilişkisinin incelendiği bir araştırmada da duygusal ve bilişsel direncin bilişsel esneklikle ters yönlü bir ilişki içerisinde olduğu yani bilişsel esnekliği yüksek çalışanların değişime daha az dirençli olduğu söylenilebilir (Chung, Su ve Su, 2012).

Öğrenme içeriği açısından bakıldığında da öğrencilere yönelik içeriğin gerçek hayattaki görünümüyle karmaşık görevlerin üstesinden gelmede aktif rol almaları ve bilgiyi inşa etmeleri gerektiğini öne süren yapılandırmacı yaklaşım iyi yapılandırılmamış ve aşırı basitleştirilmiş içeriklerin öğrencileri belirli bakış açılarıyla kısıtladığını ve kavram yanlışlarına sahip olmalarına neden olduğunu belirtir. Bunun önlemek için hem bilişsel olarak esnek olmaya imkan veren bir öğrenme ortamı hem de bilişsel olarak esnek düşünmeye imkan tanıyacak, aşırı basitleştirilmemiş, materyaller düzenlenmelidir (Karadeniz, 2004).

2.3 Sıkıntıyı Tolere Etme

Tüm canlıların sürekli bir stres altında oldukları düşünüldüğünde hayatın doğal akışında meydana gelen herhangi bir şey organizmada strese yol açabilir. Stres, kaçınılması gereken bir kavramdan öte stresin hiç olmadığı bir durum ölümle eşdeğerdir (Selye, 1976). Bundan anlaşılması gereken stresin canlılar için yaşamlarını sürdürme noktasında işlevsel bir tepki olduğu ve bu tepkinin amacının canlının hayatını tehlike durumları karşısında devam ettirebilmesi olduğudur. Stresin algılanması stresin kaynağıyla mücadele konusunda canlının kendini ayarlamasına rehberlik eder. Örneğin vücudun stres karşısındaki biyolojik değişimi gibi (Baltaş ve Baltaş, 2020).

Bireylerin yaşam süreçleri boyunca karşılaşmış oldukları birçok kriz ve bu krizlere yönelik kullanabilecekleri başa çıkma mekanizmaları ya da kaynaklar bulunur. Bu süreç boyunca hiç sorun yaşanmayan bir hayatın olmayacağı gerçeği de bireylerin bu krizlerle başa çıkabilmek için ihtiyacı olan yılmazlık gibi kavramların önemini vurgular (Beauvais ve Oetting, 2002). Sıkıntıyı tolere etme ise bireylerin deneyimledikleri olumsuz psikolojik durumlarla mücadele edebilme kabiliyeti olmasının yanında fiziksel ya da duygusal deneyimlerden kaynaklanabilir. Özellikle duygusal deneyimlerin etkisini azaltmaya yönelik birtakım girişimleri ifade eder. Sıkıntıyı tolere etme düzeyinin düşüklüğü bireylerde sıkıntıyı katlanılmaz ya da başa çıkılmaz olarak değerlendirme şeklinde karşılık bulur (Simons ve Gaher, 2005). Morris (2002) de psikolojik dayanıklılığın, sıkıntıyı tolere etme gücü düşük olan bireylerin aksine karşı karşıya olunan durumu sıkıntılı olarak değerlendirme üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bireyin dayanıklı olması tolere edebilme gücüne de vurgu yapar (Akt. Akın, Akça ve Gülşen, 2014).

Sigara kullanımına geri dönüş konusunda da fiziksel sıkıntının toleransının bireylerin sigaraya yeniden başlamasının erken mi yoksa geç mi olacağıyla ilişkili olduğunu ve toleransın düşük olmasının erken yeniden başlamayla ilişki içerisinde olduğunu aktaran çalışmalar mevcuttur. Ancak psikolojik sıkıntı toleransı ile ilgili olarak fiziksel sıkıntıdan farklı olarak durum farklıdır. Psikolojik sıkıntının toleransı açısından erken geri başlayanlarla geç başlayanların PASAT (Paced Auditory Serial Addition Task) skorları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirlerinden farklı olsa da MTPT-C (Computerized Mirror Tracing Persistence Task) testinde böyle bir farka rastlanılmamıştır (Stipelman, 2008). Sıkıntıyı tolere etmede güçlük çeken bireylerde başa çıkma stili olarak madde kullanımının görülmesi ve duyguların bastırılmaya çalışılması beklenilebilir. Bunun yanında sıkıntının tolere edilebilmesi bireylerin kullanacakları duygu düzenleme yollarını da etkilemesi açısından önemlidir (Simons ve Gaher, 2005). Ayrıca sıkıntıyı tolere edebilme merhametin nitelikleri arasında yer alan bir kavramdır ve bireylerin deneyimledikleri acı duygular karşısında göstereceği toleransı edinmesi konusuna vurgu yapar (Gilbert, 2014).

Bunun yanında yüksek bilişsel farkındalığın yüksek sıkıntıyı tolere etme düzeyiyle ilişkili olduğunu ve öznel mutluluğun da sıkıntıyı tolere etme düzeyinin yüksek bireylerde daha yüksek olduğunu aktaran çalışmalar mevcuttur (Dilmaç ve Yılmaz, 2019). Madde kullanım bozukluğu sürecinde bireylerin sıkıntıyı tolere edebilmesi maddeyi aşırma puanlarında düşüşle ilişkili bulunmuş ayrıca düşük tolerasyon düzeyine sahip bireylerin

yarısının, yüksek tolerasyona sahip bireylerin ise beşte birinin tedavi sonrası yeniden madde kullanmaya geri döndüğü görülmüştür (Bahadır, Güneş ve Noyan, 2019). Sıkıntıyı tolere edebilme, yaşamda anlam bulma gibi olumlu kavramlarla da ilişki içerisinde olan bir kavramdır, sıkıntıların üstesinden gelebileceğine olan inancın yükselmesi yaşamda anlamın da yükselmesi olarak aktarılmıştır (Özyürek, 2021).

Bireylerin sosyal medyada yapmış oldukları paylaşımlar, sıkıntıya dayanma ve olumsuz hislerden kaçma ilişkisi düşük düzeyde anlamlı bir bulgu verdiği görülür. Ancak bu ilişkinin düşük düzeyde kalması sosyal medyanın tam manasıyla bir sıkıntıya dayanma yolu olmadığını, sıkıntıya dayanmanın sosyal ortam yerine bireyin içinde bulunduğu gerçek ortamdan daha çok etkilendiğini aktaran çalışmalar da mevcuttur (Sezgin ve Şimşek, 2019). Anneler ve kızlarıyla yapılan bir çalışmada ise annelerin sıkıntıya toleranssızlık düzeyleri ile kızlarının sıkıntıya toleranssızlık düzeyleri arasında olumlu yönde ve iyi düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. Bunun yanında sıkıntıya toleranssızlık da anneler ve kızlarının oluşturduğu grup toplamındaki depresif belirtiler ile olumlu yönde ve iyi düzeyde bir ilişki göstermiştir (Çaylak, 2021).

Sıkıntıyı tolere etme, genel olarak yaşam doyumu ve iyimserlik gibi olumlu zihinsel yapılarla pozitif ilişki içerisinde olan bir kavramdır (Avşaroğlu ve Koç, 2019). Benzer olarak sıkıntıyı tolere etme, bireylerin psikolojik sağlamlıkları gibi olumlu psikolojik yapılarla da pozitif bir ilişki içerisinde (Pamuk ve Gökçe, 2020).

Sıkıntı kavramı söz konusu olduğunda çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılan ilişkili kavramların da çalışma kapsamında ele alınması gerekir. Bu kavramlar stres ve kaygı kavramlarıdır. Her ne kadar aralarına keskin çizgiler çizmek zor olsa da stres, bölümün başında ifade edildiği gibi her canlı için yaşamın temel bileşeni olması açısından yapıcı bir durumken sıkıntı, bireylerin karşılaşmış olduğu stresin yıkıcı yönünü ifade eder (Selye, 1976). Kaygı ise nesnesinin belli olmadığı ve bireyde korkunun yansıması olarak ortaya çıkan akıl dışı korku ve tedirginlik hali olarak aktarılmıştır. Aktarıldığı şekliyle kaygının nesnesinin belirsiz olup korkunun belirli olması halinde kaygı durumu mevcuttur (Budak, 2009). Hem anksiyete hem de korku, tehdit durumuna karşı bireylerin vermiş oldukları cevaplar olsa da anksiyetenin içten kaynaklı korkunun ise dıştan kaynaklı olduğu görülür (Özakkaş, 2014). Bu açıdan bakıldığında korku ve kaygı arasındaki fark bir ölçüde stres ve sıkıntı arasındaki farka benziyor gibi görünmektedir. Yine sıkıntı ve kaygı kavramlarının organizmanın içsel durumlarına yaptıkları vurgu açısından birbirlerine benzediği görülmektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma modelini, çalışma grubunu, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını ve veri analizinin nasıl yapıldığını içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel taramala modellerinin bir türü olan bu modelde, iki ya da ikiden çok değişkenin birbirleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmak ve değişkenler arası neden-sonuç tipi çıkarımların yapılması için gereken ipuçlarının elde edilmesi amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Tez çalışmasının çalışma grubunu 2021-2022 eğitim yılında Konya ilinde bulunan 399 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Tablo 3.1. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Ait Betimsel Özellikler

Cinsiyet	Sayı (N)	Yüzde (%)
Kadın	309	77,4
Erkek	90	22,6
Toplam	399	100

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre 309 (%77,4) kadın ve 90 (%22,6) erkek katılımcı olarak ayrıldıkları görülmektedir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Ait Betimsel Özellikler

Bölüm	Sayı (N)	Yüzde (%)
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	123	30,8
Almanca Öğretmenliği	28	7,0
Türkçe Öğretmenliği	67	16,8
İlköğretim Matematik Öğr.	87	21,8
Sınıf Öğretmenliği	54	13,5
Okul Öncesi Öğretmenliği	40	10,0
Toplam	399	100

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının bölümlerine bakıldığında (Tablo 3.2.) Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık bölümünden 123 (%30,8), Almanca Öğretmenliği'nden 28 (%7), Türkçe Öğretmenliği'nden 67 (%16,8), İlköğretim

Matematik Öğretmenliği'nden 87 (%21,8), Sınıf Öğretmenliği'nden 54 (%13,5) ve Okul Öncesi Öğretmenliği'nden ise 40 (%10) katılımcının olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Çalışma sürecinde veri toplama aracı olarak 3 adet ölçme aracının yanında araştırmacılara ait demografik bilgilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” araştırma başında ölçeklerden önce katılımcılara sunulmuştur. Bahsedilen üç ölçme aracı “Leahy Duygusal Şema Ölçeği II”, “Bilişsel Esneklik Envanteri” ve “Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği”dir. Kullanılan ölçme araçlarına ait ayrıntılı bilgiler ve araçların tercih edilme nedenleri aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.1. Leahy Duygusal Şema Ölçeği II

Duygusal şemaların ölçülmesi konusunda ise kullanılan çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Batmaz ve Özdel tarafından 2015 yılında yapılmış 28 madde ve 14 boyuttan oluşan “Leahy Duygusal Şema Ölçeği II”dir. Ölçek 6'lı likert tipli bir ölçek olup katılımcılar benim için hiç geçerli değil ve benim için çok geçerli arasında cevaplar verirler. Eğer katılan bireylerin elde ettiği puan yüksekse olumsuz şemalarının da yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir (Batmaz ve Özdel, 2015).

Katılımcıların verdiği cevaplardan 1 (Benim için hiç geçerli değil), 2 (Benim için pek geçerli değil), 3 (Benim için geçerli değil gibi), 4 (Benim için geçerli gibi), 5 (Benim için biraz geçerli) ve 6 (Benim için çok geçerli) anlamına gelmektedir. 28 maddeye de yanıt veren katılımcıların ölçekten elde ettikleri toplam puanlar hesaplanırken 4., 6., 14., 15., 19., 24., 25., ve 26. maddeleri ters puanlanır. Ölçme aracına ait Batmaz ve Özdel tarafından yürütülen geçerlik ve güvenirlik çalışması, ölçeğe ait Cronbach Alpha değerini 0.76 olarak ortaya koymuş ve Türk klinik popülasyonunda bireylerin duygusal şemalarını ortaya çıkartabilmek için geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu aktarmıştır (Batmaz ve Özdel, 2015). Bu çalışmada da ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayısı 0.77 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçme aracı, Yavuz (2009) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış “Leahy Duygusal Şema Ölçeği”ne göre daha az madde sayısı ile duygusal şemaları ölçümlemeye imkan sağladığı için araştırmacılara amaçlarına ulaşma konusunda kullanışlılık sağlamaktadır.

3.3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri

Dennis ve Vander Wall tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması Gülüm ve Dağ tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Alternatifler ve kontrol olmak üzere 2 alt boyuta sahip ölçekten alınan puandaki yüksek değerler kişinin bilişsel açıdan esnekliğinin yüksekliğine işaret eder (Dennis ve Vander Wal, 2010). 20 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipindedir. Katılımcıların verdiği cevaplardan 1 (Hiç uygun değil), 2 (Pek uygun değil), 3 (Kararsızım), 4 (Uygun) ve 5 (Tamamen uygun) anlamına gelmektedir. Ölçekte 2., 4., 7., 11. Ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğe ait "Alternatifler" boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0.91, "Kontrol" alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0.86 olarak hesaplanmış, ölçekten alınan yüksek puanın bireylerin bilişsel esnekliğinin yüksekliğine işaret ettiği aktarılmıştır (Gülüm ve Dağ, 2012). Bu çalışmada da ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayısı 0.88 olarak bulgulanmıştır.

3.3.3. Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği

Türkçe uyarlama çalışmaları Akın, Akça ve Gülşen tarafından 2015 yılında yapılan ve öz bildirim yoluyla istenilen verilerin topladığı 15 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin orijinal formu Simons ve Gaher tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipinde bir ölçek olup katılımcıların işaretlemiş olduğu 1 (Tamamen katılıyorum), 2 (Katılıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılmıyorum) ve 5 (Tamamen katılmıyorum) anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2018). Ölçeğin geneline bakıldığında 0.82'lik bir alt boyut iç tutarlılık güvenirlik katsayısı elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu için eğitim ve psikolojide kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır denilebilir (Akın, Akça ve Gülşen, 2015). Bu çalışmada da ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak bulgulanmıştır.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcılardan cinsiyetleri ve mezun oldukları ya da halen okuyor oldukları bölümleri istenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Gerekli izinler alındıktan sonra uygulama bölümünde katılımcılara çalışma ve araçlar hakkında bilgi verilmiş ardından çalışmaya katılmak için gönüllü olan öğretmen adaylarına Leahy Duygusal Şema Ölçeği II, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği doldurulmak üzere dağıtılmıştır. Bunun yanında çalışma grubunu oluşturan yüz yüze ulaşılamayan öğretmen adaylarına ölçekler Google Formlar aracılığıyla ulaştırılmış ve katılımları sağlanmıştır. Adaylara hem yüzyüze hem de online ortamda çalışmanın amacı ve

çalışmaya ait bilmeleri gereken her türlü bilgi aktarılmış, bilgilendirme süreci ve doldurma için 30 dakika süre tanınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal şemaları, bilişsel esneklikleri ve sıkıntıyı tolere etme arasındaki yordayıcı ilişkilerin ortaya çıkarılması ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla test edilmesi amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi analizi SPSS AMOS 24 Programı aracılığıyla yapılmıştır.

Araştırmaya konu olan değişkenlerin yapısına bakıldığında “Leahy Duygusal Şema Ölçeği II”nin 14, “Bilişsel Esneklik Envanteri”nin 2 ve “Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği”nin 4 alt boyuta sahip olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak analiz sonucunda değişkenler arasında ortaya çıkabilecek karmaşık ilişkilerin yapısını araştırmanın amacına uygun olarak açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya koyabilmeye imkan tanınması açısından yapısal eşitlik modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca araştırma özelinde ele alınan değişkenlerin birlikte incelenmesinin karmaşık olması, veri analizinin diğer yöntemlere kıyasla bir defada yapılması, incelenen değişkenler arası model hakkında düzenlemeler önermesi ve ölçüm hataları konusundaki hassasiyeti (Dursun ve Kocagöz, 2010) nedeniyle araştırma modeli olarak yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

Ayrıca çalışma kapsamında toplanmış olan verilerin yüzdelik ve frekans dağılımları ve hesaplamalarına yönelik verilerin elde edilmesi için SPSS 22 programından yararlanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Tez çalışmasının bu bölümünde katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri toplam puanlara yönelik betimsel istatistik puanları ve ölçek puanları arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular verilecektir. Çalışmanın ana konusuna yönelik olarak da Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak elde edilen model aktarılacaktır.

4.1. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri, Duygusal Şemaları ve Sıkıntıyı Tolere Etme Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri toplam puanlar incelendiğinde grubun genelinin “BEE”den elde ettikleri toplam puanların ortalamasının 77.03, çarpıklık (Skewness) katsayısının -0.75, basıklık (Kurtosis) katsayısının ise 2.63 olduğu görülmüştür.

Katılımcıların “LDŞÖII”den elde ettikleri puanlara bakıldığında ise toplam puan ortalamasının 87.27, çarpıklık katsayısının 0.34 ve basıklık katsayısının -0.35 bulgulanmıştır.

Katılımcıların “STEÖ”den aldıkları puanlara ait puan ortalamasının ise 48.56, çarpıklık katsayısının -0.11 ve basıklık katsayısının -0.44 olarak bulgulandığı görülmüştür. Çalışmada kullanılan üç ölçekten elde edilen puanlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri toplam puanlara yönelik betimsel istatistikleri gösteren tablo

	Cronbach Alfa	Puan Ortalaması	Standart Sapma	Çarpıklık (Skewness) Katsayısı	Basıklık (Kurtosis) Katsayısı
Bilişsel Esneklik Envanteri	0.88	77.03	10.50	-0.75	2.63
Leahy Duygusal Şema Ölçeği II	0.77	87.27	16.07	0.03	-0.35
Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği	0.86	48.56	11.23	-0.11	-0.44

Tablo 4.1’e bakıldığında, katılımcıların BEE’den, LDŞÖII’den ve STEÖ’den aldıkları puanlara ait çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin üç ölçek için de normale yakın dağılım gösterdiği söylenebilir. Çalışmada kriter alınan değer çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 olduğunda normal dağılıma ulaşıldığını belirten çalışmaya (George ve Mallery, 2020) ve çarpıklık katsayısının -2 ve +2, basıklık katsayısının ise -7 ve +7 sınırları

arasında normale yakın dağılım gösterdiğini belirten çalışmaya (Curran, West ve Finch, 1996) dayanmaktadır.

4.1.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Şemaları, Bilişsel Esneklikleri ve Sıkıntıyı Tolere Etme Puanlarına Yönelik Korelasyonel Bulgular

Tablo 4.2. Katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri toplam puanlara yönelik korelasyonel bulgular

Değişkenler	Bilişsel Esneklik Envanteri	Leahy Duygusal Şema Ölçeği II	Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği
Bilişsel Esneklik Envanteri	1	-.45**	.34**
Leahy Duygusal Şema Ölçeği II	-.45	1	-.35**
Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği	.34**	-.35**	1

**p<.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri puan ortalamaları ve duygusal şemaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulgulanmıştır ($r=-.45$, $p<.01$). Katılımcıların bilişsel esneklik puan ortalamaları ve sıkıntıyı tolere etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulgulanmıştır ($r=.34$, $p<.01$). Öğretmen adaylarının duygusal şemaları ve sıkıntıyı tolere etme ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulgulanmıştır ($r=.35$, $p<.01$).

4.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Şemaları, Bilişsel Esneklikleri ve Sıkıntıyı Tolere Etme Arasındaki Yordayıcı İlişkilere Yönelik Analizler

Elde edilen son modelde ($X^2 = 20.86$, $df = 12$, $p < .05$) iki exogenous, (duygusal şemalar ve sıkıntıyı tolere etme) ve bir endogenous (bilişsel esneklik) veri yer almaktadır. Modelde ortaya çıkan yolların her biri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablo 4.3'te yer alan uyum iyiliği değerleri incelendiğinde; modelin RMSEA, SRMR, CFI, GFI ve AGFI iyi düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 4.3. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modelin Uyum Değerleri
(X^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	1.74
RMSEA	≤ 0.05	0.06-0.08	0.04

SRMR	≤ 0.05	0.06-0.08	0.03
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.98
GFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.98
AGFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.96

Tablo 4.3.'te yer alan uyum değerleri incelendiğinde, $X^2/sd = 1.74$, RMSEA= 0.04, SRMR=0.03, CFI = 0.98, GFI = 0.98 ve AGFI = 0.96 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerlerden, modelin iyi düzeyde uyum iyiliği değerleri gösterdiği anlaşılmaktadır (Bollen, 1989; Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Tanaka ve Huba, 1985). Test edilen tek faktörlü model sayfa 39'daki Şekil 1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Duygusal Şemalar, Sıkıntıyı Tolere Etme ve Bilişsel Esneklik Arasındaki Yordayıcı İlişkilere

Yönelik Modeli Gösteren Tablo.						
Yordayıcı Değişken	Bağımlı Değişken	Toplam Etki ^a	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Standart Hata	Kritik Değer
Duygusal Şemalar	STE	-0.37	-0.37	0	0.01	-7.07***
STE	Bilişsel Esneklik	0.31	0.31	0	0.10	3.97**
Duygusal Şemalar	Bilişsel Esneklik	-0.66	-0.55	-0.11	0.02	-6.35***

STE(Sıkıntıyı Tolere Etme)^a Toplam etki = Doğrudan etki + Dolaylı etki, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

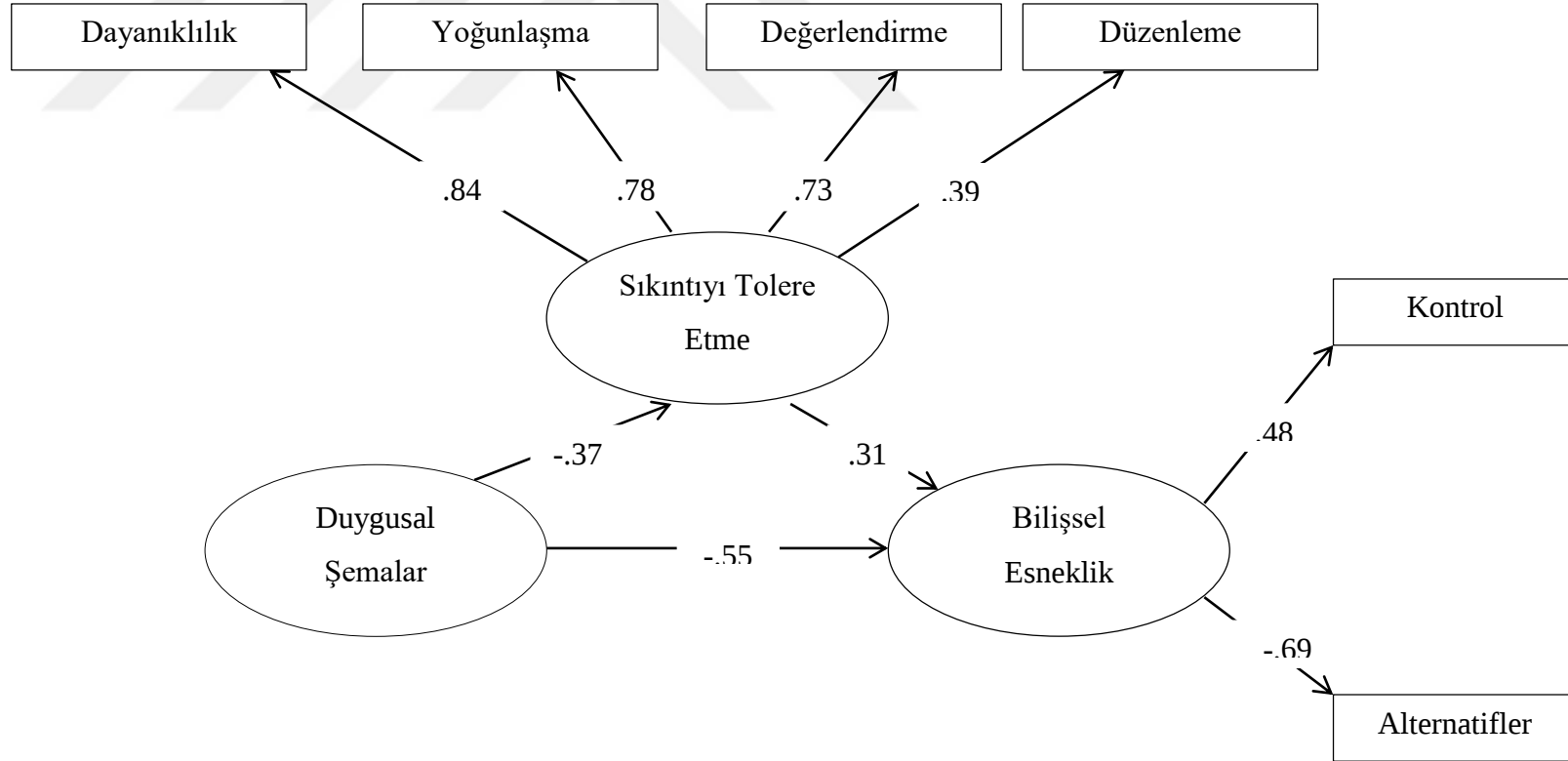
Tablo 4.4.'deki model incelendiğinde, öğretmen adaylarının duygusal şemalarının sıkıntıyı tolere etme düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir ($t = -7.07$, $p < .001$). Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri $\beta = -0.37$ olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının duygusal şemaları ile sıkıntıyı tolere etme düzeyi arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani, bireylerin olumsuz duygusal şemalarının artmasıyla, sıkıntıyı tolere etme düzeylerinin azalacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Modelde öğretmen adaylarının sıkıntıyı tolere etme düzeylerinin bilişsel esnekliklerini etkileyen bir değişken olduğu görülmüştür ($t = 3.97$, $p < .001$). Bu değişkene ilişkin bağlantı katsayı değeri $\beta = 0.31$ ' dir. Bireylerin, sıkıntıyı tolere etme düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu

belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bireylerin sıkıntıyı tolere etme düzeylerinin, bilişsel esnekliklerini pozitif yönde etkileyeceği anlaşılmaktadır.

Son olarak, modelde öğretmen adaylarının duygusal şemalarının bilişsel esnekliklerini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen bir değişken olduğu görülmüştür ($t = -6.35, p < .001$). Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı toplam bağlantı katsayı değeri $\beta = -0.66$ 'dır. Öğretmen adaylarının duygusal şemaları ile bilişsel esneklikleri arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre bireylerin olumsuz duygusal şemalarının artmasının bilişsel esnekliklerini azaltmasına neden olabileceği söylenebilir.





Şekil 1. Modele İlişkin Yol Analizi

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın sonuçları ve değişkenler hakkında daha önce yapılan çalışmaların sonuçları tartışılacaktır. Öneriler bölümünde ise hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara çalışmalarında katkı sağlayacağı düşünülen öneriler aktarılacaktır.

5.1. Tartışma

Çalışmada öğretmen adaylarının duygusal şemaları, bilişsel esneklik ve sıkıntıyı tolere etmeleri ele alınmıştır. Elde edilen verilerin sonucu ortaya çıkan modeldeki değişkenlerin birbirleriyle kabul edilebilir düzeyde bir uyum içerisinde olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının duygusal şemaları ve bilişsel esneklik arasındaki yordayıcı ilişkilere bakıldığında duygusal şemaların bilişsel esneklik üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı bir etkiye sahip olduğu bunun yanında iki değişken arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının olumsuz duygusal şemalara sahip olma düzeylerinin artmasının bilişsel esnekliklerinde azalmayla beraber görülebileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Literatür öğretmen adaylarının duygusal şemaları ve bilişsel esnekliklerinin incelendiği çalışma sayısı çok azdır. Yüksel (2019) de çalışmasında bilişsel esnekliğin her iki boyutunun da duygusal şemalar ve bilinçli farkındalık tarafından anlamlı bir şekilde yordandığını belirtmiştir. Benzer olarak obsesif kompulsif bozukluk ve panik bozukluk tanısı almış bireylerden oluşan deney grubunun, kontrol grubuna göre olumsuz duygusal şemalara sahip olma düzeyleri önemli ölçüde yüksek, bilişsel esneklik düzeyleri ise kontrol grubuna göre önemli ölçüde düşük bulunmuştur (Oğuz vd., 2019). Yine kontrol, uzlaşma ve kabullenme gibi duygusal şema boyutlarıyla psikolojik esnekliğin olumlu bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Yani psikolojik olarak esnek bireylerin duyguları üzerinde kontrolü olduğuna, yaşadığı duygusal deneyimleri kabul edici olduklarına ve bireylerin diğer insanlar gibi duygu hissettiklerine yönelik inançlarının daha fazla olduğu belirtilmiştir (Silberstein, Tirsch, Leahy ve McGinn, 2012). Ancak psikolojik esneklik ve bilişsel esnekliğin farklı kavramlar olduğu önceki bölümlerde ifade edilmişti. Ne kadar farklı kavramlar olsalar da bu çalışmada olduğu gibi olumsuz duygusal şemalara daha çok sahip olmanın bilişsel esneklikle negatif bir ilişki içerisinde olmasıyla psikolojik esnekliğin olumlu duygusal şemalarla olumlu bir ilişki içerisinde olması (Silberstein vd., 2012) her iki kavramın da olumlu bir yapıya işaret etmesi

açısından benzer bir bulgu olarak yorumlanabilir. Sayfa 22'deki Tablo 2.1'e (Yavuz, 2009) bakıldığında duygusal şema sürecinde bireylerin hissettikleri duygulara yanıt olarak seçtikleri yolların ortaya olumlu ve olumsuz sonuçlar çıkarttığı görülmektedir. Bunun yanında bireylerin karşılaştıkları durumlar karşısındaki alternatiflerinin farkında olması, bu yollardan birini seçmesi ve bunu yapma konusunda kendini yeterli görmesi (Martin ve Anderson, 1998) de bilişsel esneklik olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bilişsel esnekliği yüksek bireylerin daha etkili yollar seçebileceği ve duygusal şemalara daha az sahip olması beklenen bir bulgudur.

Öğretmen adaylarının duygusal şemaları ve sıkıntıyı tolere etme düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğretmen adaylarının olumsuz duygusal şemalara sahip olma düzeyleri arttıkça sıkıntıyı tolere etme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Leahy (2021)'e göre bireylerin duyguları hakkında olumsuz inançlara sahip olması yani olumsuz duygusal şemaları, onların duygulara toleranslarını zorlaştırabilir. Mevcut çalışma da bu yargıyı doğrular nitelikte bulgular ortaya çıkartmıştır. Şencan (2015) da kaygılı bağlanmaya sahip erkeklerde duygusal şemaların duygusal zorlanmaya toleransı anlamlı şekilde yordandığını aktarmıştır. Sıkıntıyı tolere etme düzeyi düşük bireylerin sıkıntı deneyimleme konusunda daha uyumsuz, yüksek bireylerin ise daha uyumlu yanıtlar verebilmelerinin sonucu olarak düşük toleransın olumsuz duygulardan kaçınmaya sebep olabileceği belirtilmiştir (Zvolensky ve Vujanovic, 2010). Çalışmanın bulgularına benzer şekilde etkili duygu düzenleme stratejilerinin tercihinde yaşanan zorluklar, dikkat kontrolü düşük bireylerde sıkıntıyı tolere etmenin davranışsal yansımalarıyla olumsuz ilişki içindedir (Bardeen vd., 2015). Bu bulgu duygusal şema yaklaşımının çekirdeklerinden olan üstbilişsel yaklaşımın kavramlarından "Bilişsel Dikkat Sendromu"yla örtüşür görünmektedir. Üstbilişsel modelde patolojiler, dikkat kontrolünün esnek olmadığı ve dikkatin tehdit taramaya ve bireyin kendisine odaklandığı durumlarda oluşur (Wells, 2021).

Son olarak öğretmen adaylarının sıkıntıyı tolere etme düzeyleri ve bilişsel esneklikleri arasındaki yordayıcı ilişkilere bakıldığında ortaya çıkan pozitif yönlü doğrusal ilişki, adayların sıkıntıyı tolere etme düzeylerinin artmasının bilişsel esnekliklerini de artıracak şekilde yorumlanabilir. Koç (2020) da benzer olarak çalışmasında bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin artmasının stresle başa çıkmalarını etkileyen bir değişken olduğunu aktarmıştır. Ayrıca sıkıntıyı tolere etme düzeyi yüksek bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Arıcı-Özcan, Çekici ve Arslan, 2019). Bunun yanında bireylerin

bilişsel esneklik ve sıkıntıyı tolere etme düzeylerinin artmasının intihar eğitimiyle ters yönlü, duygu düzenleme güçlüğü'nün ise intihar eğilimiyle olumlu ilişki içerisinde olduğunu (Heidari Nejad, Heidari ve Davoudi, 2020) aktaran çalışmalar mevcuttur. Bilişsel esnekliğin düşük olduğu bireylerin stres algılarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla daha az bilinçli farkındalığa sahip oldukları ve takiben sıkıntıyı tolere etme düzeylerinin daha az olduğu (Arıcı Özcan, 2019) bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde bulgulanmıştır. Hipertansiyon hastası kadınlarla yapılan çalışmada da bilişsel esneklik ve sıkıntıyı tolere etmenin ölüm kaygısıyla olan ilişkisi ters yönlü olarak bulunmuştur (Ganjari vd., 2020). Literatürdeki çalışmalardan hareketle olumlu bir yapı olan sıkıntıyı tolere etmenin yine olumlu bir yapı olan bilişsel esneklikle pozitif yönde ilişkili çıkması beklenen bir bulgudur. Yine bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan okulöncesi öğretmen adaylarının duygusal tepkisellik ve duygusal dayanıksızlık düzeyinin düşük olarak bulgulandığı (Yaşar Ekici ve Balcı, 2019) göz önüne alındığında bilişsel esnekliği yüksek bireylerin, bu çalışmada olduğu gibi, sıkıntıya toleranslarının da yüksek olacağı söylenebilir.

5.2. Sonuç

1. Öğretmen adaylarının sahip olduğu duygusal şemalar ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının duygusal şemaları bilişsel esnekliklerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
2. Öğretmen adaylarının duygusal şemaları ve sıkıntıyı tolere etme arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlüdür. Öğretmen adaylarının olumsuz duygusal şemaları sıkıntıyı tolere etme düzeylerini yordamaktadır.
3. Öğretmen adaylarının sıkıntıyı tolere etme düzeyleri ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının sıkıntıyı tolere etme düzeylerinin bilişsel esnekliklerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölüm hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara ilerideki çalışmalar açısından sunulan önerileri içerir. Öneriler ayrı başlıklar halinde sunulacaktır.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Literatürde gerçekleştirilmiş çalışmalar ve bu araştırmanın bulgularına bakıldığında duygusal şemaların, öğretmen adayların işlev göstermelerinde önemli bir faktör

olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu konuda ülkemizde yapılmış çalışmaların niceliksel olarak az sayıda olması özellikle de okuldaki paydaşları (öğretmen, öğrenci, yönetici, aile vb.) örneklem alan çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Okul ortamındaki duygusal şemalara yönelik yapılacak her türlü bilimsel çalışma literatürün gelişimine katkı sağlayacaktır.

2. Bilişsel esneklik konusunda hem ülkemizde hem de küresel anlamda birçok çalışma yapılmış olsa da çalışmaların bir bölümünde kavramın psikolojik esneklikle karıştırıldığı görülmüştür. Bunda çoğu zaman bu kavramların net çizgilerle birbirlerinden ayrılmaması etkili olabilir. Dolayısıyla bilişsel esneklik ile psikolojik esneklik arasındaki ayrımı konu alan her çalışma bu alandaki karışıklığı gidermeye alternatif bir çözüm sunması açısından önemlidir.
3. Çalışma bulgularından hareketle öğretmen adaylarının duygusal şemalarının, bilişsel esnekliklerini ve sıkıntıyı tolere etme düzeylerini yordadığı görülür. Öğretmen yetiştirmede duygusal şemaların mevcut müfredatın bir parçası haline gelmesini sağlayacak her türlü ders ve etkinlik bu konuda öğretmen yetiştirmeye katkı sağlayacaktır.
4. Araştırmaya 399 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Çalışma COVID-19 sürecinde yürütüldüğünden çalışma grubunun ileride yürütülecek çalışmalarda genişletilmesi araştırmacılara evreni daha iyi temsil edecek sonuçlar sunması bakımından önemlidir.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Çalışmada öğretmen adaylarının duygusal şemalarının sıkıntıyı tolere edebilme şekillerini ve bilişsel esnekliklerini yordadığı görülmektedir. Dolayısıyla çalışma özelinde duygusal şemalarının farkında olmayan öğretmen adayının duygusal şemalarını tanımasını, kavramı anlamasını ve duygu düzenleme hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak her türlü etkinliğin planlanması, hazırlanması ve uygulanması okul iklimini olumlu etkilemesi açısından önemlidir.
2. Araştırma sonuçlarına bakıldığında bireylerin sıkıntıyı tolere etme düzeylerinin bilişsel esnekliklerini yordadığı görülmüştür. Bu doğrultuda bireylerin sıkıntılarla baş etmede kullanabilecekleri alternatiflerin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler hem sorunlarıyla daha işlevli başa çıkmada hem de bilişsel olarak esnek davranışlar göstermelerinde önemlidir. Öğretmen adaylarının sınıf içinde sıkıntıyı tolere edebilmesine yönelik üniversitelerin ilgili bölümlerinde geliştirilip gerçekleştirilecek drama, mikroöğretim ve grup çalışmaları bu konuda faydalı olabilir.

3. Duygusal şemaların bilişsel esnekliği ve sıkıntıyı tolere etme düzeyini yordadığı çalışmanın göze çarpan bir bulgusudur. Duygusal şemalarla ilgili ailelerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması için okul rehberlik servisinin düzenleyebileceği veli kursları ya da alternatif olarak yerel yönetimlerin desteğiyle verilebilecek halk eğitim kurslarıyla ailelerin bu konuda bilgi sahibi olması sağlanabilir.
4. Son olarak bireylerin değerlerinden bahsetmek gerekir. Çalışmada öğretmen adaylarının duygusal şemalarının bilişsel esneklikleri ve sıkıntıyı tolere etme düzeylerini yordadığı bulgulanmıştır. Duygusal şemaların da bireylerin değerlerine yönelik ipuçları verdiği düşünüldüğünde değer konusu göz ardı edilmemelidir. Bireylerin duyguları ve değerleri de iç içe bir yapıda olduğundan değerler konusunun da çalışmalar düzenlenirken göz önüne alınması önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının değerler konusundaki bilincini yüksek öğretim kademesinde arttırmak açısından programlara dahil edilecek her türlü etkinlik ve ders bu konuda fayda sağlar. Kısacası öğrencinin sorununun çözümüne okul ortamında değil öğretmenin eğitim sürecinde başlanması hedeflenmelidir.

KAYNAKLAR

- Adnan, B., ve Gökçek, T. (2007). Matematik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modeline ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 22-31. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7804/102308> adresinden erişilmiştir.
- Ak, M., Kesici, Ş., Yalçın, B. ve Kavaklı, M. (2019). *Çocuğum Bağımlı Olmasın* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Ak, M., Kırpınar, İ., Atmaca, M., Erkan Yüce, A., Güler, Ö., Kesici, Ş. ve Akkişi Kumsar, N. (2020). *Klinik Uygulamada Bilişsel Davranışçı Terapi* (1. Baskı). Ankara: Nobel
- Akın, A., Akça, M. Ş. ve Gülşen, M. (2015). Sıkıntıyı tolere etme ölçeği Türkçe formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 619-630.
- Aktepe, R. (2019). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Akyüz, B. (2020). *Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Anar, İ.O. (2020). *Puslu Kıtalar Atlası* (71. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Anderson, C. M. (1998). Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.

- Arıcı Özcan, N. A. (2019). The mediator role of cognitive flexibility and mindfulness in relationship between perceived stress and distress tolerance among university students. *European Journal of Education Studies*, 6(9), 316-332. doi: 10.5281/zenodo.3596983
- Asıcı, E., ve İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19408/206375> adresinden erişilmiştir.
- Ateş-Çobanoğlu, A. (2013). *Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Avşaroğlu, S., ve Koç, H. (2019). Yaşam doyumu ile sıkıntıyı tolere etme arasındaki ilişkide iyimserliğin aracı etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 565-588. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/46427/583284> adresinden erişildi.
- Bahadır, E., Güneş, F., ve Noyan, C. O. (2019). Madde kullanım bozukluğu olan bireylerde sıkıntıya toleransın madde kullanım sürecine etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 20(4), 214-223. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bagimli/issue/48203/622383> adresinden erişildi.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2020). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* (37. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bardeen, J. R., Tull, M. T., Dixon-Gordon, K. L., Stevens, E. N., ve Gratz, K. L. (2015). Attentional control as a moderator of the relationship between difficulties accessing effective emotion regulation strategies and distress tolerance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(1), 79-84. doi: 10.1007/s10862-014-9433-2
- Basım, H. N., Begenirbaş, M., ve Can-Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496. doi: 10.12738/estp.2013.3.1509
- Batmaz, S., ve Özdel, K. (2015). Psychometric properties of the Turkish version of the Leahy Emotional Schema Scale-II. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16. doi: 10.5455/apd.170597

- Beauvais, F., ve Oetting, E. R. (2002). Drug use, resilience, and the myth of the golden child. *In Resilience and development*, 101-107. Springer, Boston, MA. doi: https://doi.org/10.1007/0-306-47167-1_5
- Beck, A. T. (Ed.). (1979). Cognitive therapy of depression. Guilford press.
- Bekir, S. (2019). *Üniversite öğrencilerinde çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyinin duygusal şemalar, eylemli kişilik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954. doi: 10.17755/esosder.285296
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 17(3), 303-316.
- Bowlby, J. (2013). *Bağlanma ve Kaybetme 1—Bağlanma* (1. Baskı). (T. V. Soylu, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bowlby, J. (2014). *Bağlanma ve Kaybetme 2—Ayrılma* (1. Baskı). (M. Günay, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bowlby, J. (2015). *Bağlanma ve Kaybetme 3—Kaybetme* (1. Baskı). (N. Nirven ve N. Diner, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F., ve Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/36422/409991> adresinden erişilmiştir.
- Bulunmaz, S. (2018). *Duygusal zeka ve duygusal şemaların sosyal medya kullanımı, gelişmeleri kaçırma korkusu ve sigara bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküda Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (1. baskı). (İ.D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis.
- Canas, J. J., Fajardo, I., ve Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors*, (1), 297-301.
- Chung, S. H., Su, Y. F., ve Su, S. W. (2012). The impact of cognitive flexibility on resistance to organizational change. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(5), 735-745. doi: 10.2224/sbp.2012.40.5.735
- Curran, P.J., West, S.G. ve Finch, J. F., (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. doi: 10.1037/1082-989X.1.1.16
- Çakar, U., ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çaylak, G. (2021). *Depresif belirtiler, psikolojik dayanıklılık ve sıkıntıya toleranssızlık bağlamında anne kız benzerliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). The validity and reliability of the cognitive flexibility scale. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(176). doi: 10.15390/EB.2014.3466
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/25118/265225> adresinden erişilmiştir.

- Çuhadaroglu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2 (1), 86-101. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4274/57599> adresinden ulaşılmıştır.
- Dağ, İ., ve Gülüm, V. (2013). Yetişkin bağlanma örüntüleri ile psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel özelliklerin aracı rolü: Bilişsel Esneklik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(4).
- Dağce Hafizoğlu, A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin savunma mekanizmaları ile duygusal şemaları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Damasio, A. R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain research reviews*, 26(2-3), 83-86.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities.
- Demirci, O. O., ve Güneri Yöyen, E. (2020). Bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(39), 651-684. doi: 10.21550/sosbilder.624377
- Denizci Nazlıgül, M. (2019). *The influence of emotional maltreatment, emotional schemas, and avoidance on gaming addiction and exercise addiction*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dennis, J. P., ve Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253. doi: : 10.1007/s10608-009-9276-4
- Dilmaç, B., ve Yılmaz, M. (2019). Öğretmen adaylarında bilişsel farkındalık düzeyleri, öznel mutluluk ve sıkıntıyı tolere etme arasındaki yordayıcı ilişkiler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 1125-1155. doi: 10.26466/opus.520293
- Doerr-Zegers, O., ve Pelegrina-Cetrán, H. (2016). Phenomenology of emotions with special reference to dysphoria. *Dialogues in Philosophy, Mental and Neuro Sciences*, 9(1).

- Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erciyesiibd/issue/5892/77926> adresinden erişilmiştir.
- D’Zurilla, T. J., ve Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of cognitive-behavioral therapies*, 3, 197-225.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Flavell, J. H. (1996). Piaget's legacy. *Psychological Science*, 7(4), 200-203. doi: 10.1111/j.1467-9280.1996.tb00359.x
- Fletcher, L., ve Hayes, S. C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 23(4), 315-336. doi: : 10.1007/s10942-005-0017-7
- Ganjari, M. G., Khanmohammadzadeh, Z., Nobakht, H., ve Kenarsari, H. E. (2020). The role of cognitive emotion regulation strategies, cognitive flexibility, and distress Tolerance in death anxiety among women with hypertension: A descriptive correlation study. *Jundishapur Journal of Chronic Disease Care* 9(4). doi: 10.5812/jjcdc.104117
- George, D. ve Mallery, M. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step. A simple guide and reference* (6. Baskı), Routledge.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 6-41. doi: 10.1111/bjc.12043
- Goleman, D. (2017). *Sosyal Zeka* (7. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Greenberg, L. S. (2010). Emotion-focused therapy: A clinical synthesis. *Focus*, 8(1), 32-42. doi: 10.1176/foc.8.1.foc32
- Greenberg, L. S. (2020). *Duygu Odaklı Terapi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Gülüm, I. V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3).
- Gürpınar, A. G. (2021). *Öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık bilişsel esneklik ve ruhsal belirtilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güvenç, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., ve Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1-25.
- Hayes, S. C., Villatte, M., Levin, M., ve Hildebrandt, M. (2011). Open, aware, and active: Contextual approaches as an emerging trend in the behavioral and cognitive therapies. *Annual review of clinical psychology*, 7, 141-168. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032210-104449
- Heidari Nejad, M., Heidari, H., ve Davoudi, H. (2020). Prediction of tendency to suicide based on the difficulty of emotional regulation, cognitive flexibility, family flexibility and distress tolerance. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 18(2), 169-181. doi: 10.29252/rbs.18.2.169
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jacob, G., Genderen, H.V. ve Seebauer, L. (2014). *Mod Terapisi: Diğer Yollardan Gitmek* (1. Baskı). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Karadeniz, S. (2004). Bilissel esneklik hiper metinleri ve hiper ortamlari. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2).
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press

- Koç, G. G. (2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and behavioral practice*, 9(3), 177-190.
- Leahy, R.L. (2018). *Bilişsel Terapi ve Uygulamaları* (4. Baskı). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Leahy, R.L. (2019). *Duygusal Şema Terapi*. (M.B. Kavaklı, Çev.) (1. Baskı). Ankara: Pusula Yayınevi.
- Leahy, R.L. (2021). *Hissettiğin Her Şeye İnanma*. (H.Ş. Baltacı Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- LeDoux, J. (2003). The emotional brain, fear, and the amygdala. *Cellular and molecular neurobiology*, 23(4), 727-738. doi: 10.1023/A:1025048802629
- Loose, C., Graaf, P. ve Zarbock, G. (2018). *Çocuk ve Ergenler İçin Şema Terapi* (1.Baskı). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., ve Thweatt, K. S. (1998). Individuals' perceptions of their communication behaviors: a validity study of the relationship between the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale with aggressive communication traits. *Journal of social behavior and personality*, 13(3), 531-540.
- Martin, M. M., Cayanus, J. L., McCutcheon, L. E. ve Maltby, J.. (2003). Celebrity worship and cognitive flexibility. *North American Journal Of Psychology*, 5, 75-80.
- Menteş, G., ve Saygın, Ö. (2019). E-spor ve geleneksel spor ile uğraşan sporcuların zihinsel dayanıklılık ve bilişsel esneklik durumlarının incelenmesi. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences-IJSETS*, 5(4), 238-250.
- Oğuz, E.N. (2019). *Yetişkinlerde kendine yansıtma ve içgörü, duyguları ifade etme, duygusal şemalar ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki ve çeşitli demografik değişkenler*

- açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oguz, G., Celikbas, Z., Batmaz, S., Cagli, S., ve Sungur, M. Z. (2019). Comparison between obsessive compulsive disorder and panic disorder on metacognitive beliefs, emotional schemas, and cognitive flexibility. *International Journal of Cognitive Therapy*, 12(3), 157-178.
- Olson, M. H. ve Hergenhahn, B. R. (2016). *Öğremmenin Kuramları*. (M. Şahin Çev.). (9. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özakkaş, T. (2014). Anksiyete bozuklukları ve tedavisi. <https://psikoterapi.com> sitesinden 2022 yılında erişilmiştir.
- Özakkaş, T. (2018). Psikoterapi tarihi ve bütüncül psikoterapi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 1(1), 1-24, <https://dergipark.org.tr/en/pub/bpd/issue/31051/372888> adresinden erişilmiştir.
- Özbek, R. Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özcan Akçay, D. A., ve Kıran, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 1(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoeec/issue/33100/367905> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, H. A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlılığı yordamada bilişsel esneklik ve otantikliğin rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Özkaynar Beşenk, İ. (2018). *Sosyal medya platformlarının kullanımı ile gelişmeleri kairma korkusunun duygusal şemalarla olan ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyürek, A. (2021) Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğa sahip ebeveynlerde sıkıntıyı tolere etme ve yaşam anlamı arasındaki ilişki. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler*

- Dergisi*, 11(2), 405-421. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/64339/827169> adresinden erişilmiştir.
- Padesky, C. A., ve Mooney, K. A. (1990). Presenting the cognitive behavioural model to clients. *International Cognitive Therapy Newsletter*, 61, 13-14.
- Pamuk, M., ve Gökce, Z. (2020). Rehber öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının öz eleştirel ruminasyon, sıkıntıyı tolere etme ve psikolojik kırılganlık bağlamında incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 63-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usakead/issue/56536/728906> adresinden erişilmiştir.
- Pennebaker, J. W., Mayne, T. J., ve Francis, M. E. (1997). Linguistic predictors of adaptive bereavement. *Journal of personality and social psychology*, 72(4), 863.
- Polatoğlu, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyleri ile duygusal şemaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P. ve Young, J. E. (2018). *Şema Terapi-Ayırıcı Özellikler* (6. Baskı). (M. Şaşıoğlu, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Sarıkaya, C. B., Koç, H., Hızlı Sayar, G. ve Ünübol, H. (2020). Sigara içen ve içmeyen bireylerde duygu durumunun duygusal şemalarla olan ilişkisi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 391-406. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ulasbid/issue/57285/824061> adresinden erişilmiştir.
- Seçim, G. (2020). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlamlık üzerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 505-524. doi: 10.37217/tebd.716151
- Selye, H. (1976). Stress without distress. In: Serban G. (eds) *Psychopathology of human adaptation* 137-146. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/987-1-4684-2238-2_9.
- Sezgin, M., ve Şimşek, İ. (2019). Bireyin sıkıntıya dayanması üzerine sosyal medyanın rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1259-1281. doi: 10.26466/opus.537720

- Shapiro, F. (2018). *EMDR Terapisi Teknikleri ile Acı Anıları Silmek*(9. Baskı). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Silberstein, L. R., Tirsch, D., Leahy, R. L., ve McGinn, L. (2012). Mindfulness, psychological flexibility and emotional schemas. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 406-419.
- Simons, J.S., ve Gaher, R.M. (2005). The distress tolerance scale: development and validation of a self-report measure. *Motivation and Emotion*, 29(2), 83-102. doi: 10.1007/s11031-005-7955-3
- Sorias, O. (2021). *Çocuklar ve Ergenler için Bilişsel Davranışçı Terapi: Temel İlkeler ve Teknikler* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A. ve Çakır, Z. (2009). Assessment of early maladaptive schemas: A psychometric study of the Turkish Young Schema Questionnaire-Short Form-3. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1).
- Spada, M. M., Caselli, G., Nikčević, A. V., ve Wells, A. (2015). Metacognition in addictive behaviors. *Addictive behaviors*, 44, 9-15. doi: 10.1016/j.addbeh.2014.08.002
- Stern, D.N. (2011). *Bir Bebeğin Günlüğü* (1. Baskı). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Stipelman, B. A. (2008). A comprehensive assessment of distress tolerance as a predictor of early smoking lapse. *University of Maryland, College Park*.
- Şencan, B. (2015). *Bağlanma Örüntüleri ve Psikolojik İyi Hali Arasındaki İlişkilerde Duygusal Şemalar, Duygusal Zorlanmaya Tolerans ve Kişilerarası Beklentilerin Rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanaka, J. S. ve Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- TDK. (2021). <https://sozluk.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Türkçapar, M. H., ve Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.

- Türkçapar, M.H. (2018). *Bilişsel Davranışçı Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama* (11. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2018). *Değerler Eğitimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ummanel, A. ve Dilek, A. (2016). Gelişim ve Öğrenme. (S. Çelenk Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (S. 35-52). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üzümcü, B., ve Müezzın, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25. doi: 10.19126/suje.325679
- Vatan, S. (2017). Duygular ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 45-62. doi: 10.18863/pgy.281117
- Yaşar Ekici, F., ve BALCI, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1). doi: 10.5961/jhes.2019.310
- Yavuz, K.F. (2009). *Duygusal şemalar ve Leahy duygusal şema ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirliği*. (Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi). Beyazıt, S.A.D.Y.& Hastanesi ve E.V.A., Ankara.
- Yavuz, K. F., Yavuz, N., Ulusoy, S., ve Özgen, G. (2017). Ergenlerde kendine zarar verme davranışına eşlik eden duygusal şemalar. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(1). doi: 10.5455/apd.217592
- Yazgan, A. D. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 212-231. doi: 10.31592/aeusbed.803469
- Yılmaz, E.D., Gençer, A. G., Ünal, Ö., ve Aydemir, Ö. (2014). Enneagram'dan dokuz tip mizaç modeli'ne: Bir öneri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 395-415.
- Yılmaz, M. (2018). *Öğretmen adaylarında bilişsel farkındalık düzeyleri, öznel mutluluk ve sıkıntıyı tolere etme arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Young, J. E., Klosko, J. S., ve Weishaar, E. M. (2017). *Şema Terapi* (3. Baskı) (Çev. TV Soylu). Litera Yayıncılık. İstanbul.
- Young, J. E. ve Klosko, J. S. (2018). *Hayatı Yeniden Keşfedin* (16. Baskı). (S. Kohen ve D. Güler, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Yüksel, C. F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalığın duygusal şemalar ve psikolojik esneklik üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zvolensky, M. J., Vujanovic, A. A., Bernstein, A., ve Leyro, T. (2010). Distress tolerance: Theory, measurement, and relations to psychopathology. *Current directions in psychological science*, 19(6), 406-410. doi: 10.1177/0963721410388642
- Wells, A. (2002). Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy. *John Wiley & Sons*.
- Wells, A. (2007). Cognition about cognition: Metacognitive therapy and change in generalized anxiety disorder and social phobia. *Cognitive and Behavioral Practice*, 14(1), 18-25.
- Wells, A. (2021). *Anksiyete ve Depresyonda Metakognitif Terapi* (2. Baskı). (Çev. K.F. Yavuz, H. Bebek ve A.E. Uygur). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Whiting, D. L., Deane, F. P., Simpson, G. K., McLeod, H. J., ve Ciarrochi, J. (2017). Cognitive and psychological flexibility after a traumatic brain injury and the implications for treatment in acceptance-based therapies: A conceptual review. *Neuropsychological Rehabilitation*, 27(2), 263-299. doi: 10.1080/09602011.2015.1062115

EKLER

EK-I: Bilgilendirilmiş Onam Formu



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA
SUNULACAK
GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, öğretmen adayları ile ilgili çeşitli duygu, düşünce ve davranış örüntülerinin ortaya çıkartılmasına yönelik bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ'ın danışmanlığında, Yüksek Lisans Öğrencisi Muhammed Çağrı KANDEMİR tarafından yürütülmekte ve sonuçları, araştırma kapsamında toplanan verilerin çeşitli istatistiksel analiz yöntemleriyle analizi neticesinde ortaya konacaktır. Araştırmanın, öğretmen adayları ile ilgili literatürün gelişimine ışık tutacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, *dağıtılacak formlar aracılığıyla* sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Necmettin Erbakan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden Prof. Dr. Bülent Dilmaç ve Yüksek Lisans Öğrencisi Muhammed Çağrı KANDEMİR'e aracılığıyla yönleltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Muhammed Çağrı
KANDEMİR

EK-II: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu	Bölümünüz
Cinsiyetiniz	
Kadın ()	()
Erkek ()	

EK-III Bilişsel Esneklik Envanteri Seçilmiş Örnek Maddeler

Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu göstermek için lütfen ifadelerin solunda yer alan ölçeği kullanınız.		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun
1.	Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.		1	2	3	4	5
4.	Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	1	2	3	4	5
5.		1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5
7.		1	2	3	4	5
8.		1	2	3	4	5
9.	Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	1	2	3	4	5
10.		1	2	3	4	5
11.		1	2	3	4	5
12.	Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	1	2	3	4	5
13.		1	2	3	4	5
14.		1	2	3	4	5
15.		1	2	3	4	5
16.		1	2	3	4	5
17.	Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim.	1	2	3	4	5
18.		1	2	3	4	5

19.		1	2	3	4	5
20.	Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5



EK-IV Leahy Duygusal Şema Ölçeği Seçilmiş Örnek Maddeler

Bu ankette duygularınızla, örneğin öfke, üzüntü, endişe veya cinsel duygularınızla, nasıl başa çıktığınız incelenmektedir. Hepimizin bu duygularla başa çıkma şekli farklıdır ve bu nedenle doğru veya yanlış cevap yoktur. Lütfen her cümleyi dikkatle okuyun ve aşağıdaki ölçeği kullanarak geçen ay içinde duygularınızla nasıl başa çıktığınızı belirtecek şekilde puanlayınız. Cevabınızı yandaki kutulara işaretleyin.

1= Benim için hiç geçerli değil,

2= Benim için pek geçerli değil,

3= Benim için geçerli değil gibi,

4= Benim için geçerli gibi,

5= Benim için biraz geçerli,

6= Benim için çok geçerli

		1	2	3	4	5	6
1							
2	Bazı duyguları hissetmek yanlıştır.						
3							
4							
5	Kendimi bırakıp bu duygulardan bazılarını hissedersen kontrolü kaybetmekten korkuyorum.						
6							
7							
8							
9							
10	Duygularımdan utanıyorum.						
11							
12							
13	Benim için hassas ve duygularıma açık olmak yerine mantıklı ve pratik olmak önemlidir.						
14							
15							
16							
17							
18	Kendinizi bazı duyguları hissetmekten korumalısınız.						
19							
20	Duygusal olarak kendimi “uyuşmuş” hissediyorum, sanki hiç duygum yokmuş gibi.						
21							

22							
23	Bir başkası hakkında nasıl hissettiğim konusunda çok kesin olmayı seviyorum.						
24							
25							
26	Ulaşmak istediğim daha yüksek değerler var.						
27							
28	Kendim hakkında neler hissettiğim konusunda çok kesin olmayı seviyorum.						



EK-IV Sıkıntıyı Tolere Etme Ölçeği Seçilmiş Örnek Maddeler

Sıkıntılı ve üzüntülü hissettiğiniz zamanları düşünün. Üzüntü ve sıkıntı hisleriniz hakkında sizi en iyi tanımladığınızı düşündüğünüz maddeyi işaretleyiniz. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Tamamen Katılıyorum (2) Katılıyorum (3) Kararsızım (4) Katılmıyorum ve (5) Tamamen Katılmıyorum anlamına gelmektedir.						
1	Sıkıntılı ya da üzüntülü hissetmek benim için katlanılamaz bir durumdur.	1	2	3	4	5
2		1	2	3	4	5
3		1	2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5	Sıkıntılı ya da üzgün hissetmekten daha kötü bir şey yoktur.	1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9	Diğer insanlar sıkıntı ya da üzgün olma hissiyle benden daha iyi baş edebiliyor görünüyorlar.	1	2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11	Sıkıntılı ya da üzüntülü olduğumda kendimden utanıyorum.	1	2	3	4	5
12		1	2	3	4	5
13		1	2	3	4	5
14	Sıkıntılı ya da üzgün hissettiğimde bununla ilgili hemen bir şeyler yapmam gerekir.	1	2	3	4	5
15		1	2	3	4	5

EK-V Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih: 18/12/2020 Toplantı Sayısı:03 Karar No:2020/155
Araştırmanın Başlığı	Öğretmen Adaylarının Duygusal Şemaları, Bilişsel Esneklik ve Sıkıntıyı Tolere Etme Arasındaki Yordayıcı İlişkiler
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ
Yardımcı Araştırmacılar	Muhammed Çağrı KANDEMİR
Etik Kurul Kararı	Oy Çokluğu ☐ Oy birliği ☒ Uygun ☒ Uygun Değil ☐ Düzeltme* ☐ Görevsizlik** ☐
Düzeltme ise gerekçeleri *	
Görevsizlik ise gerekçeleri**	

ASLI GİBİDİR
28/12/2020

