

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARINDA STRES TOLERANS
DÜZEYİ, BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME VE MİZAÇ TİPLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Anabilim Dalı

DOKTORA TEZİ

Lale YILDIZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ferudun DORAK

İZMİR – 2018

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARINDA STRES TOLERANS
DÜZEYİ, BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME VE MİZAÇ TİPLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Anabilim Dalı

DOKTORA TEZİ

Lale YILDIZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ferudun DORAK

İZMİR – 2018

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

Başkan: Doç. Dr. Ferudun DORAK

Üye: Prof. Dr. Özcan SAYGIN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ersin ALTIPARMAK

Üye: Yrd. Doç. Dr. A. Meliha CANPOLAT

Üye: Yrd. Doç. Dr. Nilgün VURGUN

Doktora Tezinin Kabul Edildiği Tarih:

ÖNSÖZ

Sahip olduğumuz en değerli öge olan bilginin teknoloji ile yaygınlaşması, küresel dünyanın bireyselleşmesine ve eğitim-öğretim ortamlarında bireye özgü davranışların önemsenmesine yol açmaktadır. Yaygınlaşan davranış ölçütleri doğrultusunda; bireylerin farklı mizaç özellikleri ile farklı duygusal yapıda özel bir donanıma sahip oldukları düşünülmektedir. Bu özel donanımı temel alarak daha yetenekli, yaratıcı ve üretken sporcular yetiştirmek, kişiye özgü ve doğru farkındalıkları kullanabilen eğitmenler ile mümkündür. Bu farkındalıklar doğrultusunda araştırmanın, “ideal öğretmen” kavramına yüklenen özelliklere, ayrıca dünyada gençlik ve spor bayramının kutlandığı tek yer olan ülkemize ışık tutmasını ümit ediyorum.

Doktora eğitimim süresince bilgi ve tecrübelerinin yanı sıra, hayata ve insana dair birçok şey öğrendiğim çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ferudun DORAK’a, lisans öğrenciliği günlerimden bu yana beklentiyle değil sevgiyle desteğini hep hissettiren Prof. Dr. Özcan SAYGIN’a, olumlu tutumu ile deneyimlerini paylaşmayı esirgemeyen Doç. Dr. Olcay KİREMİTÇİ’ye, meslek hayatım süresince öğrendiğim her şeyi olgunlaştıran Yrd. Doç. Dr. A. Meliha CANPOLAT’a, bilgileri ve kocaman yürekleri ile istatistiksel konularda destek aldığım Doç. Dr. Zişan KAZAK ÇETİNKALP, Yrd. Doç. Dr. Volkan UNUTMAZ ve Araş. Gör. Dr. Ekim PEKÜNLÜ’ye, teknolojik her sıkıntıyı çözen arkadaşım Araş. Gör. Yasin YÜZBAŞIOĞLU’na, Ege Üniversitesi’nde çalıştığım süre boyunca, samimiyetleriyle kurumun bir parçası olduğumu hissettiren tüm hocalarım ve kurum çalışanlarına, ihtiyacım olan her an yanımda olan sevgili yol arkadaşlarım Onur TÜTÜNCÜ, Osman Özen GÜLER ve Buse CENGİZ’e, gönüllü olarak çalışmama katılan ve yardımcı olan biricik öğrencim Damla AKAR ve tüm öğrencilerimize sonsuz sevgimle teşekkür ediyorum...

Tanıştığım ilk günden beri yaşamımı, tecrübesiyle ve müthiş yüreğiyle yönlendiren sayın Eyüp ALTAN’ı, koşulsuz sevgilerinin yanı sıra güven duyguları ile beni her daim güçlü kılan sevgili anne-babamı ve canım kardeşimi tüm kalbimle kucaklıyorum...

Özet

Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarında Stres Tolerans Düzeyi, Bilişsel Duygu Düzenleme ve Mizaç Tipleri Arasındaki İlişki

Beden eğitimi öğretmen adaylarının mizaç modelleri, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve stres tolerans düzeylerini nicel ve nitel fazda inceleyen karma desendeki bu çalışmada “nitelikli öğretmen” kavramına yüklenen özelliklere katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Ege Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 22.74 ± 3.47 yaş ortalamasına sahip, 92 kadın (%35.5) 167 erkek (%64.5) olmak üzere toplam 259 beden eğitimi öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanması sürecinde katılımcılara laboratuvar ortamında viyana test sisteminin stres tolerans (DT-test) testi ve kişisel bilgi formu, bilişsel duygu düzenleme (Onat ve Otrar 2010) ve dokuz tip mizaç modeli (Yılmaz ve ark. 2014) ölçeklerini içeren anket formu uygulanmıştır. Nitel veriler ise, standartlaştırılmış görüşme tekniğine uygun, araştırma konusuna göre belirlenmiş yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara verilen cevapların ses kayıt cihazına kaydedilmesi ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 24.0 programından yararlanılmıştır. Nitel veriler, ses kayıtlarının yazıya dökülmesinden sonra verinin derinliği ve zenginliğine yönelik betimsel çözümlemeler yapılarak incelenmiştir.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin “pozitif tekrar odaklanma” alt ölçeği hariç diğer test ve alt ölçeklerinin iç tutarlılıklarının tatmin edici düzeyde olduğu görülmüştür. Güvenirliliği düşük olan ilgili alt ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel analize göre; öğretmen adaylarının 60’ının (%23.2) *Tip 2*; 44’ünün (%17.0) *Tip 1*; 36’sının (%13.9) *Tip 9* olmak üzere 3 mizaç tipinde sıklık gösterdiği saptanmıştır. Katılımcıların bireysel spor ya da takım sporu ile uğraşıyor olması durumuna göre, bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarından sadece “kendini suçlama” alt boyutunda takım sporu ile uğraşan bireylerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Anne eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel duygu düzenlemenin “Yıkım” ve “diğerlerini suçlama” alt boyutlarında ilkokul/okuryazar ile üniversite ve üzeri arasında, ilkokul/okuryazar lehine

istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<,05$). Katılımcıların mizaç tipi durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin karşılaştırmalar incelendiğinde, “kendini suçlama”, “kabul etme”, “düşünceye odaklanma”, “plana tekrar odaklanma” ve “yıkım” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p<,05$). Öğretmen adaylarının, uygulamış oldukları stres toleransı testinin (DT) tüm test parametrelerinde ortalamanın üstünde değerlere sahip oldukları; stres durumlarında uzun zaman periyodlarında görevini yerine getirmede hızlı ve doğru tepkiler verdikleri yani toparlanma evresini sağlayarak odaklanmayı sürdürebildikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının mizaç tipi durumu dikkate alındığında, stres toleransı doğru reaksiyon zaman medyanı değerlerinde; DTM1 ile DTM2 arasında ve DTM9 ile DTM2 arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca, pearson korelasyon katsayılarına göre, stres toleransı süre medyanı ile bilişsel duygu düzenlemenin “bakış açısına yerleştirme” ($r= -,136$, $p<,05$) ve “yıkım” ($r= -,144$, $p<,05$) alt boyutları arasında çok düşük negatif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucu dikkate alındığında ise; F değerine karşılık gelen anlamlılık seviyesine göre kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F= 5,443$; $p<,05$); yıkımın stres toleransı medyanını düşük düzeyde yordadığı ve varyansının da çok küçük bir bölümünün (%2) bu boyut tarafından açıklanabildiği saptanmıştır. Çalışmada elde edilen nitel bulgular nicel bulguları destekler niteliktedir ve çalışma içerisinde uygun örneklerle belirtilmiştir.

Elde edilen bulgular alan yazın dikkate alınarak ve spor bilimleri çalışanlarının yanı sıra gelecekte yapılması planlanan araştırmalara katkı sağlayarak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Mizaç, Duygu düzenleme, Stres toleransı, Karma desen, Nitelikli beden eğitmeni.

Abstract

The Relationship between Stress Tolerance Level, Cognitive Emotion Regulation and Types of Temperament in Teacher Candidates of Physical Education

In this study with combined pattern exploring the temperament types, cognitive mood regulation strategies and stress tolerance levels of physical education teacher candidates in quantitative and qualitative phases, it was aimed to contribute to the features on the concept of “qualified teacher”.

The sampling of the study is composed of 259 physical education teacher candidates, 92 of whom are women (35.5%) and 167 of whom are men (64.5%), who are studying in the Faculty of Sports Sciences at Ege University, who have the mean age of 22.74 ± 3.47 . During the collection of quantitative data, the participants were applied stress tolerance test (DT-test) of vienna test system and personal information form, and a questionnaire form including cognitive emotion regulation (Onat and Otrar, 2010) and nine type temperament model scales (Yılmaz et al., 2014). The qualitative data were, on the other hand, collected by recording on the tape recorder the responses given to semi-constructed open-ended questions determined according to the research topic, appropriate for standardized interview technique. In the analysis of quantitative data, SPSS 24.0 program was utilized. Qualitative data were analyzed by making descriptive resolution for the depth and richness of data after the tape records had been written down.

The internal consistency of all tests and their sub-scales was observed to be at a satisfactory level except for “positive re-focusing” sub-scale of Cognitive emotion regulation scale. The mentioned sub-dimension of the scale was excluded from evaluation. According to the definitive statistical analysis, teacher candidates were found to show frequency in 3 temperament types as 60 in Type 2 (23.2%); 44 in Type 1 (17.0%); 36 in Type 9 (13.9%). According to whether the participants are dealing with individual sports or team sports, a statistically significant difference was found ($p < .05$) in favor of individuals dealing with team sports only in the sub-dimension of “self-accusation” among sub-dimensions of cognitive emotion regulation. According to mother’s educational level variable, a statistically significant difference was detected in favor of primary school/literate ($p < .05$),

between primary school/literate and university and over, in the sub-dimensions of “destruction” and “accusing others” of cognitive emotion regulation. Considering the comparisons in relation to the sub-dimensions of cognitive emotion regulation according to the temperament types of participants, statistically significant differences were found out in sub-dimensions of “self-accusation”, “acceptance”, “focusing on the thought”, “re-focusing on the plan” and “destruction” ($p < .05$). Teacher candidates were observed to have values above average in all test parameters of stress tolerance (DT) test that they applied; to give quick and correct reactions in fulfilling the duty in long times in cases of stress, that is, to sustain focusing by enabling recovery phase. Considering the temperament types of teacher candidates, statistically significant differences were detected between DTM1 and DTM2 and between DTM9 and DTM2 in their stress tolerance correct reaction time median values. Also, according to pearson correlation coefficients, a very small negative relationship was detected to be found between the sub-dimensions of “placing in viewpoint” ($r = -.136$, $p < .05$) and “destruction” ($r = -.144$, $p < .05$) of stress tolerance time median and cognitive emotion regulation. Considering the simple linear regression analysis, it was determined that the model set up according to significance level referring to F value was statistically significant ($F = 5.443$, $p < .05$), destruction predicted stress tolerance median at a low level and a very small part of its variance (2%) could be explained by this dimension. The qualitative findings obtained in the study are supportive of the quantitative findings and are expressed with proper examples in the study.

The obtained findings have been discussed considering the literature and by contributing to the studies planned to be conducted in the future as well as to those working in sports sciences.

Key words: Temperament, Emotion Regulation, Stress Tolerance, Combined Pattern, Qualified Physical Educator.

İçindekiler

Teşekkür	I
Özet	II
Abstract	IV
İçindekiler	VI
Çizelgeler Dizini	VIII
Grafik Dizini	IX
Fotoğraf Dizini	IX
Kısaltmalar Listesi	X
1. Giriş	1
1.1. Araştırmanın Konusu	1
1.2. Problemler	4
1.3. Sayıtlılar	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5
2. Genel Bilgiler	6
2.1. Kuramsal Temeller	6
2.1.1. Eğitim–Beden Eğitimi Kavramı	6
2.1.2. Beden Eğitimi Öğretmeni	7
2.1.3. Mizaç-Karakter-Kişilik	8
2.1.4. Ennegram	11
2.1.5. Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM)	16
2.1.6. Duygu-Bilişsel Duygu Düzenleme	30
2.1.7. Stres-Stres Toleransı	35
3. Gereç ve Yöntem	38
3.1. Prosedür	37
3.2. Araştırma Grubu	37
3.3. Araştırma Deseni	37
3.3.1. Nicel Araştırma	38
3.3.1.1. Veri Toplama Araçları	38
3.3.1.1.1. Kişisel Bilgi Formu	39
3.3.1.1.2. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği	39
3.3.1.1.3. Dokuz Tip Mizaç Modeli Ölçeği	40

3.3.1.1.4. Viyana Test Sistemi	40
3.3.1.2. Nicel Veri Analizi	42
3.3.2. Nitel Araştırma	43
3.3.2.1. Veri Toplama Aracı	43
3.3.2.2. Nitel Veri Analizi	43
4. Bulgular	45
4.1. Nicel Bulgular	45
4.2. Nitel Bulgular	60
5. Tartışma	72
6. Sonuç ve Öneriler	91
7. Kaynakça	93
8. Ekler	108
8.1. Etik Kurul Onayı (Ek.1)	108
8.2. Dokuz Tip Mizaç Modeli Ölçeği Kullanım İzni (Ek.2)	110
8.3. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni (Ek.3)	111
8.4. Kişisel Bilgi Formu	112
8.5. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Ek.5)	113
8.6. Dokuz Tip Mizaç Modeli Ölçeği (Ek.6)	115
8.7. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (Ek 7).....	121
8.8. Özgeçmiş (Ek.8)	123

Çizelgeler Dizini

Çizelge 1: Bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutların güvenilirlik analizi sonuçları	45
Çizelge 2: Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları	46
Çizelge 3: Katılımcıların branşa göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları	47
Çizelge 4: Katılımcıların formasyon durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları	48
Çizelge 5: Katılımcıların anne eğitim düzeyi durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları	49
Çizelge 6: Katılımcıların baba eğitim düzeyi durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları	51
Çizelge 7: Katılımcıların tip durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin karşılaştırma	52
Çizelge 8: Katılımcıların stres tolerans düzeyi test parametrelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler	54
Çizelge 9: Katılımcıların stres tolerans düzeyinin (detertz/ms) mizaç tipi durumuna göre karşılaştırılması	54
Çizelge 10: Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre stres tolerans düzeyine ilişkin t testi sonuçları	55
Çizelge 11: Katılımcıların branş değişkenine göre stres tolerans düzeyine ilişkin t testi sonuçları	55
Çizelge 12: Katılımcıların formasyon durumuna göre stres tolerans düzeyine ilişkin t testi sonuçları	55
Çizelge 13: Bilişsel duygu düzenleme alt boyutları ile stres tolerans düzeyi arasındaki ilişki	57
Çizelge 14: Bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarından yıkımın stres toleransı doğru reaksiyon zaman medyanı üzerinde etkisi.....	58
Çizelge 15: Öğretmen adaylarının stres altında görevini yerine getirme sürecinde neler yaşadıklarına ilişkin kavramsal kategoriler.....	59
Çizelge 16: Öğretmen adaylarının stresle baş etme sürecinde neler yaptıklarına ilişkin kavramsal kategoriler.....	61

Çizelge 17: Öğretmen adaylarının duygu durumunu düzenlemede nasıl bir yol izlediklerine ilişkin kavramsal yapılar.....	63
Çizelge 18: Öğretmen adaylarının mizaç özelliklerine ilişkin kavramsal kategoriler.....	67

Grafikler Dizini

Grafik. 1: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Ait Frekans Dağılımı	46
Grafik. 2: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Ait Frekans Dağılımı	46
Grafik. 3: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Ait Frekans Dağılımı	47

Şekiller Dizini

Şekil. 1: Enneagram Sembolü	13
Şekil. 2: Dokuz Tip Kişilik	14
Şekil. 3: Enneagram Sembolü Stres ve Güven Noktaları	15
Şekil. 4. DTM1: Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi	17
Şekil. 5. DTM2: Duyguları Hissetmeyi Arayan Mizaç Tipi	18
Şekil. 6. DTM3: Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan Mizaç Tipi	20
Şekil. 7. DTM4: Duyguların Anlamını Arayan Mizaç Tipi	21
Şekil. 8. DTM5: Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi	22
Şekil. 9. DTM6: Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi	24
Şekil. 10. DTM7: Keşfetmenin Hazzını Arayan Mizaç Tipi	25
Şekil. 11. DTM8: Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi	27
Şekil. 12. DTM9: Duyumsal Hareketsel Konfor Arayan Mizaç Tipi	28

Fotoğraf Dizini

Fotoğraf. 1: Spor Psikolojisi Laboratuvarı	43
Fotoğraf. 2: Viyana Test Sistemi (DT test)	43

Kısaltmalar

DTMM:	Dokuz Tip Mizaç Modeli
DTM1:	Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi
DTM2:	Duyguları Hissetmeyi Arayan Mizaç Tipi
DTM3:	Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan Mizaç Tipi
DTM4:	Duyguların Anlamını Arayan Mizaç Tipi
DTM5:	Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi
DTM6:	Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi
DTM7:	Keşfetmenin Hazzını Arayan Mizaç Tipi
DTM8:	Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi
DTM9:	Duyumsal Hareketsel Konfor Arayan Mizaç Tipi
BDD:	Bilişsel Duygu Düzenleme
VTs:	Viyana Test Sistemi
DT:	Determinasyon Test – stres toleransı
ANOVA:	Varyans Analizi (Analyze of Variance)
$\bar{X}$:	Ortalama Puan Değeri
Ss:	Standart Sapma
n:	Araştırma Grubu Sayısı
p:	Anlamlılık Düzeyi
α :	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu

Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlediği 21. yüzyıl dünyasındaki gelişmeler, etkin öğrenmenin de bir parçası olmakta ve bireylerin birçok farklı özellikler taşımalarını gerektirmektedir. Etkin bir öğrenme-öğretme ortamı, eğitimcilerin kişiler arası ilişkilerde olumlu etkiler sağlaması ile mümkün olmaktadır. Son yıllarda eğitimin niteliğini amaçlayan çalışmalar, iyi bir ilişki yöneticisi olabilen öğretmenlere ve öğreten-öğrenen arasındaki ilişkinin kalitesine vurgu yapmaktadır. Bu noktada, öğretmenin hem kendine hem de öğrencilerine yönelik farkındalıklarını arttırmasının ve bireyi, sahip olduğu özelliklere özgü bir bakış açısıyla değerlendirmesinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Eğitime başlamadan önce, bireyi, tüm yönleriyle tanıyıp anlamının gerekliliğini konu alan çalışmalar tarih, felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok farklı disiplini bir araya getirmektedir. Bu noktadan hareketle disiplinler arasındaki farklar ve etkileşimden kaynaklı kesişme noktaları dikkate alındığında Menges (2016); Rasmussen (2015), Weinberg ve Gould (2014) gibi araştırmacılar çalışmalarında özellikle kişilik, karakter ve mizaç gibi bireyi tanımak için kullanılan kavramları, farklı yönleriyle ele almaktadırlar (1,2,3). Oysaki mizaç kavramı, bireysel farklılıkları bütünsel bir çerçevede ele almaya olanak sağlayan, bireyin genetik mirası ve doğasında var olan bir çıkış noktası olarak değerlendirilmektedir. Bireyin sahip olduğu mizaç tipini belirlemeye yönelik uygulamalar, kesin bir standartlaşma değil, her bir bireyin modele dayalı, çeşitli işlem ve yorumlamalar ile değerlendirildiği kapsamlı, kuramsal ve yaklaşımsal temele dayanmaktadır (4). Bu perspektif, geniş çaplı genellemeler yerine, bireylerde var olan genetik zenginliğin dikkate alınarak mizaç tiplerinin yorumlanması gerekliliğini vurgular niteliktedir (5). Bu uygulamalar, gözlemsel verilerin desteği ile de gelişim ve ilişki analizi yapmaya pratik anlamda destek sağlamaktadır. Bilindiği üzere, bireyler doğumdan itibaren gerek kendiliğinden, gerekse eğitim ile kasıtlı olarak yeni davranış ve beceriler kazanmaktadır. Ancak, unutulmaması gereken bir nokta; kişinin temel mizaç yapısının yaşamı boyunca çok az değişiyor olmasıdır. Mizacın bebeklikte başlayan ve yaşanan deneyimlerle şekillenen sabit bir yapı olduğunu söyleyen kayda değer sayıda araştırmacı bulunmaktadır (6). Bu düşünceler doğrultusunda, eğitim ortamlarında, kendisini tanıyan, psikolojik süreçlerini yönetebilen ve öğrencilerine aktarabilen öğretmenlerin var olması, kendi özelliklerini ve potansiyellerini ortaya

koyabilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır (4). Özellikle beden eğitimi dersleri gibi uygulama etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamlarda, eğitmenin gözleme ve pratiğe dayalı mizaç temelli uygulamalardan faydalanması, öğrencilerin gelişimlerinde önemli rol oynayabilir. Bu bağlamda, Türk denekler üzerinde şekillendirilen, insanın doğasına nasıl baktığımızdan başlayan, kuramdan uygulamaya oldukça kapsamlı ve pratik bir zihinsel araç olan Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM), eğitim ortamlarını bütünsel bir çerçevede öğretmen, öğrenci, ebeveyn, akran vb. aktörlerle birlikte ele almaktadır (7). Bunun nedeni mizacın, bireylerin psikolojik işlevlerinin temelinde yer alan eylemsel, duygusal ve bilişsel boyutların işleyişini yönlendiren en küçük yapı taşı olmasıdır. Bu yapı taşına etki eden iç ve dış faktörlerin her bir birey için farklılık göstermesinden dolayı sahip olunan kişilik, kendi özelinde tektir. Eğitimde dikkat edilmesi gereken husus; öğrencinin kişilik yapılanmasının mizaç özellikleri yönünde gelişmesi, “doğal kişilik” yönünün de davranışları ile paralellik göstermesi ve bunun gerekliliğini önemseyen öğretmenlerin var olmasıdır (4). Beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin mizaç-kişilik yapılarının daha sağlıklı ve kaliteli beceriler sergilemesi ve kendilerine en uygun kariyerde ilerlemeleri bu değerler dizisine sahip öğretmenler ile gerçekleşebilir (8). Böylece, modern öğretmenler, bireyin davranışlarını etkileyen süreçlere ilişkin duyarlı olmalı, her bir öğrencinin kendi öğrenme yolculuğuna ve mizaç yapısına uyumlu gelişim sergilemesine olanak sağlamalıdır.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin stres, kaygı ve zorluklar karşısında duygusal durumunu düzenleme becerisine sahip olması, öğretene-öğrenen ilişkilerini olumlu yönde geliştiren faktörlerden bir diğeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygular en genel anlamıyla davranışı etkileyen hem fizyolojik hem de bilişsel öğeler içeren bütünlük yapılarıdır (9). Duyguların doğrudan etki alanı kapsamında, bireyin algı sistemi, bilgiyi işleme süreci, karşılaşacağı bir duruma ilişkin düşünceleri ve sergileyeceği tepkiler yer almaktadır (10). Bu bağlamda, öğrencilerin eğitim ortamında davranışlarını etkileyen ve kalıcılığını desteklediği düşünülen “Duygu Düzenleme” kavramı, son yıllarda alana özgü araştırmalara sıklıkla konu olmaktadır. Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001)’e göre duygu düzenleme sosyal ve davranışsal olarak geniş bir etki alanına sahip olmakla birlikte, kontrollü ve refleksif bilişsel süreçleri de kapsamaktadır (11). Bireylerin karşılaştıkları herhangi bir durum karşısında, duygusal bir tepki geliştirmeden önce bilişsel öğeler oluşturdıkları ifade

edilmektedir (12). Bilişsel süreçler aracılığı ile duyguların düzenlenmesi “Bilişsel Duygu Düzenleme” şeklinde ifade edilmekle birlikte bu kavram kapsamında “kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma” gibi ifade biçimlerini içinde barındırmaktadır (13). Bilişsel Duygu Düzenleme stratejileri, özellikle bireylerin stresli olaylara maruz kalmalarıyla gelişen davranışsal ve sosyal problemlerin çözümünde etkili olmaktadır (14). Duygu düzenleme becerisi yönünden yeterli olmayan öğretmenlerin, öğretme ortamında karşılaşılabilecekleri herhangi bir kaygı durumu ile baş edebilmeleri için, uygun bilişsel stratejiler kullanabiliyor olmaları gerekmektedir. Duygu düzenleme güçlüğü yaşayan öğretmenin, öğretim ortamında öğrencilerin başarılarına katkı sağlaması da güçleşmektedir (15). Bilişsel duygu düzenleme, eğitim-öğretim ortamında, öğretmenlere, kontrol sağlama, değerlendirme ve amaçları yerine getirme aşamalarında destek olabileceği gibi, stres yönetimi stratejilerinde de eğitimin niteliğini artırmada katkı sağlayabilir.

Başarmak için bireylerin bilişsel olarak olumsuz duygu durumlarını yönetebilmeleri ve stresle baş edebilmeleri gerekmektedir. Özellikle öğretmenin bilgili ve güvenilir olmasının yanı sıra stres altında kendini ve sınıfı başarıyla yönetebilmesi oldukça önemlidir. Bu noktada stres tolerans düzeylerine ilişkin farkındalığa sahip olan öğretmenler, sınıf ikliminin hem kendileri hem de öğrencileri açısından en uygun düzeyde olmasını sağlayabilirler. Bir öğretmen öğrencinin olumlu ya da olumsuz davranışlarının tamamını gözlemleyerek, bu davranışların altında yatan olası sebepleri ayırt edebilmenin yanı sıra öğrencinin potansiyel becerisinin gelişimine de destek verebilmelidir. Bu doğrultuda, beden eğitimi ve spor ortamında, öğrencileri mizaç temelli eğitime yönlendiren, olumlu duygusal sonuçların ortaya çıkmasını sağlayan ve stres tolerans düzeyleri yeterli bireylerin yetişmesine etki eden öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Kendisini hem mizaç hem de duygusal durumlarıyla tanıyan, kendisiyle barışık olan, stresini yönetebilen ve öğrencilerin eşsiz olmasına uygun evrensel bir eğitim verebilen beden eğitimi öğretmenleri, yeni nesillerin başarılarına daha fazla olanak sağlayacaklardır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının mizaç modelleri, bilişsel duygu düzenleme boyutları ve stres tolerans düzeylerini nicel ve nitel fazda inceleyen karma desendeki bu çalışma sonuçlarının üniversitelerin eğitim - öğretim programlarına yönelik planlama ve uygulama çalışmalarında kaynak olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu faydanın yanı sıra, çalışmaya uygulamacı olarak katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının,

araştırma konuları hakkında farkındalıklarını desteklemek çalışmanın amacını daha da gerçekçi kılacaktır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının bu çalışmada belirtildiği şekilde kazandıkları farkındalıklardan ötürü, mesleki yeterlilik ve dengeli bir kişilik ile tutarlı davranışlar sergilemelerine katkı sağlayacakları söylenebilir. İlerleyen zamanlarda bu konularda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutabilmek araştırmanın diğer amaçlarındanıdır.

1.2. Problemler

Araştırmanın nicel bölümünde aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- Beden eğitimi öğretmen adaylarının mizaç tipleri ile bilişsel duygu düzenleme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmen adaylarının stres tolerans düzeyi ile bilişsel duygu düzenleme boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre stres toleransı ve bilişsel duygu düzenleme boyutları değişmekte midir?

Araştırmanın nitel başağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- Beden eğitimi öğretmen adaylarının stres altında gösterdiği davranışlar nelerdir? Stresle baş etme sürecinde neler yapmaktadırlar?
- Beden eğitimi öğretmen adayları duygularını tanımlamada ve duygu düzenlemede nasıl bir yol izlemektedirler?
- Beden eğitimi öğretmen adayları mizaç özellikleri bakımından kendilerini nasıl tanımlamaktadırlar?

1.3. Sayıtlar

- Araştırma kapsamındaki katılımcıların, nicel ve nitel veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.
- Viyana test sistemi ile belirlenen ölçümler, laboratuvar ortamına ve test uygulama ilkelerine uygun olarak gerçekleştirildi. Katılımcılar test ve ölçek uygulama esnasında çevresel etmenlerden eşit düzeyde etkilendi.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, Ege Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 259 öğretmen adayı ve bu adayların sahip oldukları mizaç tipi, bilişsel duygu düzenleme boyutları ve stres tolerans düzeyi puanları ile sınırlıdır.
- Çalışma grubunun tek olması nedeniyle, araştırma sonuçlarının ancak benzer koşullarda ve benzer gruplara genellemesi mümkün olabilir.
- Araştırmada kullanılan “Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM)” ve “Bilişsel Duygu Düzenleme” ölçekleri öz bildirimli ölçme araçlarıdır ve değişkenler bu ölçeklerin ölçtüğü özellik ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Mizaç: Kalıtımla geçen ve yaşam boyunca çok az oranda değişen yapısal yatkınlıklardır. Mizaç (temperament), yaratılış özelliği ve huy olarak bilinen, davranış ve duygu durumunu belirlemede duygusal uyarana verilen otomatik tepkilerdir (16).

Dokuz Tip Mizaç Modeli: Mizaç – karakter - kişilik arasındaki ilişkinin ve dokuz farklı mizaç tipinin; stres - rahat durumları farklılıklarını belirten 91 maddelik Dokuz Tip Mizaç Modeli ölçeği ile değerlendirilmesi (17).

Duygu: Bireyin içsel dünyasında gerçekleşen değerlendirme süreci ile gelişen fizyolojik bir değişim, yani öznel bir his durumudur (18).

Bilişsel Duygu Düzenleme: Yoğun duyguların tipi, zamanlaması ve şiddeti üzerindeki baskıyı yumuşatmak için gösterilen bilinçli ve otomatik çabaların, duygu düzenleme becerisini ölçmeye olanak sağlayan 9 alt boyutlu 36 maddelik Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile değerlendirilmesi (13).

Stres: Bireyin duygusal ya da fiziksel durumuna karşı olası bir tehdit sezmesiyle, çeşitli içsel ve dışsal uyaranlara verdiği otomatik tepkilerdir (19).

Stres Tolerans Düzeyi: Viyana Test Sistemi ile sürekli değişen çoktan seçmeli uyaranlara doğru ve hızlı bir şekilde tepki verme becerisini ölçerek, stres altındaki performansın değerlendirilmesi sonucu elde edilen düzey (20).

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) kavramı tarihsel gelişimi içerisinde incelenmiş, Bilişsel Duygu Düzenleme ve Stres Tolerans Düzeyi kavramlarına ilişkin genel bilgiler verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Eğitim - Beden Eğitimi Kavramı

İnsan; geliştirilebilir bir potansiyele sahip, mükemmel bir varlık olarak dünyaya gelmekle birlikte yaşadığı çevre, kültür, yaşantı ve deneyimlerinin zenginliğine göre de gelişmekte ve farklılaşmaktadır. Bireyler, yaşadığı toplum içinde değer kazanarak, farklı tutum ve yetenekleri ile gelişimini sürdürürken, hızla değişen bilim ve teknoloji ile de sürekli olarak yenilenmekte ve değişmektedir. Modern yaşamın gereklerinden biri olan eğitim, günümüz şartlarında karşılaşılan her sorunun çözümünde ve öğrenme ürünü olan davranışlar oluşturmada en temel araçtır (21). Kişiler, yaşadığı topluma ve toplumun bağlı olduğu modern dünyaya eğitim aracılığıyla uyum sağlamakta, çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri edinerek de deneyim kazanmaktadır. Eğitim, yaşamı ve çevreyi algılamada bireyin zihninde aksiyonlar oluşturabiliyor ve ona bir bakış açısı kazandırabiliyorsa değerlidir (22). Bu sebeple eğitim, temel toplumsal kurumlardan biridir ve eğitim sistemlerinin en temel amacı o ülkenin yurttaşlarına vatandaşlık olgusunu kazandırarak nitelikli insan gücünü yetiştirmektir (23). Toplumun her kademesinde etkin rol oynayan niteliklerin bireye aktarımı ile toplumun birleşmesi ve bir bütün halinde yaşaması sağlanmaktadır. Kazanılan niteliklerin hangi bilgiler, gerçekler ve değerlere dayandırılması gerektiği hususu oldukça önemlidir. Çünkü değerler, toplumları özelleştirirken topluma anlam kazandıran unsurlardır (24,25).

Bilindiği üzere çağdaş eğitimin yeni anlayışında, bireyi “kendisi için” ve “toplum için” yetiştirmeyi hedefleyen iki ana unsura odaklanılmaktadır. Eğitim kurumlarının temel amacı; bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı bireyler kazanmanın yanı sıra, ait olduğu toplumun gelişimine etki edebilen, hem bireysel hem evrensel bir kültüre sahip aktif bireyler yetiştirmektir (26). Bağımsız bir ulusu oluşturan sistemlerin öncüsü olan eğitim, bir ülkenin refah ve mutluluğunun sağlanmasında,

bireylerinin nitelikli bir eğitim ile sürekli olarak bilgi ve beceri kazanmalarında etkin bir rol almaktadır.

Bu role hizmet eden araçlardan biri de öğrenme-öğretme tutkusudur. Uzmanlar, öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin geliştirilmesi konusunda, eğitim süreçlerinin nasıl daha etkin kullanılabileceğini incelemekte ve öğretmenlerin ihtiyaç ve taleplerini belirlemektedir. Bu kapsamda, bireyin beden ve ruh sağlığını korumaya yönelik, hareket ve beceri yoluyla öğrenmenin temel alındığı beden eğitimi ve spor derslerinin olumlu birer yaşantıya dönüşmesi gerekmektedir. Çünkü, beden eğitimi dersleri bireyin kendi kendine yeterli olmasına, çevreye uyumlu davranışlar geliştirmesine ve idealler edinmesine olanaklar sağlamaktadır (27). Bu dersleri yürüten beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik tutkularını oluşturan faktörleri bilmek önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi kişisel özellikleri ve birikimlerini öğrencilere yansıttıkları bilinmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışlarını etkileyebilecek bireysel algılarının ve özelliklerinin ortaya konması, eğitim öğretim sürecini anlamak ve geliştirmek açısından da önem arz etmektedir (28).

2.1.2. Beden Eğitimi Öğretmeni

Batı'da Antik devirde eğitim, genel anlamda müzik ve beden eğitimi olmak üzere iki unsuru ele alıyordu ve eğitim denildiğinde, bedensel ve zihinsel gelişimin yanı sıra ruh ve ahlak gelişimi de anlaşılmaktaydı (29). Günümüzde de gelişmiş toplumların eğitim anlayışı, zihinsel olduğu kadar bedensel ve ruhsal yönden gelişimine özen gösteren bireyleri kapsamaktadır. Modern yaşamda spor faaliyetleri aracılığı ile bireylerin kişilik oluşumuna ve yetenek gelişimine katkı sağlayan beden eğitimi öğretmenlerinin, eğitim sisteminde önemli yer edinmeleri tartışılmaz bir gerçektir (30). Bireylerin hangi alanda olursa olsun yaratıcılığının ve başarısının artması için çabalayan öğretmenlere özellikle beden eğitimi ve spor alanında ihtiyaç duyulmaktadır. Spor ve fiziksel etkinlik örgütü içindeki eğitimcilerin, verimli ve uyumlu bir şekilde çalışarak mümkün olan en kaliteli hizmeti verebilmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca, bedensel etkinlikler üzerinde gerekli hassasiyeti oluşturmaları ve fiziksel yeterlilik düzeyini arttırarak, uzun vadeli gelişim süreçlerine olanak sağlamaları beklenmektedir (31). Okullar, beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin kazandırılması ve uygulanmasında önemli yer tutmaktadır.

Ülkemiz öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde, Atatürk İlke ve İnkılapları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu doğrultusunda hem kişisel yönden sağlıklı, mutlu, dengeli, yapıcı, yaratıcı hem de toplumsal yönden iyi ahlaklı, milli kültürüne saygılı bireylerin yetiştirilmesine büyük katkıları olmalıdır (32). Beden eğitimi derslerinde amaçlanan bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için; öğretmen, öğrenci ve ihtiyaçlara yönelik öğretim programı arasında uyumlu bir ilişki en temel gerekliliktir. Çünkü öğretme işi en zor işlerden biri olarak kabul edilmekte ve öğretmenlik; ‘öğretmeyi öğrenmek’, ‘öğrenmeyi öğretmek’ olarak tanımlanmaktadır (33). Beden eğitimi öğretmenlerinin almış oldukları dersler ile birlikte genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisine sahip oldukları varsayılmakta ve eğitim süreçleri belli bir müfredata göre şekillenmektedir. Ancak verimli, yaratıcı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bireysel gelişim odaklı derslerin işlenebilmesi için, öğretmenler eğitim süresince edindikleri kazanımları meslek yaşantılarına yansıtabilmelidirler (34). Öğrencilerin hem benzerlikleri hem de farklılıkları üzerinden yaşamı sorgulayan eğitimler, benzerliklerden ortak paydalar üretmenin yanı sıra, farklılıkları geliştirip becerileri zenginleştirebilirler (35). Nitelikli bir beden eğitimi öğretmeni kendi potansiyelini ve kişilik özelliklerini bilen, bireysel farklılıklara yönelik psikolojik süreçleri yönetebilen ve çağın değişen şartlarına göre kendini yenileyebilen bir eğitmendir.

2.1.3. Mizaç – Karakter – Kişilik

"Yaşamımızın büyük bir bölümü, diğer insanları daha iyi anlamakla ve onların bizi daha iyi anlamasını dilemekle geçer." Gordon Allport

Bireyi tanımlamada ve modellemede mizaç, ego, benlik, karakter, kişilik ve zeka gibi olgular, araştırmacılar tarafından uzun yıllardır kullanılmaktadır. İnsanın kişiliğiyle doğrudan ilişkili olan bu yapıların, bireyi anlamada büyük etkiye sahip olduğu bilinen bir gerçektir (36). Kişilik bilimi, psikoloji biliminin farklı alt dallarından toplanan bilgileri kullanarak, insanın bütüncül fotoğrafını çekmek için sentezci bir yaklaşım uygulamaktadır. Kişilik psikolojisi ise; “neden bazı insanlar daha yardımsever iken, bazıları sürekli tavizsiz ve agresif olmak zorundadır”, ya da “başarı için hayatlarındaki her şeyi feda eden kişilerin motivasyonu nereden gelmektedir” gibi sorulara cevap aramaktadır.

Bu noktada, eğitim-bilim alanında çalışan araştırmacılar için önemli olan, farklılıklar üzerine eğilmektir çünkü her insan birbirine benzer görünse de farklıdır. Petrovay'a (2008) göre kişilik özellikleri bireyin diğer bireylerden bazı durumlar karşısında sürekli farklı davranmasıyla oluşmaktadır (37).

Kişilik kavramı bireyin kendisini, sosyo-kültürel çevresini ve davranışlarını birlikte ele almaktadır çünkü kişilik olarak adlandırılan yapı, bireyin tüm bedensel niteliklerinin, güdülerinin, tutumlarının, eğilimlerinin, davranışlarının ve kazanılmış deneyimlerinin bir bütünüdür. Ego idealleri doğrultusunda şekillenen kişilik, temelde birer benlik kalıbı barındırmakta ve her bireye özgü düşünce, duygu ve davranışın özgün motiflerini benliğin üzerine oluşturmaktadır (38). Doğuştan getirdiğimiz ve büyük ölçüde genetik kökenli olan mizaç özelliklerimiz, kişilik tarzının birincil belirleyicilerindendir. Yapılan çalışmalar birçok davranışın temelinde kalıtımın önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Bu konu üzerine araştırmacılar daha çok tek yumurta ikizlerini incelemişler ve hayvanlar üzerinde deneyler yapmışlardır. Bulgular, aynı çevrede büyüyen kardeşler ya da çift yumurta ikizleri arasındaki kişilik benzerliğine oranla, tek yumurta ikizlerinin daha çok benzer kişilik özelliklerine sahip olduklarını göstermektedir (39). Ayrıca, hayvanlar aleminde de davranışların öğrenilmesi, pekiştirilmesi ve hatırlanması noktasında, kalıtımın etkili bir rol oynadığı gözlemlenmektedir (40). Bu kalıtsal temel, zihinsel, duygusal ve fiziksel oluşumların depolanması ve çeşitlenmesinin doğal bir sonucudur (41). Mizaç kavramının içerisinde dürtülerimiz, içgüdülerimiz ve tutkularımız yer alır. Bireyi, özgünleştiren şey mizaç iken, onu çepeçevre sarıp örten yapı, kişilik olarak tanımlanmaktadır (42). Hem kalıtsal özelliklerin hem de çevrenin bir ürünü olan kişilik özellikleri, daha çok insanın benlik ve mizaç özelliklerini tanımlarken, karakter özellikleri ise kişideki ahlaki değerleri tanımlamaktadır. Her bir kişi dünyaya geldiğinde mizaç yapısında saklı ama onun hayatını düzenleyen bir sanal gerçekliğe ve merkeze sahiptir. Daha sonraları ailesi ve çevresi bireye karakter eğitimi vermek için ikinci bir merkez ya da model kullanırlar. Ancak burada önemli bir unsur, karakter eğitiminin çocuğun doğuştan getirdiği mizaç yapısındaki merkezle zıtlaşıp zıtlaşmadığıdır. Eğer bu iki merkez zıtlışırsa, kişi kendine ait bir kişilik hapisanesi kurabilir ve bu da birtakım özgüven, özsaygı gibi zaafiyetlere yol açabilir (43).

Diğer bir taraftan, karakter eğitiminin yapısı mizaç özellikleri ile örtüşüyorsa, kişide güçlü bir karakter gelişmekte ve tüm potansiyellerini dengeleyen sağlıklı bir kişilik formunun ortaya çıkması kolaylaşmaktadır. Her birey sağlıklı ve dengeli kişilik gelişimine ihtiyaç duymakla birlikte, eksik ve zayıf yönlerini güçlendirmeli, farkındalıkları ile de kişilik ve benlik dengesini sağlamalıdır. Bu şartlarda sağlıklı bir sosyal hayat ve takım çalışmasına uygun bir yapı oluşabilir. Her bir kişilik dinamiği ihtiyaçlarının farklılaştığı eğitim-öğretim kurumlarında, öğrencinin mizaç ve karakter yapısını bilmek, öğretmenin öğrenciye ulaşması için hayati öneme sahiptir (44).

Son yıllarda, eğitim-bilim alanındaki yeni çalışmalarla birlikte, ezber dayalı bilgi yükleme yöntemlerinden vazgeçilmekte ve öğrenciye özgü gelişime dayalı farklı eğitim ve öğretim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır (45). Doydu ve ark. (2013). Yılmaz ve ark. (2015).’nın belirttiği gibi, öğrencilerin mizaç tiplerinin farkına varıldığında, onların kendi mizaç yapılarında bulunan olumlu potansiyelleri ve olumsuzluk teşkil edebilecek riskli özellikleri eğitmen tarafından belirlenebilir (46,4). Yine eğitmenler, öğrencilerin kendi mizaç tiplerindeki baskın özellikleri öngörebileceği için, onların hangi özellikleri kendiliğinden sergileyebileceği ve hangilerini dışarıdan aldıkları destekle kazanabilecekleri tespit edebilir. Bu bağlamda, çağdaş eğitmenler olarak bizler, öğrencilerin motive oldukları durumları ve öğrenme biçimlerini anlayarak, mizaç tiplerine uygun bir şekilde neye, nasıl çalışacaklarını yapılandırabiliriz. Dolayısıyla hem hatasız olma hem de zaman kazanma avantajlarını sağlayarak, öğrencilerin bütüncül kişilik gelişimine uygun bir eğitsel destek planı oluşturulabilir (47). Ancak bu noktada unutulmaması gereken önemli bir husus bulunmaktadır; kişilikli insan ile karakterli insan aynı mıdır? Örneğin içedönük/dışadönük ve atılgan/pasif gibi özellikler insanın tipik kişilik özellikleridir ve farklı mizaç tiplerine mensup kişiler, bu özelliklerden bazılarını göstermeye daha yatkın olarak doğmuşlardır. Karakter özellikleri ise, bireyi iyi ve güzel insan yapan saygılı olmak, dürüst olmak gibi özelliklerdir. Bu ahlaki özellikler, bazı mizaç tiplerinde doğuştan itibaren daha baskın iken, bazı mizaçlarda daha zayıf olabilir. Kişilik ve karakter eğitimi bütünlleştirilmedikçe, öğrencilerin kişisel ve sosyal yaşamlarında, imkân ve potansiyellerini geliştiren anlamlı bir sinerji oluşmayabilir. Kendine güveni yüksek, girişken ve başarılı bir öğrenci aynı zamanda ahlaklı ve iyi karakterli bir birey olmayabilir. Mesela, ahlaki değerleri göz ardı ederek kazanmak uğruna her şeyi yapabilir (48) Bu açıdan eğitimcilere büyük

sorumluluklar düşmektedir; öncelikle kendi kişilik yapısı üzerinde çalışmalı ve karakterine bir şekil verebilmelidir. Daha sonra öğrencilerinin de mizaç, karakter, kişilik konularında kendilerinin farkında olmalarının ve diğerleri ile bütünleşmelerinin yolunu açmalıdır. Bireyi tanıma sanatının geniş ve kapsamlı bir kavramı olan kişiliğe dair yapılan çalışmalar, tüm insan davranışlarının gözlemlenmesi ve bu davranışların sınıflara ayrılmasıyla başlamıştır (49). Üzerine binlerce kelime, yüzlerce tanım bulunan kişiliğimizi, gerçekte kim olduğumuzun esasını ve büyüklüğünü, sahip olduğumuz öz ve güdüler aracılığıyla aramaktayız. Bu bağlamda mizaç ve kişiliği boyutsal olarak ele alan Costa ve McCrae'nin Beş Faktör Kişilik Modeli (BFM) (1990) ve Cloninger'ın (1993) yedi faktörlü Psikobiyolojik Kişilik Modeli (PKM) bilimsel çalışmalarda sıkça yer almaktadır (50,51). Mizaç ve kişiliği kategorik olarak değerlendiren modeller ise; Akiskal'ın beş kategoriden oluşan Afektif Mizaç Modeli (AMM) (1987), Myers-Briggs'in Kişilik Modeli, Schutz, (1998)'un Temel Kişilerarası İlişkiler Yaklaşımı (FİRO) ve Gurdjieff'in Enneagram modelidir (52,53,54,55). Sadece Enneagram metodolojisi, tümdengelim metodunu kullanarak diğer modellerden farklı bir özellik göstermektedir.

2.1.4. Enneagram

“Kendini bilmek, bilgeliğin başlangıcıdır” (Sokrates)

Yunanca dokuz anlamına gelen “enne” ve kişilik sözcüğünün karşılığı olan “agram” kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşturulan “Enneagram”, dokuz kişilik tipi anlamında kullanılmaktadır (56). Kökeni oldukça eski bir geleneğe dayanan ve derin bir bilgi dünyasına sahip olan Enneagram, insanın kendisini bilme farkındalığı üzerine geliştirilmiş çok yönlü bir felsefedir. Hem kendini anlamak hem de başkalarını anlamak için kullanılmakta ve insanı bir bütün olarak düşünmektedir. Kişilik ve karakter üzerine oluşturulan birçok yaklaşımın aksine, dinamik ve tutarlı yapısıyla bireyi tanımada kilit bir noktadır (57). Bu sistem ile bireylerin kendi yönünü keşfederek, değerlerinin güçlü ve sınırlı taraflarının tespiti sağlanabilir. Hem kendi kişilik gelişimleri hem de diğerlerinin gelişimi için enneagram, tüm dünyada geçerli entegre bir sistem olarak düşünülmektedir (58). Dünyada, özellikle son yıllarda pek çok alanda ilgi gören bu yöntem Stanford, Harvard gibi en prestijli üniversitelerde okutulmakta ve bugün kendini tanıma sürecinde bilinen en etkili metodolojilerden biridir (59). Bu konuda IEA (International Enneagram Association)

tarafından 2003 yılından bu yana düzenlenen birçok uluslararası konferans, panel, workshop vb. etkinlikler bulunmaktadır. Dahası, psikiyatr Naranjo 2014 verdiği bir röportajında, terapi süreci içerisinde danışanı tanımanın uzun zaman aldığı süreyi, enneagram sistemini kullanarak beş-on dakikaya indirdiğini söylemektedir (60).

Enneagram teorisi; bireylerin öz varlığı, güzelliği, asilliğinin gelişime açık bir süreç olduğunu savunmaktadır. Enneagrama göre insanın özü değerli olandır. Bu öz sayesinde insan sadece kendini değil, çevresindeki tüm varlıkları da tanıma potansiyeline sahiptir (61). Kendinin ve çevresindekilerin farkındalığından uzak olan bireylerin hayalleri, düşünceleri ve ideallerinin de mekanik bir oluştan ibaret olduğunu savunan enneagram, insancılığa vurgu yapmaktadır. Varlığın özü ve varlığın birliğine işaret ederek kişinin gelişim yönünü ifade eden bilgi, sevgi, irade, inanç, mükemmellik ve gerçek gibi kavramlara da değinmektedir. Enneagram bilgisinde, her birey doğumuyla gelen özüyle bağlantı içindedir ve daha sonra birey mizacının etkisiyle egosunu oluşturarak bir kişilik tarzına doğru hareketlenir. Enneagram kişilik tipleri çemberimsi geometrik bir şekilde, dokuz köşeli bir sembolleşmeyle gösterilir. Dokuz temel kişilik tipinin üçlü gruplar halinde yerleşmesiyle oluşan sistemde, Zihin merkezli (korku baskın), duygu merkezli (sevgi baskın) ve fizik merkezli (öfke baskın) olarak üç ana merkezden şekillenen tipler mevcuttur.

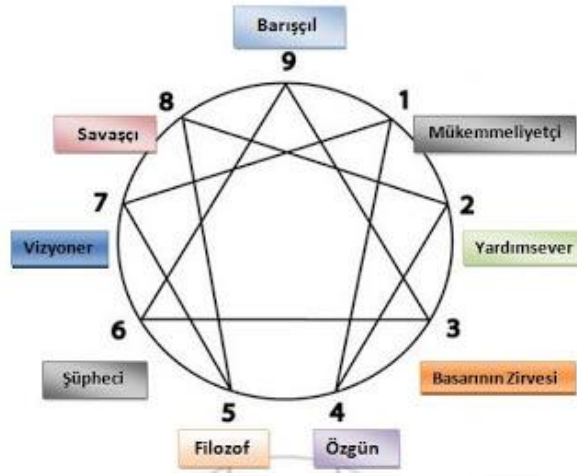
Duygu Merkezinde: Tip 2-Yardımcı, Tip 3-Başaran, Tip 4-Özgün;

Zihin Merkezinde: Tip 5-Gözlemci, Tip 6-Sorgulayan, Tip 7-Maceracı;

İçgüdü merkezinde: Tip 8-Reis, Tip 9-Uzlaşmacı, Tip 1-Mükemmeliyetçi.

Her köşeye bir kişilik tipi yerleştirilmiştir ve sistem üzerindeki her bir nokta, etkileşimli ve karşılıklı olarak birbiriyle ilişki halindedir (62). Sadece sembolde değil, gerçekte de birbirini etkileyen bu dokuz kişilik tipinin ortak tutum, davranış ve bakış açıları bulunmaktadır. Benzerliklerin kaynağı olarak ise, tüm kişilik tiplerinin üç ana merkezden çıkması gösterilmektedir. Bunun yanı sıra sistemde, her bir kişilik tipinin kendine özgü tutum ve davranış biçimleri; kendilerini savunma şekilleri, farklı güdüleme yöntemleri ve kişilik tipinde tutarlı alışkanlıkları vardır. Enneagram sisteminde bireyin temel kişilik özelliklerini bulunduğu ana tip belirlemektedir. Bu ana kişilik tipi, değişmez olandır. Ancak, zamana ve mekâna bağlı olarak gelişebilir; bazı özellikleri törpülenebilir, bazıları olgunlaşabilir. Kontrol altına alınabilen kişilik

özellikleri olsa da bu, sonucu değiştirmez. Birey, ana kişilik tipine ait olan özellikleri hayatı boyunca kişiliğinde taşımaktadır (63).



Şekil 1: Enneagram Sembolü

Enneagram sembolünde tüm tipler birbiriyle ilişkilidir ve şu şekilde temsil edilir;

Tip 1: Mükemmeliyetçi / Reformcu: Amaçları olan

Tip 2: Yardımsever / Şefkatli: Verici, insanları mutlu etmeyi amaçlayan

Tip 3: Başarı odaklı / Motivatör: Ferdiyetçi, uyum becerisi olan güvenli

Tip 4: Özgün / Bireyci: Trajik, romantik, içe dönük

Tip 5: Araştırmacı / Gözlemci: Meraklı, zihinsel, bağımsız

Tip 6: Sadık / Sorgulayıcı: Tedbirli, bağlanan ve sorumluluk sahibi

Tip 7: Maceracı / İstekli: Eğlenceli, yeniliği seven, dışa dönük

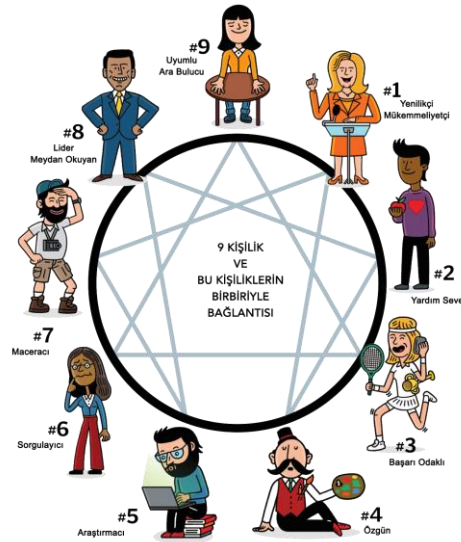
Tip 8: Meydan okuyan / Lider: Kararlı, yüksek özgüvenli, güçlü

Tip 9: Başarı / Uzlaştırıcı: Tutarlı, iyimser, istikrarlı (64).

Enneagram şeması kişiliğin deviniminden bahsederken, tiplerin ilişkili oldukları durumları ve bağlantı noktalarını da göstermektedir. Bu şemada stres ve güven noktaları adı verilen tiplerin farklı durumlardaki hareketlerini gösteren bir yapı söz konusudur. Yapı incelendiğinde, akıllara iki önemli soru gelmektedir; bir tipe mensup birey, güven durumunda hangi noktaya yönelmekte ve o noktanın hangi sağlam özelliklerini sergilemektedir ya da bir tipe mensup birey, stres durumunda hangi noktaya yönelmekte ve o noktanın hangi olumsuz özelliklerini vurgu yapmaktadır? Tüm bu soruların cevapları Enneagram şemasında bulunabilir çünkü

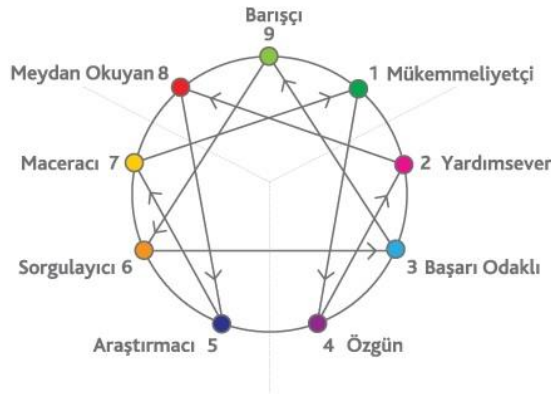
sistemde bir birey, sadece salt ana kişilik tipinin etkisinde değildir (65). Birey, bazı durumlar karşısında mevcut tipinin donanımları ile savaşılabılır ve farklı bir kişilik noktasına yönelir. Birey, normal yaşamına göre daha rahat ve güvenli ortamda ise güven noktasına; daha fazla stres altında ise stres noktasına gider. Her bir tipin yöneldiği güven ve stres noktaları farklı olmaktadır (66). Ancak, unutulmamalıdır ki birey, tanımlanabilen sınırlar içerisinde tutarlı bir biçimde tepkilerini oluşturmaktadır. Sembolün iç çizgilerine takiben bu süreçler anlaşılabilir (Şekil 1).

İnsan, tek bir paradigmaya bağlı olarak ele alınamayacak kadar kompleks, çok boyutlu dinamik bir sistemdir. Enneagram metodolojisinin de dinamik bir sistem olduğundan bahsederken bireyin sağlıklı ve sağlıklı olmayan yönelmelerinin yanı sıra mensubu olduğu kişilik tipinin bir önceki ve bir sonraki tipinden etkilenebildiği vurgulanmaktadır. Yani, sembol üzerinde ana kişilik tipinin sağında ve solunda bulunan kişilik tiplerine kişiliğin kanatları adı verilir. Kanatlar aynı zamanda kişiliğin tamamlayıcısıdır. Örnek olarak, bir birey 3 tipinde ise ona yakın olan 2 veya 4 tipinden de bazı özellikleri kişiliğinde barındırabilir. Her bireyde farklı kanat baskın olabilir ya da her iki kanat da dengede olabilir. Değişmeyen bir nokta var ki, o da ana tipin kanatlarla olan ilişkilerinin bireylerin kendine özgü tavırlarına neden olmasıdır (67). Örneğin; Tip 1 mükemmelle ulaşma arzusuna, Tip 2 gibi insanlara yardım ederek veya Tip 9 gibi zihinde ve çevrede barışı sağlayarak ulaşabilir. Benzer şekilde özel olma arzusu çok güçlü olan Tip 4, Tip 5 gibi bilgi edinme yolunu veya Tip 3 gibi “başarılı” görünme yolunu seçebilir.



Şekil 2: Dokuz Tip Kişilik

Her birey yaşamı süresince temel mizacı, stres altında yaşadığı mizacı, rahat durumda yaşadığı mizacı olmak üzere en az üç, eğer etkilendiği kanat mizacı da bulunuyorsa dört mizaç yapısıyla ilişki içerisinde. Tüm bu farklılıklar, enneagramın çevre ile etkileşim süreçlerini etkilemekte ve sistemi durağanlıktan çıkarıp dinamik bir yapıya dönüştürmektedir (68). Enneagram metodolojisinde yer alan iki kavram, “Güven Durumu” ve “Stres Durumu” bireylerin duygu, düşünce ve hayallerini rahatlıkla ortaya koymalarına yardımcı olmaktadır. Bireylerin stres ya da güven durumundaki davranışları çeşitli değişimlerle oluşmaktadır. Örneğin, bireylerin fiziksel ve mental enerjisinin kaynağı olan stres, eylemlerdeki güdülenme, motivasyon ve harekete geçme gibi pek çok hayati durumsallığın aracıdır. Ayrıca sevgi, hoşgörü, anlayış ve şefkat gibi hissi durumların oluşumunu da göz önünde bulundurursak yaşamımızdaki güven duygusunun önemi tartışılmaz bir gerçektir. Bizler yaşadığımız olaylara çeşitli değerlendirmelerde bulunarak kimi zaman bir anlam yükleriz ve stres yaşarız ya da kendimizi güvende hissederiz. Enneagram sisteminde stres noktası, ana tipten hareket eden ve uzaklaşan ok yönünü göstermekte iken; güven noktası, ana tipe yaklaşan ok yönünü göstermektedir. Stres noktasında bireyde, ana tipten uzaklaşarak hangi noktaya gidiyorsa, o tipin sağlıklı özellikleri gözlemlenmektedir. Örnek olarak, şemada Tip 7 mensubu bireylerin, stres noktasının Tip 1’ler olduğu görülmektedir. Bu da onları daha eleştirel, iğneleyici ve sabit düşünceli yapabilir. Diğer taraftan, Tip 8’ler güven ve rahat durumunda, Tip 5 mensubu bireyleri daha empatik, daha sosyal ve daha açık bireyler haline getirebilir çünkü şemada ana tipe hareketlenen ok, hangi tipten geliyorsa, birey güven durumlarında o tipin sağlıklı özelliklerini sergileme eğilimindedir (69).



Şekil 3: Enneagram Sembolü Stres ve Güven Noktaları

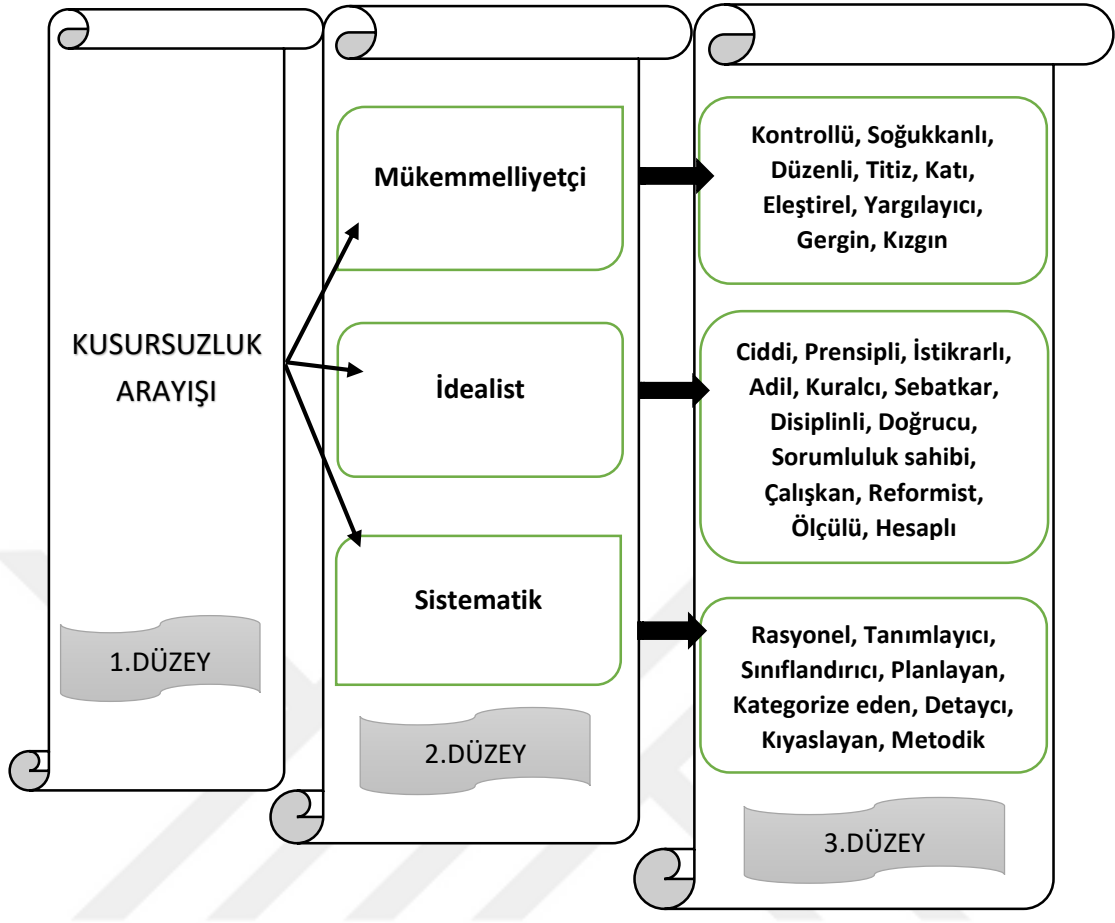
Stresle baş edebilmenin ya da güven duygusu içinde rahatlığı yaşamının en iyi yolu, bireyin kendisi hakkında yarattığı farkındalıklardır. Kişi, kendisini strese sokan durumlar karşısında ya da güvenli ortamlarda hangi tavırları gösterdiğinin farkına varmalıdır. Enneagram sisteminde tüm insanlar için etkili olan; kişinin temel tutkusu ve değerleri, zihinsel fotoğrafları, gelişme yönü, kişinin arayışı, bilişsel yanılgıları ve içsel şikâyetleri gibi birçok kavram incelenmektedir (70). Bu bağlamda Enneagram aracılığıyla bireyin korku ve çatışmalardan uzaklaşması, arzu ve isteklerinin değerini anlaması, tutku ve duygularını tanımlanması mümkün olabilir. Kişi kendisini tanıdıkça, kör noktalarının, çıkmaz yollarının, kırılganlıklarının farkına vararak önemli bir güç elde edebilir.

Özellikle öğretmenlerin kendisini ve karşısındaki kişiyi zayıf-güçlü yönlerini değerlendirmesiyle, ona özgü en uygun yol haritasına ulaşması kolaylaşabilir. Enneagram sistemi ile yapılan çalışmalar daha çok aile terapileri ve iş dünyası alanında yoğunlaşmaktadır (71,72). Yılmaz ve ark. (2014), Enneagram metodolojisinin yönetsel yaklaşım ve odaklanma alanlarının revize edilmesi sonucu yeni bir perspektifle oluşturulan ve bilimsel olarak geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış güncel bir ölçeğe sahip olan Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM)'ni öne sürmüşlerdir (7). Model özellikle eğitim-bilim alanında çalışan bireylere önemli bir rehber kaynak olarak önerilmektedir.

2.1.5. Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM)

Bu modeli, dokuz tip mizaç oluşturmaktadır. Bunlar; 1-Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi, 2-Duyguları Hissetmeyi Arayan Mizaç Tipi, 3-Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan Mizaç Tipi, 4-Duyguların Anlamını Arayan Mizaç Tipi, 5-Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi, 6-Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi, 7-Keşfetmenin Hazzını Arayan Mizaç Tipi, 8-Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi, 9-Duyumsal Hareketsel Konfor Arayan Mizaç Tipi olarak adlandırılmaktadır. Modele göre, stres altında ve rahatlama durumlarında bireylerin diğer mizaç tiplerinin olumlu veya olumsuz özelliklerini sergileyebildiklerini ileri sürmüşlerdir (7).

Şekil 4. DTM1: Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi

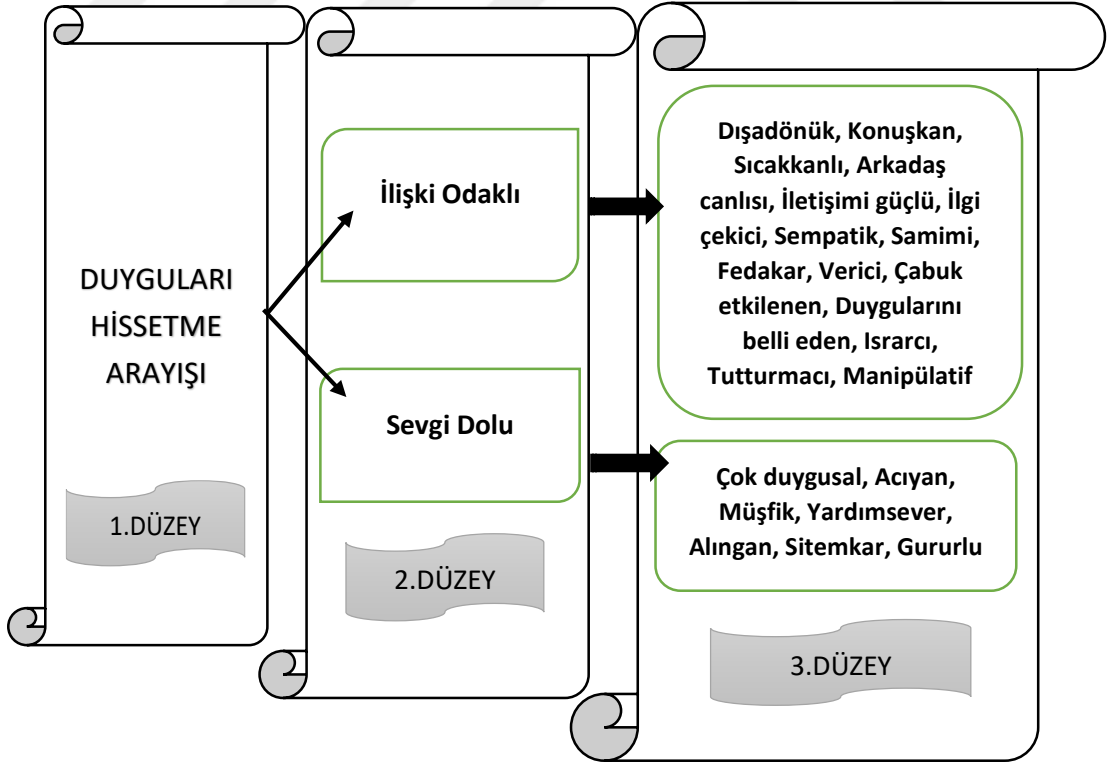


Stres Durumu: DTM1 mensubu bireyler; hata, eksik ve kusurlara müdahale edememeleri, prensip ve ideallerinin önemsenmemesi, ahlak kurallarının es geçilmesi, alışkın olduğu yöntemin dışında çalışmaları ve mükemmel olamayacağı hissine kapılmaları gibi durumlarda stres yaşarlar. Stres durumunda, Duyguların Anlamını Arayan Mizaç Tipi (DTM4)'nin olumsuz özelliklerini sergilerler (73). Çevresindekiler tarafından anlaşılmadıkları düşüncesiyle sosyal ilişkilerden uzaklaşıp kendi dünyalarına çekilirler. Onların yaşamı geliştirme, düzeltme ve idealleri uğruna harcadıkları çabaların boşa olduğunu hissetmesiyle de umutsuzluğa kapılıp melankolik ve üzüntülü duygular içerisine girebilirler.

Rahatlama Durumu: DTM1 mizaçlı bireyler için işler beklediklerinden daha düzgün ve hatasız bir şekilde ilerlediğinde; sistemde aksama olmadan kurallara uygun yapıldığında rahatlama ve güven durumu oluşabilir. Bu durumda,

Keşfetmenin Hazzını Arayan Mizaç Tipi (DTM7)'nin olumlu özelliklerini sergilerler (74). Özellikle kurallar konusunda hoşgörölü ve esnek olmaları, onların kontrolcü tavrını gevşetmektedir. Gevşeme hissiyle beraber neşeli, keyifli ve eğlenceli olurlar. Böylelikle dar kalıplarından uzaklaşıp yeniliğe açık bir şekilde olayları farklı açılardan değerlendirme eğilimini taşırlar. Keşfetme merakı ve yaratıcılığa eğilimleri artar.

Kanat Etkisi: Duyumsal Hareketsel Konfor Arayan-DTM9 kanadı olan DTM1 mizaçlı bireyler; ilişkilerinde daha soğuk ve mesafeli olmalarına rağmen, uyumlu olmaya çalışırlar. Mücadeleci olmak yerine sakin kalmayı isterler. Eleştirileni çok dile getirmeden öfkelerini bastırırlar. Yenilik ve değişimlere karşı daha tutucu ve inatçıdırlar (75). Duyguları Hissetmeyi Arayan-DTM2 kanadı olan DTM1 mizaçlı bireyler; duygusallığı önemsemelerinden dolayı, ilişkilerinde sıcakkanlı ve paylaşımcı olurlar. Doğruluğun ve keskin kanılarının yanı sıra affedici ve merhametli davranışları vardır. Sevdiklerine karşı yönlendirme eğilimi taşırlar ve daha müdahalecidirler. Öfkeleri ve kızgınlıkları duygusal alınganlıklarıyla birlikte artabilir (75).



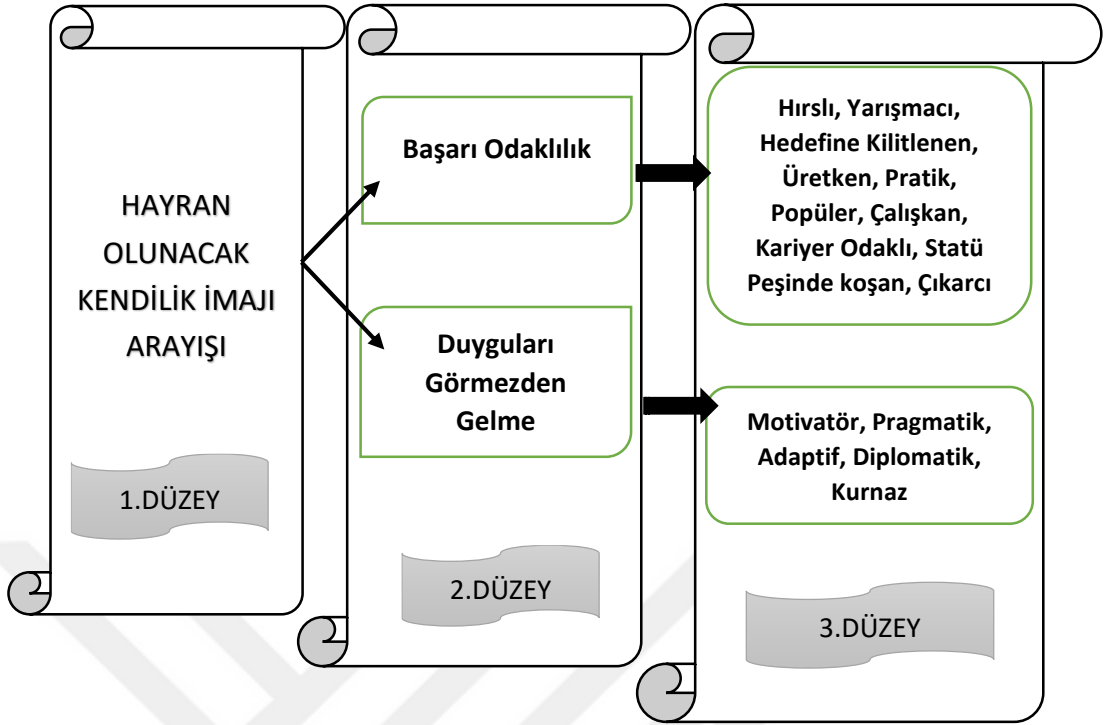
Şekil 5. DTM2: Duyguları Hissetmeyi Arayan Mizaç Tipi

Stres Durumu: DTM2 mizaçlı bireyler; ilgi, istek ve beklentilerinin karşılanmadığı durumlarda sevilmediklerini hissedebilir, paylaşımcı yapılarından dolayı yalnız kalma korkusuyla strese girebilirler. Stres durumunda, Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi (DTM8)'nin olumsuz özelliklerini sergilerler (76). Hırçın ve kırıcı davranışları, suçlayıcı ve isyankar tutumlarından kaynaklanmaktadır. Israrcı talepleri karşılanmadığında sinir krizleri, tehditkar tavırlar ve saldırganlık gözlemlenebilir.

Rahatlama Durumu: Gerçekleşen istek ve arzularıyla birlikte, ilgi gördüklerinde ve sevgi konusunda tatmin edildiklerinde rahatlayan DTM2 mizaçlı bireyler, yalnız kalmaktan bile hoşlanırlar. Rahat durumunda, Duyguların Anlamını Arayan Mizaç Tipi (DTM4)'nin olumlu özelliklerini sergilerler (77). Duygusal olarak değerli hissederler ve sanatsal imajları kullanarak duygularının anlamını farklı şekillerde ifade ederler.

Kanat Etkisi: DTM1 kanadı olan DTM2 mizaçlı bireyler, duyguları üzerinde daha çok hakimiyet kurabilirler. Düzen konusunda titiz davranırlar çünkü sorumlulukları konusunda daha dikkatlidirler. İdealist tutumlarının artmasıyla doğruluk ve dürüstlük konularında daha hassas olabilirler. Bu durum da onları gergin ve yargılayıcı olma eğilimine yöneltebilir (75). Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan-DTM3 kanadı olan DTM2 mizaçlı bireyler; odaklarını başarıya yönlendirerek daha rekabetçi ve hırslı olurlar. İmajlarını önemsemeleri popülerliklerini artırma isteğinden kaynaklanabilir. Yönlendirici ve baskıcı bir tutum sergilemeleri, narsistik zedelenme konusunda daha duyarlı olmalarını sağlayabilir (75)

Şekil 6. DTM3: Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan Mizaç Tipi



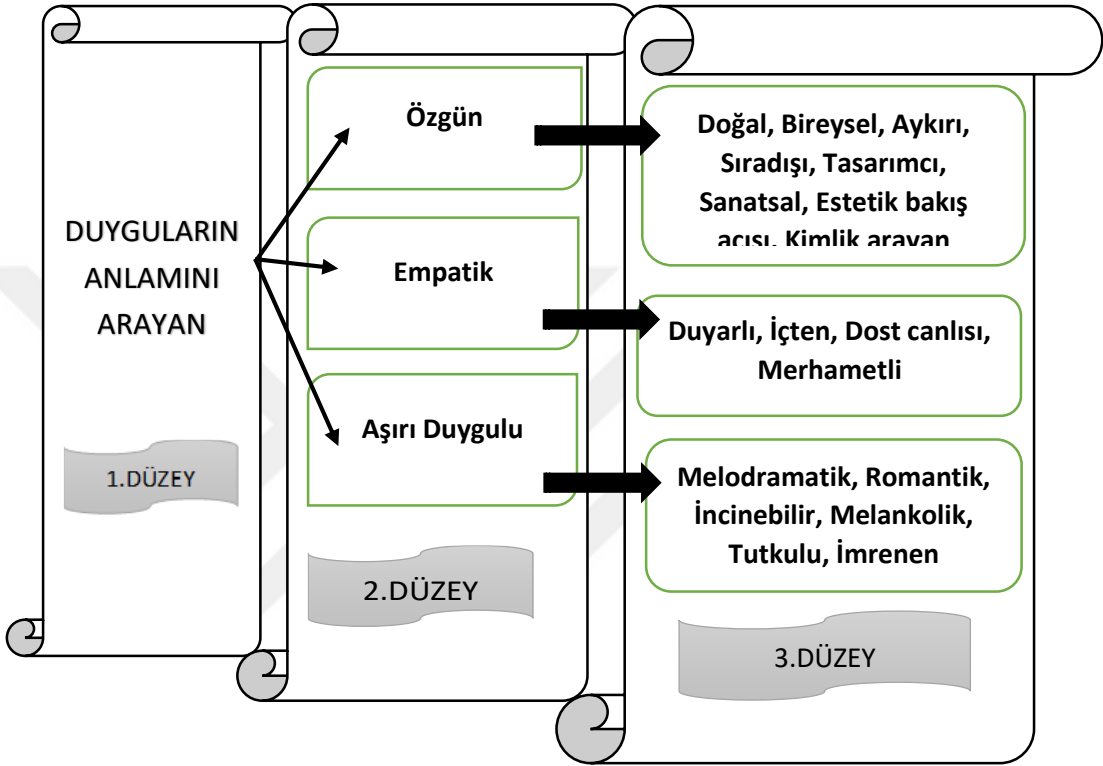
Stres Durumu: DTM3 mizaç mensubu bireyler; özellikle hedeflerine ulaşma sürecinde başarısızlık yaşamaları ya da rakiplerinden geri kalmaları durumunda, imajlarının zedelendiğini düşünebilir. Stres durumunda, Duyumsal Hareketsel Konfor Arayan Mizaç Tipi (DTM9)'nin olumsuz özelliklerini sergilerler (78). Kararsızlık ve içe kapanma yaşamaları yetersizlik duygusuyla birlikte artabilir. Pasiflikle birlikte üretkenlikleri kaybolur, böylelikle risk almaktan çekinir olurlar.

Rahatlama Durumu: Arzuladıkları popülarite ve imaja sahip olmalarıyla hayranlık uyandırdıkları düşüncesi DTM3 mizaçlı bireyleri rahatlatır. Hedeflerindeki başarıya ulaşmanın özünde, takdir edilme hissini yaşama istekleri vardır. Rahat durumunda, Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi (DTM6)'nin olumlu özelliklerini sergilerler (79). Çevresindeki kişilerin de ihtiyaç ve beklentilerini önemseyerek bencillikten uzaklaşabilirler. Narsistik algılarının dışına çıkarak, kendilerini başka kişi ya da gruba sadakatle adayabilirler. Fedakar bir tutum içerisinde daha sistemli çalışabilirler.

Kanat Etkisi: DTM2 kanadı olan DTM3 mizaçlı bireyler, daha sıcak ve sosyal ilişkiler kurabilir. Duygularını yoğun yaşamaları, daha kontrolsüz, alıngan ve tepkisel olmalarına yol açabilir. Ancak, cömertlik ve yardımseverliği önemsemeleri,

merhamet etmelerine yardımcı olabilir (75). DTM4 kanadı olan DTM3 mizaçlı bireyler; kolay incinebilir, durgun ve içe kapanık tavırlar sergileyebilirler. Duygularına yoğunlaşmaları daha romantik ve empatik bir yapı taşımalarına neden olabilir. Sanatsal ve estetik duyarlılıkları artabilir (75).

Şekil 7. DTM4: Duyguların Anlamını Arayan Mizaç Tipi

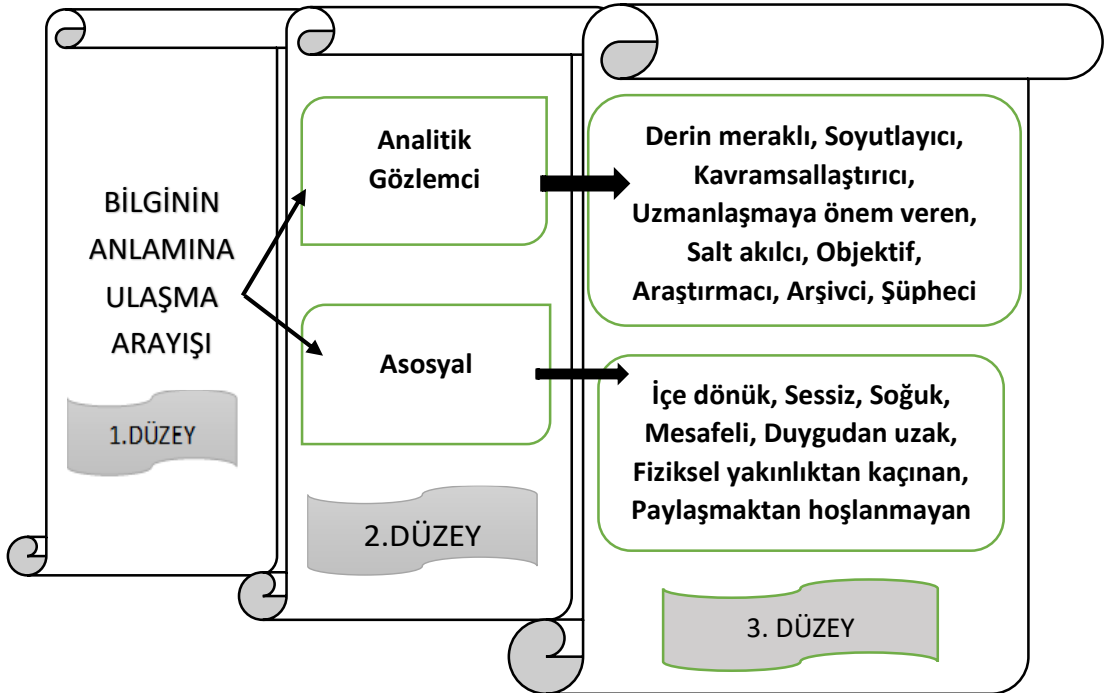


Stres Durumu: DTM4 mizaçlı bireylerin; bireysel ve özgün kimliklerinin fark edilmemesiyle genellenip sıradan görünmeleri, çevresindekiler tarafından eleştirilmeleri, başkalarıyla kıyaslanmaları, duygularının önemsenmemesi gibi durumlarda strese girmeleri olasıdır. Özellikle sert tutumlarla kurallara maruz kalmaları ve yalnızlıklarını yaşayamamaları gerginlik yaratır. Stres durumunda, Duyguları Hissetmeyi Arayan Mizaç Tipi (DTM2)'nin olumsuz özelliklerini sergilerler (80). Daha tepkisel ve öfkeli olurlar ancak diğer bir taraftan neşeli gibi görünmeye çalışarak dışadönük ve savruk tavırlar sergilerler. Duygularda anlam ve derinlik arayan o sakin kişi, yerini hemen duygusal tatmin yaratacak nesneleri arayan kişiye bırakır.

Rahatlama Durumu: Kendilerine has olan duygularını özgürce ifade edebildiklerinde, yaratıcılıkları ve farklılıkları takdir edildiğinde, bireyselliği ve özgünlüğü hissettiklerinde rahatlayan DTM4 mizaçlı bireyler, rahat durumunda, Kusursuzluk Arayan Mizaç Tipi (DTM1)'nin olumlu özelliklerini sergilerler (78). Melankolik tavırlardan uzaklaşarak, gündelik işlerde kurallara uyarak planlı olmanın gerektiğine inanırlar. Duyguların sübjektifliğinden ziyade rasyonelliğine önem verirler. Romantik hayallerini bırakmasalar da daha gerçekçi olmaya özen gösterirler.

Kanat Etkisi: DTM3 kanadı olan DTM4 mizaçlı bireyler, dışadönük, hırslı tavırlarını özgün işlerini başarmak için kullanırlar dolayısıyla çevrelerinin takdirini almak da önemlidir. Toplum karşısında oluşturdıkları imaj ve statüleri ön plandadır (75). Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan-DTM5 kanadı olan DTM4 mizaçlı bireyler ise çevresindekilere karşı soğuk ve mesafelidir. Mantıklı ve analitik düşüncelerle olayları daha duygusuz gözlemlerler. Daha felsefi ve teorik konulara ilgileri artar, içe kapanık ve çekingen tavırlarının altında olaylara daha az duygu katmaları yatabilir (75).

Şekil 8. DTM5: Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi

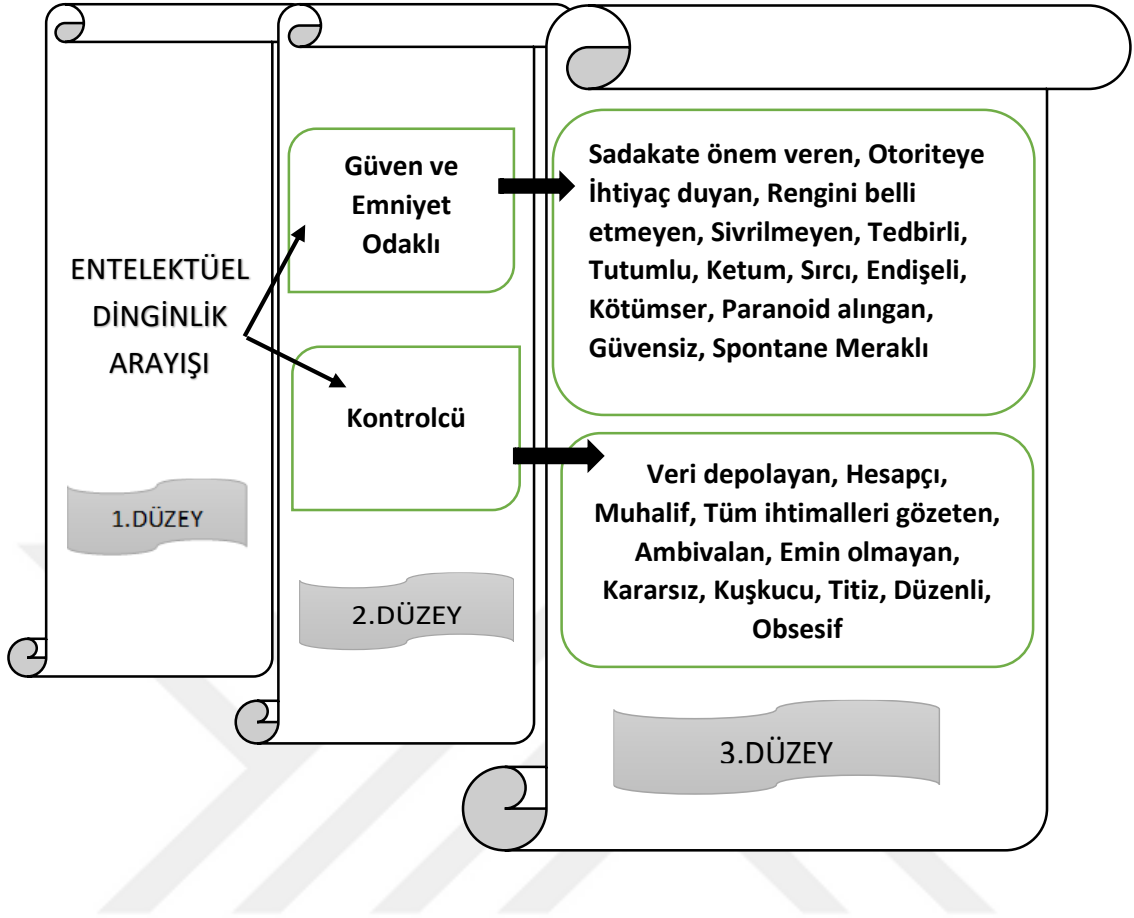


Stres Durumu: DTM5 mizaçlı bireyleri; sürekli grup içinde ve göz önünde olmak rahatsız eder. Yeterince yalnız kalamamaları, dikkatlerin üzerinde olmasıyla riskli ve çabuk hareketlere zorlanmaları gerginlik yaratır. Sosyalleşme konusunda müdahale edilmesi mahremiyetlerine saldırı olarak algılanır. Stres altında, Keşfetmenin Hazzını Arayan Mizaç Tipi (DTM7)'nin olumsuz özelliklerini gösterirler (74). Mantıktan uzak savrulmuş ve tutarsız davranışlarıyla daha dikkatsiz ve kontrolsüz olurlar. Çevresindekilere karşı patavatsızlık yapabilirler, onlarla ilişkisi daha yakın olsa da yüzeysel kalmaktadır.

Rahatlama Durumu: Çevresi tarafından, bilgide uzmanlıklarının ve yetkinliklerinin desteklenmesiyle işlevsellikleri kabul edilen DTM5 mizaç mensubu bireyler, güven ve rahat durumunda hissederler. Bu durumda, Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi (DTM8)'nin olumlu özelliklerini sergilerler (73). Bilgece çevresindekileri organize edip daha aktif bir şekilde yönlendirebilirler. Dışadönük bir tavırla çekingenlikten uzaklaşarak fikirlerini rahatça dile getirirler. Böylece, özgüvenli hissederek bulunduğu ortamlarda liderlik yapabilirler.

Kanat Etkisi: DTM4 kanadı olan DTM5 mizaçlı bireyler, çevresiyle kurduğu ilişkilerinde empati duyarak daha duygusal ve sıcak davranabilirler. Teorik veri ve analiz bilgilerini kullanır ancak duygularını da anlamaya çalışır. Artan duygusallığı, sanata ve estetik değerlere yönelmesinde etkili olabilir (75). Entelektüel Dinginlik Arayan-DTM6 kanadı olan DTM5 mizaçlı bireyler, daha kontrolcü ve şüpheli tavırlar sergilerler. Düzen ve titizlik konusunda hassastırlar, ilişkilerinde daha uyumlu ve dışadönük olma eğilimi taşırlar. Sorumluluk almaktan kaçınmaz ve sadık yaşarlar (75).

Şekil 9. DTM6: Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi

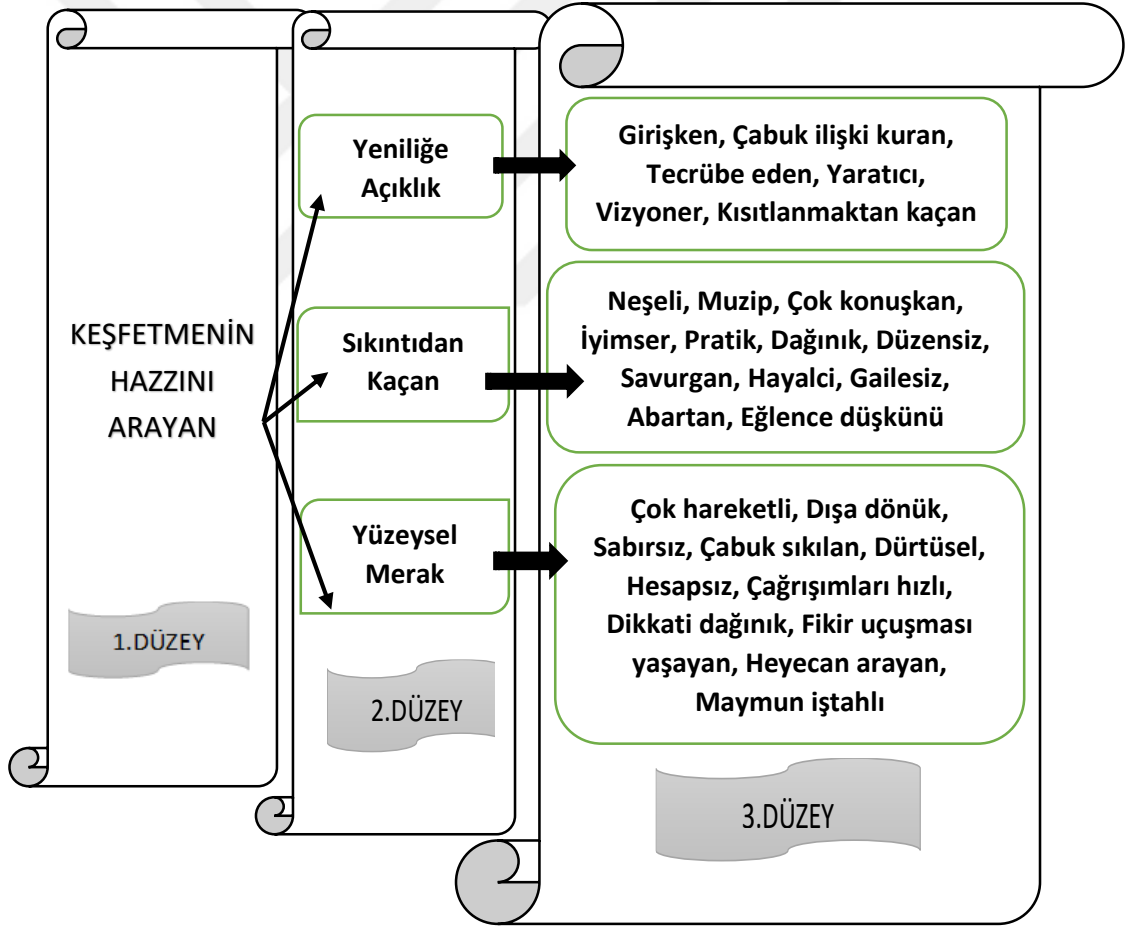


Stres Durumu: DTM6 mizaç mensubu bireyler; güven duydukları kişiler tarafından hayal kırıklığı yaşadıklarında, emniyetsiz hissederler ve karar verip hareket etmede zorlanırlar. Başarısız olma korkusuyla özgüvenleri sarsılabilir. Stres durumlarında, Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan Mizaç Tipi (DTM3)'nin olumsuz özelliklerini gösterirler (76). Çevresine karşı sinsi planlarla kendi çıkarları doğrultusunda davranabilirler. Gergin, bencil, suçlayıcı davranışlarla olayları sübjektif değerlendirip haklı olduklarını savunurlar.

Rahatlama Durumu: Herhangi bir belirsizlik, gelecek kaygısı yaşamadan, kendilerini son derece güvende hissetmeleriyle rahatlayan DTM6 mizaçlı bireyler; başarı ve yeterli maddiyat sağlamaya yönelik kariyer planlaması yaparak özgüvenlerini artırırlar. Özellikle onları destekleyen otoritenin güvenilir ve sağlam olması derin bir nefes almalarını sağlar. Rahat durumlarında, Duyumsal Hareketsel Konfor Arayan Mizaç Tipi (DTM9)'nin olumlu özelliklerini sergilerler (78).

Çevreleriyle rahatça bütünleşip uyum içinde huzur bulurlar. Kontrol etmekten ziyade ilişkilerinde daha paylaşımcı ve hesapsız olmalarına yol açabilir.

Kanat Etkisi: DTM5 kanadı olan DTM6 mizaçlı bireyler; daha şüpheli ve korkak tavırlar gösterebilirler çünkü ani tepkisel kararlar vermek yerine tüm ihtimalleriyle düşünmek isterler. Sakin, çekingen ve mesafeli duruşları düşüncelerini daha az ifade etmelerinden kaynaklanabilir (75). DTM7 kanadı olan DTM6 mizaçlı bireyler ise daha dışa dönük, konuşkan ve neşeli tavırlarıyla dikkat çekerler. Dağınıklığı ve düzensizliği umursamaz olup, daha dürtüsel tepkiler verebilirler. Özgüven kazanmalarıyla birlikte karşıt düşüncelerini daha rahat ifade ederler ve bağımsızlık uğruna korkularının üzerine daha çok giderler (75).



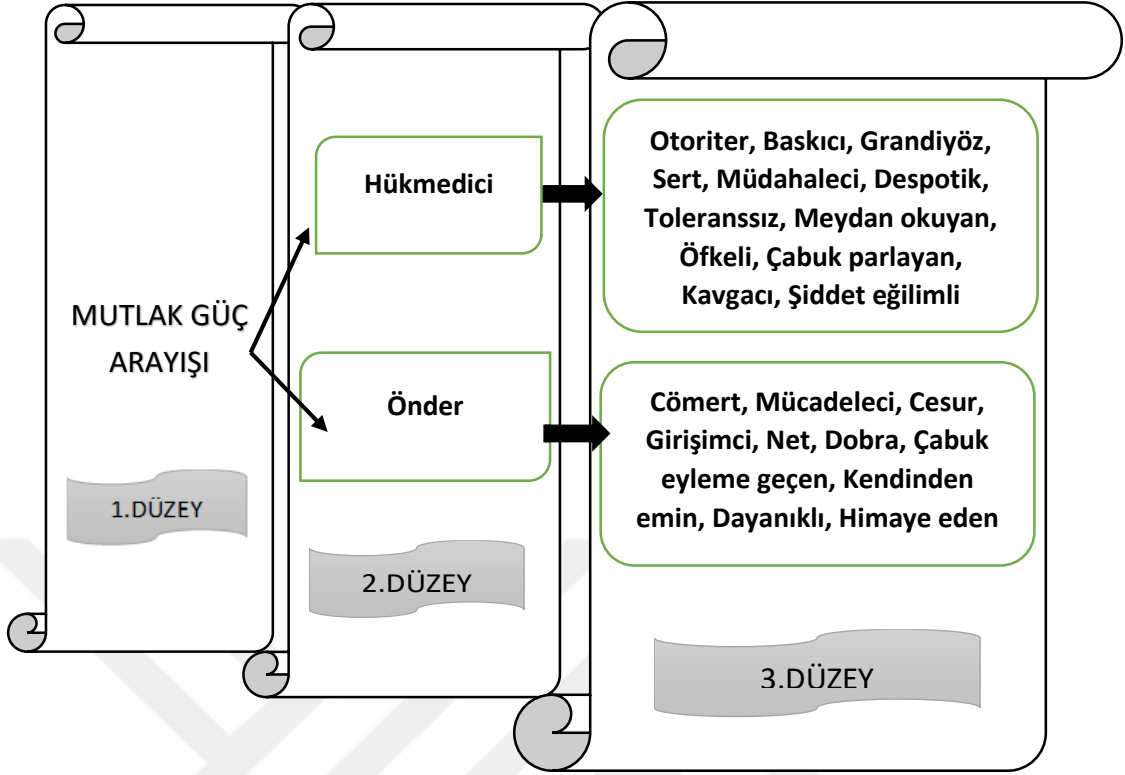
Şekil 10. DTM7: Keşfetmenin Hazzını Arayan Mizaç Tipi

Stres Durumu: İstek ve arzularını yerine getirememeleri, monotonluk içinde sıkıcı ve sıkıntı veren durumlara maruz kalmaları ve kısıtlanan özgürlükleriyle dilediği gibi hareket edememeleri gibi durumlarda stres yaşarlar. Stres altında, Kusursuzluk Arayan Mizaç Tipi (DTM1)'nin olumsuz özelliklerini gösterirler (73). Yaşamlarındaki olumsuzluklara odaklanarak, çevrelerindeki kişilere karşı hata ve eksik arama davranışı gösterebilirler. İyimserlikten uzak gergin ve eleştirel bir tutumla, düzen ve kural konusunda takıntılı tavırları olabilir.

Rahatlama Durumu: DTM7 mizaçlı bireyler; haz arayışlarını tatmin ettiklerinde, özgürce keşfedip, arzuları hemen yerine getirildiğinde rahata kavuşurlar. Bu durumlarında, Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi (DTM5)'nin olumlu özelliklerini sergilerler (74). Örneğin tek bir konu üzerinde yoğunlaşıp, odağını sürdürerek uzmanlaşabilirler. Yüzeysellikten uzak daha analitik ve derinlemesine bakan bir perspektif edinirler. Yalnızlığı sever, kendine yetmenin huzurunu yaşayabilirler.

Kanat Etkisi: DTM6 kanadı olan DTM7 mizaçlı bireyler; daha kontrollü ve düşünerek hareket ederek, sorumluluk alma konusunda daha duyarlı davranırlar. Çevresindekileri dinleyip, endişeli ve şüpheli bir yaklaşımla düzen sağlamaya çabalarlar. İlişkilerine daha bağlıdırlar (75). DTM8 kanadı olan DTM7 mizaçlı bireyler; coşkulu, hareketli, girişken ve konuşkan tavırlara sahip olabilir. Özellikle öne çıkmayı, rekabeti severler ve daha çok kendi başına davranışlar sergilerler. Dürtüsellikleri ve saldırganlıkları artma eğilimindedir (75).

Şekil 11. DTM8: Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi

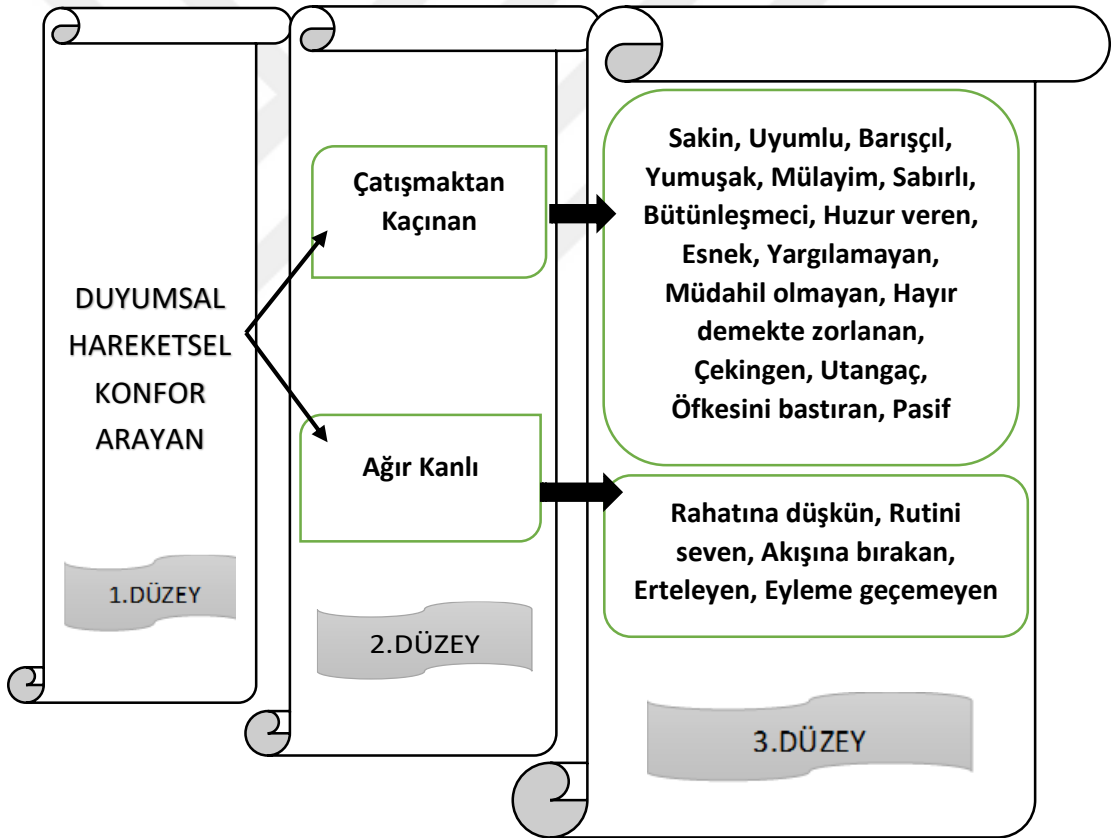


Stres Durumu: DTM8 mizaçlı bireyler; çevrelerine karşı kontrol ve hâkimiyetlerini kaybetmeleriyle birlikte, otorite zayıflığı ve acizlik hissederler. Güçlü duruşlarını sarsacak durumlarda strese girerler. Stres altında, Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi (DTM5)'nin olumsuz özelliklerini gösterirler (76). Sarsılan özgüvenleri onları daha pasif ve çekingen yapabilir, böylelikle güçlü lider rolünden uzaklaşırlar. Paranoyak düşüncelerle tetikte bekleyen gözlemci gibi davranır, eylemden kaçarlar.

Rahatlama Durumu: Kontrol ve hâkimiyeti sağladıklarında, çevresindeki bireylerden herhangi bir tehdit algılamadan onların samimiyetlerine inandıklarında en önemlisi otoritelerini sağlamlaştırdıklarında rahatlayan DTM8 mizaç mensubu bireyler her şeyin denetimleri altında olmasıyla huzur bulurlar. Rahat durumlarında, Duyguları Hissetmeyi Arayan Mizaç Tipi (DTM2)'nin olumlu özelliklerini sergilerler (73). Kimseye tepeden bakmadan çevresindekilerle aynı seviyede ve sıcak ilişkiler kurarlar. Zorbaca tavırlar yerine daha duyarlı ve hassas biri halini alırlar.

Sevecen davranırlar ve duygularını açıkça belirtirler. Dahası alçakgönüllü ve yardımsever olurlar.

Kanat Etkisi: DTM7 kanadı olan DTM8 mizaçlı bireyler; keyif ve haz veren etkinliklere yönelirler. Neşeli olmaları onları daha enerjik ve girişken yapar. Acelecilik, sabırsızlık ve dengesizlik görülebilir, daha dürtüsel olma eğilimleri vardır. Hayal kurmayı abartarak beklenmedik riskler alabilirler, maceraperesttirler (75). DTM9 kanadı olan DTM8 mizaçlı bireyler, ağırkanlı, sakin ve daha yumuşak tavırlar sergilerler. Hemen müdahale etmek yerine daha fazla gözlem yaparak barışçıl olmayı tercih ederler. Arabulucu ve kabullenici özellikleri olsa da inatçılık görülebilir (75).



Şekil 12. DTM9: Duyumsal Hareketsel Konfor Arayan Mizaç Tipi

Stres Durumu: DTM9 mizaçlı bireyler; uzun süre gerilim ve çatışma ortamına maruz kaldıklarında, alışkın oldukları rutin ve düzenden uzaklaştıklarında, yok sayılıp dışlandıklarında harekete geçmekte zorlanır ve strese girerler. Stres durumlarında, Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi (DTM6)'nin olumsuz

özelliklerini gösterirler (78). Pasif- agresif bir tutumla gergin ve güvensiz olurlar. Karar vermekte oldukça zorlanırlar dolayısıyla endişeli ve kaçınan davranışlar gözlemlenir, üretkenlikleri azalır. Sorgulama ve şüphe duyma eğilimleri artar.

Rahatlama Durumu: Paylaşım, uyum, bütünlük ve barış içinde olduklarında, özellikle fiziksel konforu (yemek, cinsellik vb.) tam olduğunda rahatlayan DTM9 mizaçlı bireyler kendilerini yeterli ve yetkin hissetmek isterler. Rahat durumlarında, Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan Mizaç Tipi (DTM3)'nin olumlu özelliklerini sergilerler (74). Üretken ve destekleyici olurlar. Daha aktifleşerek, uzlaşım peşinde koşan, girişken davranışları gözlemlenir. İşbirliğine önem verirler böylelikle sosyal statü ve başarılarını arttırmak isterler. Özgüvenli bir şekilde olayları doğal akışına bırakırlar.

Kanat Etkisi: DTM8 kanadı olan DTM9 mizaçlı bireyler; daha hükmedici ve otoriter olma eğilimi gösterirler. Canlılık içinde liderlik özelliklerini sergilerler ancak zorlayıcı ve talepkar olabilirler. Çatışmaya girmekten çekinmezler, iddialarını sürdürürler (75). DTM1 kanadı olan DTM9 mizaçlı bireyler ise, daha prensipli ve idealist olurlar. Kararlarında istikrarlı ve akılcı olma eğilimleri vardır. Hak/hukuk konularında hassaslaşırlar, sorumluluk sahibi olmanın yanı sıra eleştireldirler (75).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, DTMM'ni inceleyerek, kendi doğamızı tanımaya ve huzurlu bir yaşam sürmeye imkân sağlayabiliriz. Mizaç ve karakterimizdeki olumsuz yönleri kontrol edebilir, sağlıksız özelliklerimizi ne kendimize ne de çevremize zarar vermeyecek şekilde kanalize edebiliriz. Mizaç tiplerinde yer alan birçok özelliğin farklı olması gibi, duygu yansımaları da farklılaşabilmektedir. Yani, farklı mizaç tiplerine mensup bireyler, aynı durumlar karşısında farklı duygular hissedebilmektedir (81). Duygular, belirli bir nesnenin ya da olayın, insanın iç dünyasında bıraktığı izlenim ve hislerdir. Duyguların uzun bir süre baskın bir şekilde hissedilmesi durumunda, bireylerin mizaç-karakter ve biliş gibi özellikleri ile duyguları arasında etkileşim yaşanmaktadır. Ayrıca, tüm bilişsel süreçlerin içerisinde de duygular yer almaktadır (82). Sosyal işlevlerimizi etkin bir şekilde sürdürebilmek için, duygusal bir uyarımı başarıyla düzenlemeliyiz. Çalışmalar, duygu düzenleme kapasitesinde olgunlaşma ve kişisel özelliklerle ilişkili

değişimler yaşanabileceğini ortaya koymaktadır (83). Kişisel özelliklerinin ve mizaç yapısının farkında olan birey, duygusal durumunun ve düzenleme yollarının da bilincine vararak, davranışlarını sağlıklı bir şekilde yönetebilir (84).

2.1.6. Duygu- Bilişsel Duygu Düzenleme

Duygu, uygunluğuna göre değişebilen, bir objeye karşı hissedilen yaklaşma ya da uzaklaşma eğilimidir (85). Duygunun ne olduğu sorusuna tek bir yanıt vermek zordur çünkü bilim, duygular hakkındaki son sözü henüz söyleyebilmiş değildir. Duygular, biyolojik, psikolojik ve çevresel etkenlerin dâhil olduğu karmaşık etkileşimlerle oluşmaktadır. Kısaca duygu; fizyolojik uyarılma, hisler, bilişsel süreçler ve belirli davranışsal tepkileri içeren bedensel ve zihinsel değişimlerin karmaşık bir şekli olarak tanımlanabilir (86). Geçmiş dönem araştırmacıları, daha çok duygunun biyolojik evrimsel kökenleri üzerinde çalışmışlar ve yaşanan fizyolojik deneyimler (ayıdan kaçmak) ile bir duygunun (korku) hissedilmesi arasındaki yakın ilişkiyi vurgulamışlardır (87). Örneğin, duygular bedende fizyolojik değişiklikler meydana getirmektedir; hızlı atan bir kalp ya da kızarmış bir surat, heyecan, korku ve öfke gibi duygularla ilişkili olabilir. Duygular üzerine olan birçok teori, uzun bir geçmişe sahip olsa ve farklılıklar gösterse de, günümüzde duyguların biyolojisi ve psikolojisi konuları dikkat çekmekte, araştırmalarda sıkça yer almaktadır (88). Duyguların, bizim için neyin (kimin) önemli olduğunu hissettirmesi ve diğer bireylerle ya da nesnelerle ilişkilerimizi düzenlemede bizi motive etmesi, onların psikolojik etkileri üzerine örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacıların belirttiği üzere; duygusal olarak gelişebilmenin bir takım öncelikleri bulunmaktadır ve bu konu üzerine duygusal zekâ, duygusal farkındalık, duygusal yeterlilik, duygusal sosyalleşme ve duygusal düzenleme gibi birçok kavram türetilmiştir. Kayda değer sayıda araştırma, bu kavramların zihinsel/davranışsal sağlık, kişilerarası iletişim, sportif ve akademik başarı, mesleki ve sosyal yeterlilik gibi birçok oluşumla ilgili olduğunu göstermektedir (89). Bu noktada, çoklu ve duygu ilişkili yapılar, bireyin birçok durumda, uyumlu şekilde işlev içinde olabilmesine yardımcı olmaktadır. Duyguların anlaşılması, kısaca, işlevlerinin ve nasıl çalıştığına dair inanışların bilinmesi demektir (90). Dolayısıyla anlaşılma süreci, duygusal farkındalıktan gelen bilgiyi kapsar. Bireyin kendinin ya da diğerlerinin yaşadığı duyguyu bilmesi, duygusal farkındalığı tanımlar. Duyguların anlaşılması konusu, duygu düzenlemenin unsurları ile etkileşim içinde ve duygusal yeterliliğin

oluşturulmasında köşe taşı gibidir (91). Sözün kısası, duygusal farkındalık, duygusal yeterliliğin anahtar bir tamamlayıcısıdır. Bir şeyle veya birisiyle olan ilişkiler sonucu ortaya çıkan duygular, bağlamsaldır ve farklı birçok bağlamsal faktörleri anlamak, kişisel-düzenlemeyi geliştirebilir (92). Günlük yaşantıda farklı farklı duygular yaşayabilen kişiler, sağlıklı bir sosyal etkileşim sürecinde, kendinin ve diğer bireylerin duygusal tepkilerini yorumlama, kontrol etme ve etkileme gibi davranışları gerçekleştirmelidir. Bu bağlamda, duygusal süreç hakkındaki bilgilerimiz geliştikçe, diğerleri ile iletişim kurarken ve duygularla başa çıkarken kullanılan yöntemlerin de farkındalıkları artacaktır (93). Bireyin, kendi duygularını değiştirebileceğini bilmesi ve düşünmesi, duygusal düzenlemenin öncü davranış örüntüleri arasına girmektedir. Duygusal örüntünün temel araçları ise iletişim, düşünce ve dildir çünkü bireyler, ana dillerindeki sözcüksel kategorilere göre duygularını algılamakta ve ifade etmektedir (94). Bu düşünceye bağlı olarak duygu düzenlemenin, problemleri, kaygı ve zorlukları idare etmede gerekli olduğu, böylece kişilerarası ilişkilerin de önemli bir parçası haline geldiği söylenebilir (95).

Duygu düzenleme üzerine bilinen kurumsal modellerin ilki, Dodge (1991), tarafından sosyal bilgi süreç modeli olarak geliştirilmiştir (96). Bu modelde çocuğun sosyal işaretleri yorumladığı ve daha sonra duruma göre davranışları tartıp, tepki verdiği varsayılmaktadır. Dolayısıyla modelde bahsedilen duygu düzenleme sürecinde, çevrenin, özellikle ailenin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Benzer bir şekilde Parrott, (2001) duyguların sosyal olduğunu ve çoğunun diğer bireylerle oluşan etkileşimlerinden doğduğunu belirtmektedir (97). Kişiler, sosyal ortamlarda olumlu duygularını dışa vurur ya da olumsuz duygularını gizler. Duyguların düşünceleri doğru yöne yönlendirmek suretiyle, yargılama sitemine etkisi olduğunu düşünen Pizaro ve Salovey, (2002) bir durum karşısında nasıl tepki verdiğimizizin, duygular tarafından olumlu ya da olumsuz olarak etkilendiğini söylemektedir (98). Davidson ve ark. (2000), duygularını düzenleyemeyen bireylerin, dürtüsel şiddet davranışları sergileme olasılıklarının daha fazla olduğunu, genel olarak depresyon, anksiyete, stres ve öfke gibi olumsuz duyguları algıladıklarını düşünmektedirler (99). Daha sonraları, düşünme ve eylemin birbirinden farklı süreçleri içermesi dikkate alındığında, sadece olumlu ya da olumsuz olarak bilişsel ve davranışsal stratejileri aynı boyutta ele almak duygu düzenlemede yetersiz görülmüştür. İnsanların kasıtlı duygularını düzenlemede

kullanabilecekleri düşünceler ve zihinsel stratejiler üzerine çalışmalar yapan Garnefski ve ark. (2001), duygularla başa çıkmanın bilişsel yönüne odaklanmışlardır (11). Bilişsel süreçlerin, duygularımızı kontrol altında tutarak, onları yönetmemize ya da düzenlememize destek olabileceğini ifade etmişler ve olumsuz olaylar karşısında insanlar tarafından kullanılan stratejileri değerlendirmek için “Bilişsel Duygu Düzenleme” kavramından bahsetmişlerdir. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri, bireylerin stres altında gelişen duygusal ve davranışsal problemlerinin çözümünde hayati rol alabilir ve özellikle yaşanan stresli durumlardan sonra duyguların yönetilmesine de destek olabilir (11,14). Duyguları ile başa çıkabilen bireyler önce üst biliş yeteneklerini geliştirerek bilişsel stratejileri belirlemekte sonra duygusal olarak tepki vermektedirler (14,88). Garnefski ve ark. (2001), duyguyu sürdürme, azaltma ya da arttırmada bilişsel süreçlerin etkisi üzerine çalışmışlar ve duygusal sorunların yönetilmesine yardımcı olabilecek 9 alt boyutlu Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği’ni (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire) geliştirmişlerdir (11). Olumsuz durumlar karşısında, kişiler tarafından kullanılan stratejileri değerlendirmek için geliştirilen bu ölçeğin boyutlarına ilişkin açıklamalar aşağıda kısaca belirtilmektedir:

Kendini suçlama (Self-blame): Olumsuzluklar yaşandığında, kişinin kendini suçlayıcı düşüncelere sahip olduğu bilinmektedir. Kendini suçlama stratejisinin uzun süre görüldüğü yükleme tarzında, depresyona bağlı güçlükler görülebilir, bilinçli yaşanan ve uyumsuz bir yöntemdir (11).

Kabul etme (Acceptance): Birey, yaşanan durumu kabul etmeye ve olan şeye kendini teslim etmeye yönelik düşüncelerin olduğunu göstermektedir, işlevseldir. İyimserlik ve kabul etme arasında pozitif, kaygı ile negatif yönde bir ilişki olduğu düşünülmektedir, uyumlu bir stratejidir (17).

Düşünceye odaklanma (Rumination)/ Derin düşünme: Zihinsel geviş getirme olarak da bilinen bu boyut; kişide olumsuz durumlarla ilgili duygu ve düşünceler üzerinde sürekli düşünme ve yinelenen depresif davranış olasılığından bahsetmektedir. Bilinçli ve uyumsuz bir yöntemdir (39).

Pozitif tekrar odaklanma (Positive refocusing): Gerçek olayı düşünmek yerine memnuniyet verecek hoş konular üzerine düşünmeye eğilimli olmaktır. Kısa sürede

anlık çözümlere uyumlu bir yöntem olsa da, uzun dönemde etkin bir çözümün gerçekleşmesini engelleyebilir (14).

Plana tekrar odaklanma (Refocus on planning): Bu stratejide önemli olan nokta; olumsuz durumlar nasıl ele alınmalı ve onlarla başa çıkmak için hangi adımlar atılmalı düşüncesine sahip olmaktır. Bu düşünce, bireyi kaygıdan uzaklaştırabilir dolayısıyla iyimserlik artabilir (46).

Pozitif yeniden gözden geçirme (Positive reappraisal): Yaşanılan her olaya olumlu bir deneyim düşüncesiyle mana yükleyen birey, olumsuz durumların da kendi kişisel gelişimine katkıda bulunacağına yönelik düşüncelere sahiptir. (12).

Bakış açısına yerleştirmek (Putting into perspective): Birey başına gelebilecek ya da gelmiş diğer olaylarla yaşanılan olayı karşılaştırarak, duygusal ağırlığını hafifletme yolunu tercih etmektedir (17). Özellikle başından geçen olayı, stres yükü daha fazla olan geçmiş deneyimleri ile kıyaslaması şimdiki stres yoğunluğunu azaltabilir. Bu strateji genel anlamda bir iyilik hali oluştursa da bazı araştırmalarda depresyonla ilişkili sonuçların olduğu saptanmıştır (12).

Yıkım (Catastrophizing): Kişi başından geçen olayların en kötü tarafından bakmakta ve durumun dehşetini açıkça vurgulayan düşüncelere odaklanmaktadır (39). Yaşamakta olduğu bir olayın olumsuz sonuçları ile başa çıkılamayacağı ve yönetilemeyeceği şeklinde yanlış bir varsayım oluşmaktadır (100). Bu düşünce stratejisine sahip bireylerde, duygusal sıkıntılar ve depresyonla ilişkili davranışların görülme olasılığı daha yüksektir, bilinçli ve uyumsuz bir stratejidir (92).

Diğerlerini suçlama (Other-blame): Bu strateji, bireyin yaşadığı olumsuzluklardan dolayı diğerlerini ya da çevreyi suçlayıcı düşünceler taşıdığına işaret eder. Böyle düşüncelere sahip kişilerin, azalmış duygusal iyilik halinde oldukları söylenebilir, bilinçli ve uyumsuz bir stratejidir (14).

Tüm bu yaklaşımlar, olaylar karşısındaki düşüncelerin, bireyde var olan stratejik yatkınlığa bağlı olarak, olumlu veya olumsuz bir duygulanıma yol açmasını tanımlamaktadır.

Bazı araştırmacılara göre, psikolojik sağlığın korunmasında kişiler, sadece kendine özgü bir stili kullanmaktansa, farklı düzenleme stratejilerine esnek biçimde geçiş yapabilme becerisine sahip olmalıdır (101). Bilişsel duygu düzenleme becerisi,

tüm insan ilişkilerini olumlu yönde güçlendirebileceği gibi tersi bir etki de yaratabilir. Özellikle sosyal fobi gibi olumsuz oluşumlarda, duygu yoğunluğu ve duygu düzenleme güçlüğü'nün etkisi bilinmektedir (102). Duygularına ilişkin farkındalığı olmayan, onları kabul ve ifade edemeyen, çoğunlukla dürtüsel davranışlarda bulunan bireyler, duygu düzenleme güçlüğü yaşayabilirler. Ancak, psikoloji alanında çalışan birçok araştırmacıya göre, duygularımıza dair farkındalık geliştirerek, onları düzenleme yolunda farklı zihinsel süreçleri kullanmayı başarabiliriz çünkü yaşadığımız deneyimlerden sonra oluşan duygusal yoğunluk, hayatın değerini anlamamızı sağlar (12).

Gelişen bilim ve teknoloji ile hareketsiz, iletişimsiz ve sosyallikten uzak bir yaşam süren bireylerin sayısı gün geçtikçe artmakta, böylelikle duygularını ifade etmede zorluklar ve kaçınma gibi stratejiler daha fazla kullanılmaktadır. Bu bağlamda, kişinin psikolojik yükünün azaltılmasında etkili olduğu düşünülen bilişsel duygu düzenleme farkındalığı, son yıllarda, eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgi gösterdiği güncel bir konu haline almıştır (103). Özellikle, bireyin sosyo-duygusal gelişiminden aile kadar sorumlu olan eğitimcilerin, hem kendi duygularını fark etmesi hem de öğrenciye yönelik gereken duyarlılığı göstermesi beklenilmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerin devinışsel gelişiminin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal kazanımlarına da gereken özeni göstermesi önemli bir farkındalıktır. Bilindiği üzere duygular, davranışlara kılavuzluk etmede motivasyonel bir işleve sahiptir ve bireylerin eğitim-öğretim ortamında çevreye hızlı uyum sağlamasını kolaylaştırabilmektedir. Gelişim çağındaki bir bireyin duygu düzenleme becerisindeki herhangi bir eksiklik, yaşadığı olumsuzluklarla birlikte davranış problemlerinin ve saldırganlığın ortaya çıkmasına neden olabilir (104). Bu olumsuz tutum ve davranışlar, özellikle kazanma ve kaybetmenin hayati derecede önem taşıdığı rekabet ortamlarında daha fazla sergilenmektedir. Örneğin; küçük faaliyetlerin gerçekleştirildiği bir beden eğitimi dersinde bile öğrenci, zevk, şefkat, gurur duyma gibi olumlu; suçluluk, üzüntü, kızgınlık, utanma ve kaygı gibi olumsuz duyguları yaşayabilmektedir.

Daha zorlu ve karmaşık spor müsabakalarında ise, düşük duygu düzenleme becerisine sahip olan sporcuların yüksek olumsuz duygularına yenilerek saldırganlık tepkileri gösterdikleri izlenmektedir (105). Böyle sporcuların, duygu durum farkındalıklarını ve daha güvenli davranışlar sergileyebilmelerine yardımcı olan

bilişsel duygu düzenleme stratejilerini geliştiremedikleri düşünülebilir. Bu düşünceler doğrultusunda, bireyin bilişsel duygu düzenleme becerisinin gelişmesi, olumlu duygu bakımından özgüven kazanmasına ve duygusal açıdan tutarlı olmasına olanak sağlayabilir. Bu noktada, geleceğin eğitimcilerine, duyguların çevreden gelen bilgilere karşı oluşturulan bilişsel yanıtlardan oluştuğunu ve belirli stratejiler ile düzenlenebileceğini aktarmak, dolayısıyla bu konu üzerine daha fazla farkındalık yaratmak bizlerin öncü görevleri arasındadır. Alan yazında incelendiğinde, duygusal durumu düzenleme ile öznel iyi olma hali arasındaki pozitif ilişkiliyi anlatan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, duygu düzenlemenin stresle başa çıkma sürecine yönelik sağladığı desteği vurgulayarak, bireyler üzerinde strese yol açan durumların oluşturduğu duygular ve psikolojik uyarılmanın etkisinden bahsetmektedir (106). Psikolojik uyarılma ve stres, birbirine bağlı değerlerin sistemidir ve stres ile duygu üst üste yapılardır. Bu iki kavram arasındaki ilişki durağan olaylardan çok süreç içerisinde yaşanan deneyimlerle daha iyi anlaşılabilir çünkü bireylerin, duygusal durumları ile başa çıkma stratejileri, psikolojik anlamda stresi yaşama biçimini etkilemektedir. Bazen bireyler, stres oluşturan bir durumu değiştirmek yerine duygularını ayarlamayı ya da geri çekilme gibi içekapanık davranışları sergilemeyi tercih edebilirler (107). Kaçınma, suçlama gibi yaşam kalitesini düşüren yolların kullanılması ise stres toleransı açısından sorunlara neden olabilir. Sözüün kısıası, bilişsel duygu düzenleme tercihleri, stres altındaki bireylerin, duygusal yükü ve kaygısı ile başa çıkma yolları olarak düşünülebilir. Bu düşünceler ışığında, stres kavramı, eğitimcilerin yararlı duygu düzenleme stratejilerini kullanabilmesi ve olumsuzluklarla başa çıkması açısından incelemeye değer bulundu.

2.1.7. Stres – Stres Toleransı

İnsanoğlunun dünyadaki ilk varlığından bu güne stres yaratan çok çeşitli durumlarla karşılaştığı bilinse de, bugün bireysel, çevresel, fiziksel veya zihinsel birçok faktör strese daha fazla maruz kalmamıza neden olmaktadır. Popülerliğini yitirmeyen özel bir kavram olarak stres, zorlayıcı veya yıkıcı ihtiyaçlara bedenin verdiği fiziksel tepki olarak tanımlanabilir (108). Ayrıca, stres kavramı, bireyin içsel veya dışsal uyarılar karşısındaki duyguları, savunma ve baş etme süreçleri olarak bilinmekte ve stresin uzun süreli ya da aşırı olması, bireylerde fizyolojik ve psikolojik bozukluklar meydana getirmektedir (109). Dolayısıyla, insan psikolojisini inceleyen bilim dallarında stres kavramı sıklıkla kullanılmaktadır. Alan yazında, stres

çoğunlukla bireyin kapasitesini zorlayan olumsuz bir hal olarak belirtilse de, bazı durumlarda stresin, bireyin etkili motivasyonu için gerekliliğinden bahseden çalışmalar da bulunmaktadır (110). Birey için neyin stres yaratıp yaratmadığı, tamamen bireyin o olay ya da duruma verdiği anlamla ilişkilidir. Burada önemli olan; bireyden bireye değişiklik gösteren stres toleransı düzeyi ve stresle başa çıkma yollarının belirlenmesidir çünkü modern çağda yaşanan hızlı değişiklikler bünyenin aşırı zorlanmasına neden olabilmektedir (111). Aşırı zorlanan bünyede strese etki eden içsel veya dışsal faktörler çeşitlilik gösterse de, bireylerde oluşturduğu fizyolojik tepkiler değişmemektedir. İnsan vücudu, stres altındayken kan basıncında artış, terleme, metabolik ve beyin işlevlerindeki değişiklikler gibi fizyolojik birtakım oluşumlar gözlemlenmektedir. Bireylerin üzerindeki baskıların başa çıkılamaz bir hal aldığı zamanlarda oluşan ve ruhsal çöküntüye yol açan bir güç olarak bilinen kötü stres türünün yanı sıra yaşam beklentileri doğrultusunda bireylere uyarıcı ve mücadeleci itici bir güç oluşturduğu da bilinen iyi stres türü de bulunmaktadır (112). İyi ya da kötü tüm stresli durumlar, her bireyde aynı miktarda depresyon ve kaygı belirtileri göstermemektedir çünkü bireylerin stresi algılama ve baş etme yöntemleri farklılaşmaktadır (113). Bu farklılıklara neden olarak, bireyin kalıtımla geçen mizaç özellikleri, kişilik yapısı, eğitim ve bilgi düzeyi, güdüler, sosyo-ekonomik yapısı, zihinsel ve bilişsel özellikleri gibi birçok farklı oluşum gösterilebilir (114). Alan yazında, tüm bu oluşumlara dair farkındalıkların geliştirilmesini vurgulayan birçok çalışma dikkat çekmektedir (115) çünkü toplumun temel yapı taşı olan bireyin, ruh sağlığının korunması sağlıklı bir gelecek için gereklidir.

Özellikle kişileri yaşama hazırlayan okullarda görev yapan ve öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarını yönlendiren öğretmenlerin, içinde bulunduğu çevrede meydana gelen değişimlerden dolayı birçok stres kaynağı ile baş etme zorunda kaldığı gözlemlenmektedir (116, 117). Öğretmenlerin verimliliğini olumsuz yönde etkileyen stresle başa çıkabilmeleri için, kendisinde stres yaratan faktörler ve stres tolerans düzeyleri hakkında bilgi edinmeleri önerilmektedir. Bu doğrultuda öncelikle kendisini zorlayan olumsuz duyguları denetim altına almasını ve fevri hareket etmemesini bilmelidir çünkü istenmeyen bir durumda olumsuz duygular kişiyi ele geçirebilir (118). Uzun süreli duygusal bozukluklar ve stres toleransı düşüklüğü arasında bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarla gösterilmektedir (119). Profesyonel bir öğretmenin dahi iş ortamında duygusal bozukluklar ve stres faktörlerinin etkisiyle

olumsuz belirtiler sergilediği düşünöldüğönde, öğretmenin sınıftaki etkililiğini kaybetmesi kaçınılmaz bir son olabilmektedir (120). Bu nedenle, öğretmenlerin stres faktörlerini, tolerans düzeylerini ve başa çıkma tekniklerini görmelerini sağlamak biz eğitimciler için göz önüne alınması gereken bir zorunluluktur. Aksi takdirde, günlük yaşantımızın önemli bir parçası haline gelen stres ve olumsuzluklar, öğretmen-öğretim süreci arasındaki organik bağ dolayısıyla, öğrencilere, diğer örgötlere ve giderek tüm topluma yansıyabilir (121). Öğretmen adayları üzerine yapılan ve onların kişilik özellikleri, duygusal-ruhsal durumları, stresle baş etme özellikleri gibi konuları ele alan çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Bilinmektedir ki, öğretmenin toplumdaki işlevi ve statüsü değiştikçe nitelikli öğretmen yetiştirme olgusu da değişecektir (122, 123).



3.GEREÇ ve YÖNTEM

3.1 Prosedür

Ege Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 259 beden eğitimi öğretmen adayının katılım gösterdiği çalışmada, verilerin toplanmasından önce Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul (EGEBAYEK) undan gerekli izin alınmıştır. Çalışma hakkında bilgi edinen katılımcılara ilk olarak yazılı “bilgilendirilmiş onam formu” (Ek 5) imzalatılmıştır. Spor Psikoloji laboratuvarına randevu sistemi ile tek tek davet edilen katılımcılara günün aynı saatlerinde 10:00 ile 17.00 arasında testler uygulanmıştır. Viyana Test Sistemi-Determination Test modülü kullanılarak stres tolerans düzeyleri incelendikten sonra anket yöntemi ile katılımcılar, bilişsel duygu düzenleme ve dokuz tip mizaç modeli ölçeklerini cevaplandırmışlardır. Araştırmanın son veri toplama sürecinde ise nitel araştırma yöntemi kullanılarak, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulara cevap aranmıştır.

3.2 Araştırma Grubu

Ege Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 22.74 ± 3.47 yaş ortalamasına sahip, 92 kadın (%35.5) 167 erkek (%64.5) olmak üzere toplam 259 beden eğitimi öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.3 Araştırma Deseni

Araştırmada yer alan kavramlar arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla, hem nitel hem de nicel verilerin birlikte toplanması ve analiz edilmesine odaklanan karma desen yöntemi kullanılmıştır. Karma desenin temel dayanağı ise, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla, çeşitleme, tamamlayıcılık, sonuçları doğrulamak ve araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (124).

3.3.1 Nicel Araştırma

Araştırmanın bu safında nicel araştırma yöntemine ilişkin içerik bulunmaktadır.

3.3.1.1 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçekler; Demografik Bilgi Formu, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği, Dokuz Tip Mizaç Modeli Ölçeğidir. Ölçekler sırasıyla bu bölümde tanıtılacaktır.

3.3.1.1.1 Kişisel Bilgi Formu (Ek 4)

Çalışmada örnekleme oluşturan katılımcıların çeşitli sosyo-demografik özelliklerini (cinsiyet, branş, performans durumu, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslek durumu vb.) belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan bir bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1.1.2 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (Ek 7)

Garnefski ve ark. (2001)'nın bireylerin stres yaşadığı olaylardan sonra ya da genel olarak duygularını düzenlemek için kullandığı bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ölçmek amacıyla geliştirdikleri ölçek, yetişkinler ile 12 yaşın üzerindeki ergenlere uygulanabilen öz bildirim türündedir. Hem normal hem de klinik örnekleme uygulanabilen ölçek, beş dereceli likert tipinde (1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sık sık, 5: Her zaman) cevaplandırılmaktadır. Ölçek 36 maddeden ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır (11). Ölçeği oluşturan alt ölçekler, “Kendini Suçlama”, “Kabul Etme”, “Düşünceye Odaklanma”, “Pozitif Tekrar Odaklanma”, “Plana Tekrar Odaklanma”, “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme”, “Bakış Açısına Yerleştirmek”, “Yıkım” ve “Diğerlerini Suçlama”dır. Değerlendirme alt ölçeklerden elde edilen puanlarla yapılmakta ve her alt ölçek 4 ile 20 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach alfa değeri ,67 ile ,81 arasında değer almaktadır. Garnefski ve diğerleri (2002) tarafından yapılan iki düzeyli doğrulayıcı faktör analizi ile uyumlu ve uyumsuz başa çıkma stratejilerinin ayrımın uygunluğu ölçülmüştür. Veriler 108'i kadın, 81'i erkek öğrenciden (22.35 ± 1.89) oluşan ve yaş 189 kişilik bir örneklemden elde edilmiştir (125). Doğrulayıcı faktör analizinde kabul etme, plana yeniden odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme boyutlarının uyumlu duygu düzenleme stratejileri; kendini suçlama, başkalarını suçlama, düşünceye odaklanma ve yıkım boyutlarının ise uyumsuz duygu düzenleme stratejileri olduğu elde edilen sonuçlar ile doğrulanmıştır ($\chi^2(94)=125, p<.05$). Onat ve Otrar (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin, geçerlilik ve güvenirlik çalışması sonucunda iç tutarlılık katsayısı ,78 ve test-tekrar teste yönelik güvenirlik katsayısı ise “ $r=.1,00$ ” olarak belirtilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında, ölçüt bağımlı geçerlik yönteminden yararlanılmıştır (13).

Çizelge 1. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutların güvenilirlik analizi sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	İfade Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı
Kendini suçlama	4	,58
Kabul etme	4	,60
Düşünceye odaklanma	4	,72
Pozitif tekrar odaklanma	4	,42
Plana tekrar odaklanma	4	,71
Pozitif yeniden gözden geçirme	4	,67
Bakış açısına yerleştirmek	4	,62
Yıkım	4	,76
Diğerlerini suçlama	4	,77

Ölçeğinin alt boyutlarına uygulanan güvenilirlik analizi (cronbach alfa yöntemi) sonucunda güvenilirlik katsayıları ,42 ile ,77 arasında değişkenlik göstermektedir. Güvenilirlik analizi çalışmalarında önerilen iç tutarlık kat sayılarının, Nunnally (1978) ve Büyüköztürk (2005) ,70 ve üzeri, Özdamar (1999) ,60 ve üzeri, Tuckman (1999) ise katılımcıların tercihlerine göre cevaplanan ölçeklerde ,50 ve üzeri olmasını kabul edilebilir değer olarak belirtmektedirler (126,127,128). Bu çalışmada gerçekleştirilen güvenilirlik analizi kapsamında “pozitif tekrar odaklanma” alt boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısının alan yazında belirtilen kabul edilebilir değerlerin altında kalması nedeniyle, ölçeğin ilgili alt boyutu değerlendirme dışı bırakılmıştır.

3.3.1.1.3 Dokuz Tip Mizaç Modeli Ölçeği (Ek 6)

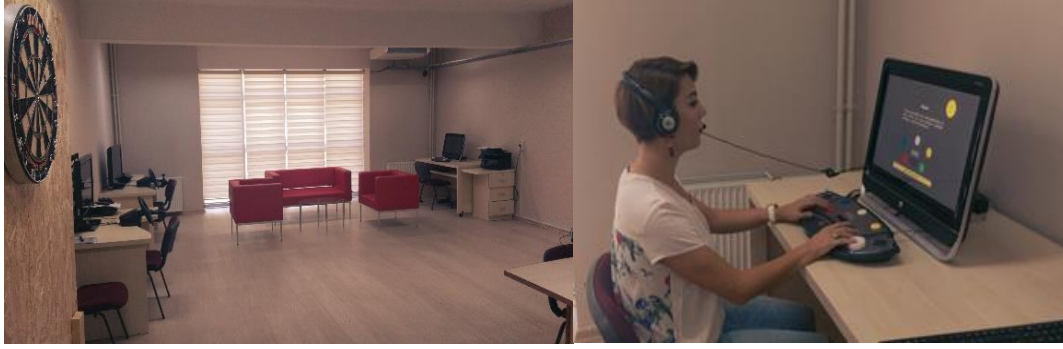
Yılmaz ve arkadaşları (2014), tarafından Türk örnekleme uygun olarak geliştirilen DTMM ölçeği, 91 maddeden oluşan, ‘evet’, ‘bazen’ ve ‘hayır’ şeklinde yanıtlanan bir öz bildirim ölçeğidir (17). Ölçeğin açıklayıcı faktör analizinde dokuz faktörün öz değerleri 8.08 ve 1.66 arasında değiştiği ve toplam varyansın %39.04’ünü temsil ettiği belirtilmiştir. Tüm ölçek için Cronbach alfa değeri 0.75, tipler için sırasıyla 0.77, 0.79, 0.68, 0.71, 0.80, 0.74, 0.71, 0.83, 0.77’dir.

3.3.1.1.4 Viyana Test Sistemi (VTS)

Viyana Test Sistemi, dünyanın önde gelen bilgisayar destekli psikolojik değerlendirme aracı olarak bilinmektedir ve güçlü bir temel yazılım testlerini içermektedir. Bu sistem, merkezi Avusturya’da bulunan Schuhfried Ges. MB.H.

şirketinin klinik ve uygulamalı psikoloji alanlarında kullanılmak üzere geliştirdiği ve dünyaya yaydığı klinik ve araştırma amaçlı testleri içermektedir. Kullanımı kolay olduğu kadar aynı zamanda sezgiseldir. Mili saniyelere kadar hassas, testler modern test teorisine göre geliştirilmiştir ve yeni değerlendirme metotları testlerin hassasiyetini ve doğruluğunu garantilemektedir. Viyana Test Sistemi kullanıcının ihtiyaçları doğrultusunda genişletilebilir şekilde tasarlanmıştır. Bu araştırmada, VTS Spor Bataryasında bulunan testlerden Stres Tolerans Düzeyi Testi (Determination Test-DT) ve bilgi formu kullanılmıştır.

Determination Test - DT: Yoğun uyaran akışı ve stres altında tepki hızı ve kalitesi stres toleransının ölçüldüğü bir testtir. Test süresince sürekli değişen çoktan seçmeli uyaranlara doğru ve hızlı bir şekilde tepki verebilme becerisi ölçülmektedir. Farklı renklerdeki görsel uyaranlar, iki farklı ses tonundan oluşan uyaranlara test paneli üzerindeki ilgili düğmeler ve pedallar ile tepki verilmesi gerekmektedir. Uyaranların hızı giderek arttığı için, çok sık uyaran akışının başladığı aşamadaki tepkiler stres altındaki performansı göstermektedir. Tepkinin hızı ve kalitesi ölçülür. Kişilerin farklı renklerdeki görsel uyaranlara ve farklı frekanslardaki sesli uyaranlara doğru tepkileri verme hız ve doğruluğunu ölçer. “Tepkisel kapasitenin” ve “Tepki zamanının” ölçüldüğü bir testtir. Bu test için gerekli bilişsel performans; renkler ve ses tonlarını ayırtma, uyaranları düzenleme, tepki düğmelerini ve aralarındaki ilişkiyi ezberleme, yönergede öğrenilmiş olan uygun tepkinin seçilmesidir. Buna ek olarak el ve ayak motor performansı ve hızlı ve doğru tepki verme de gereklidir. Testin çeşitli formları arasından bu araştırmada kullandığımız S5’tir. Tepki modunda hazırlanmış olan bu testte, deneme için 20 uyaran, gerçek test için ise 540 uyaran 834, 748 ve 1078 ms. hızla sunulmaktadır. Testin toplam süresi ortalama 15 dakikadır. Bu çalışmada bu testin sonuçlarına ilişkin bir karar indeksi kullanılmıştır. Determinasyon tepki zamanı (detertz), uyaranlara verilen doğru tepkilerin süre olarak hız medyan değeridir, determinasyon doğru sayısı (deterdog) uyaranlara verilen doğru tepki sayısıdır (126).



Fotoğraf 1: Spor Psikolojisi Laboratuvarı **Fotoğraf 2:** Viyana Test Sistemi (DT test)

3.3.1.2 Nicel Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Sürekli değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına Shao (2002, s.424-426)'nın belirttiği gibi verilerin basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin -3 ile +3 arasında yer alıp almamasına göre bakılmıştır (127). Buna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutları ve stres toleransı doğru reaksiyon zamanı medyanı normal dağılıma uygundur. Öncelikle bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutlarına güvenirlik analizi (cronbach alfa yöntemi) uygulanmıştır. Güvenirliliği düşük bulunan bir alt boyut değerlendirme dışı bırakılmıştır (Çizelge 1). Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup ortalamalarında karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi ile test edilen verilerde farklı olan grubu bulmak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Dokuz tip mizaç modelleri ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutları arasında Kruskal Wallis H testine bakılmıştır. Bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarıyla stres toleransı doğru reaksiyon zamanı medyanı arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Yıkımın stres tolerans düzeyi üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olup olmadığına basit doğrusal regresyon analizi yapılarak bakılmıştır. Bu analizi yapmadan önce hata terimlerinin normallik dağılıma bakılmış olup, varsayım sağlanmıştır.

3.3.2 Nitel Araştırma

Araştırmanın bu safında veri toplama uygulamasında süreci olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmış ve araştırmacının rolü ele alınan olgu bağlamında verilerin toplanması, analizi ve bulguların yorumlanmasıyla sınırlı tutulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedildikten sonra yazıya dökülerek, verinin derinliği ve zenginliği içinde çözümlemeler yapılmıştır.

3.3.2.1 Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, araştırmacının karşılıklı soru sorma ve yanıtlamadan yola çıkarak kavramları, anlamları, ilişkileri ortaya koymaya çalıştığı nitel araştırma yöntemlerinden olan ve sosyal bilimlerde en sık yararlanılan görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme” formu yönteminden ve ses kayıt cihazından faydalanılmıştır. Bu yaklaşım, dikkatlice ve belirli bir sırada yazılmış, bir dizi sorunun, her görüşülen bireye aynı sırada ve tarzda sorulmasını kapsamaktadır (128). Soru formunda katılımcılara araştırmanın amacı çerçevesinde yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular yöneltmiştir.

S1: Stres altında görevini yerine getirme sürecinde neler yaşıyorsun ve stresini azaltmak için belli bir yöntem kullanıyor musun?

S2: Duygusal durumunu düzenleyebiliyor musun ve nasıl bir yol izliyorsun?

S3: Mizaç özelliklerin nelerdir, biraz bahseder misin?

3.3.2.2 Nitel Veri Analizi

Çalışmanın nitel verileri üzerinde, araştırmacı tarafından içerik çözümlemesi yapılmadan önce bir veri çözümleme planı hazırlanmıştır. Yurdakul (2008)’e göre tümevarımcı bir yaklaşımın izlendiği bu süreçte şu aşamalar sağlanmıştır;

1. *Ön hazırlık*; bütünsel bir bakış açısı edinmek üzere tüm nitel veriler bir araya getirilmiştir.

2. *Nitel verilerin kodlama*; verileri kodlama ve alıntı seçimleri sürecinde tüm veriler birçok kez okunmuştur. Alan yazını da temel alarak, veri setinden ortaya çıkan kod ve kategorilerin belirlenmesiyle kodlama listesi hazırlanmıştır. Öğretmen adayları anket formu numaraları ile numaralandırılmıştır. Taslak kodlama işleminde,

elektronik ortamdaki veriler üzerinde renkli etiketlemeler yapılarak, anlamlı sınıflandırma için güncel kod listesi oluşturulmuştur.

3. *Temalara ulaşma*; bu aşamada hangi nitel verilerin birlikte gruplandırılacağı tümevarımcı bir anlayışla incelenmiştir. Kodların birbirlerine benzer ve farklı olan özellikleri belirlenerek tematik kodlama işlemi yürütülmüştür. Daha sonra belirli bir örüntü oluşturacak şekilde mantıksal bir süzme işleminden geçirilerek sınıflandırılan temalar adlandırılmıştır.

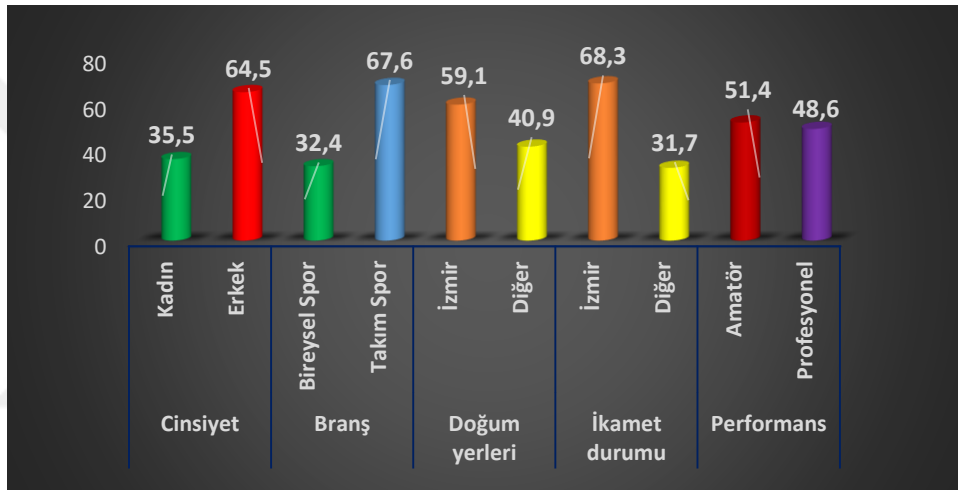
4. *Veriyi örgütleme*; araştırmacının tüm nitel verileri bütüncül bir şekilde görebilmesi sağlanarak birbirinden kopuk nitel bulgular yerine birbirini doğrulayan ya da yanlışlayan, bütünleştirilmiş nitel bulgulara ulaşılması sağlanmıştır.

5. *Nitel bulguları yorumlama ve raporlaştırma*; son aşamada, araştırmacı, bu sisteme göre elde ettiği verileri belli olgulara göre tanımlar, yorumlar ve açık bir dille sunar (128, 129).

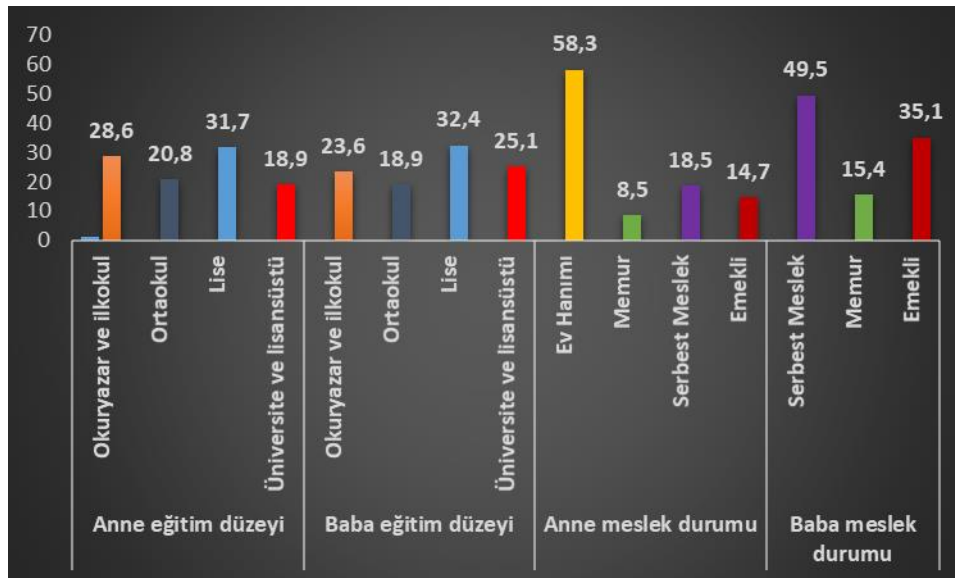
4. BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular

Ege Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören (22.74 ± 3.47), 92 kadın ve 167 erkek olmak üzere toplam 259 beden eğitimi öğretmen adayının katılım gösterdiği çalışmada yapılan tanımlayıcı istatistiksel analiz sonucunda; katılımcıların 84'ünün (%32.4) bireysel spor, 175'inin (%67.6) takım sporuyla uğraştığı, ayrıca 133'ünün (%51.4) amatör, 126'sının (%48.6) profesyonel olduğu saptanmıştır. Adayların 157'sinin (%60.6) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gördüğü, 102'sinin (%39.4) ise formasyon eğitimi aldığı belirlenmiştir. Katılımcılara ait sosyo-demografik özellikler Grafik 1'de gösterilmiştir:



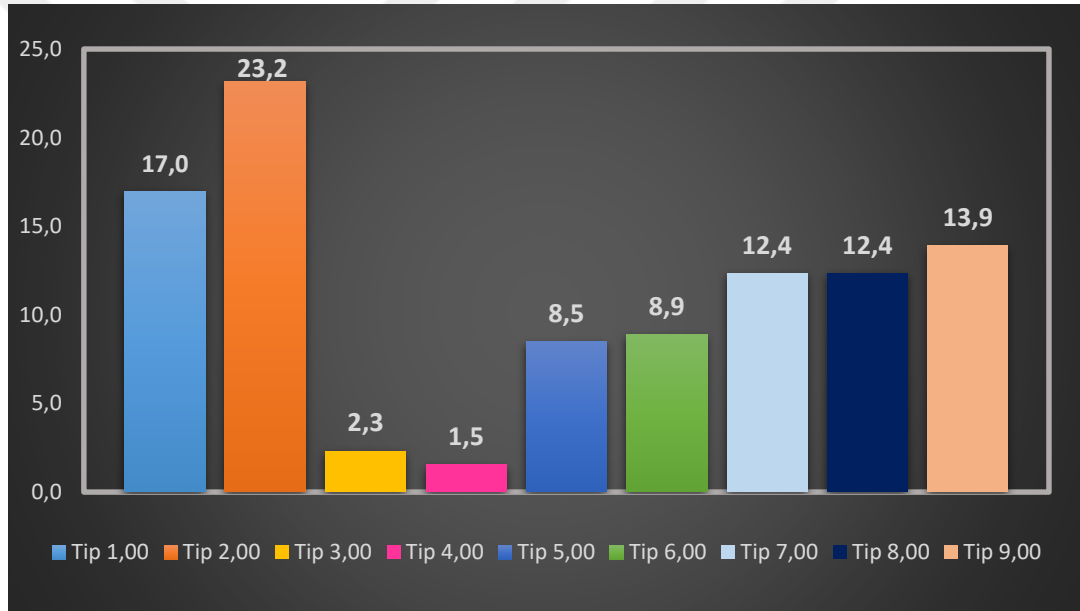
Grafik 1: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Ait Frekans Dağılımı



Grafik 2: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Ait Frekans Dağılımı

Grafik 2’de gösterilen, katılımcıların anne- baba eğitim düzeyine ilişkin frekans dağılımlarına bakıldığında; anne eğitim düzeyi değişkeninde 74’ünün (%28.6) okuryazar ve ilkokul, 54’ünün (%20.8) ortaokul, 82’sinin (%31.7) lise ve 49’unun (%18.9) üniversite ve lisansüstü olduğu belirlenirken, baba eğitim düzeyi değişkeninde ise 61’inin (%23.6) okuryazar ve ilkokul, 49’unun (%18.9) ortaokul, 84’ünün (%32.4) lise ve 65’inin (%25.1) üniversite ve lisansüstü olduğu saptanmıştır.

Anne meslek durumu değişkeni incelendiğinde; 151’inin (%58.3) ev hanımı, 22’sinin (%8.5) memur, 48’inin (%18.5) serbest meslek ve 38’inin (%14.7) emekli olduğu belirlenirken, baba meslek durumu değişkeninde ise 128’inin (%49.5) serbest meslek, 40’ının (%15.4) memur, 91’inin (%35.1) emekli olduğu bulunmuştur.



Grafik 3: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Ait Frekans Dağılımı

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının 44’ünün (%17.0) Tip 1; 60’ının (%23.2) Tip 2; 6’sının (%2.3) Tip 3; 4’ünün (%1.5) Tip 4; 22’sinin (%8.5) Tip 5; 23’ünün (%8.9) Tip 6; 32’sinin (%12.4) Tip 7, 32’sinin (%12.4) Tip 8, 36’sının (%13.9) Tip 9 mensubu olduğu saptanmıştır.

Çizelge 2. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

BDD Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Kendini suçlama	Kadın	92	2,70	,67	-,691	,49
	Erkek	167	2,75	,60		
Kabul etme	Kadın	92	2,96	,77	-,237	,81
	Erkek	167	2,99	,68		
Düşünceye odaklanma	Kadın	92	3,60	,79	,966	,33
	Erkek	167	3,51	,67		
Plana tekrar odaklanma	Kadın	92	4,06	,63	-1,339	,18
	Erkek	167	4,17	,62		
Pozitif yeniden gözden geçirme	Kadın	92	3,96	,74	-,383	,70
	Erkek	167	3,99	,62		
Bakış açısına yerleştirme	Kadın	92	3,42	,77	1,217	,22
	Erkek	167	3,30	,73		
Yıkım	Kadın	92	2,15	,90	-,898	,37
	Erkek	167	2,25	,77		
Diğerlerini suçlama	Kadın	92	2,48	,80	-,452	,65
	Erkek	167	2,52	,70		

Çizelge 2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları dikkate alındığında; tüm alt boyutlarda kadın ve erkek arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanılmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 3. Katılımcıların branşa göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

BDD Alt Boyutları	Branş	n	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Kendini suçlama	Bireysel spor	84	2,61	,61	-2,293	,02*
	Takım spor	175	2,80	,63		
Kabul etme	Bireysel spor	84	2,94	,70	-,460	,64
	Takım spor	175	2,99	,72		
Düşünceye odaklanma	Bireysel spor	84	3,49	,76	-,891	,37
	Takım spor	175	3,57	,69		
Plana tekrar odaklanma	Bireysel spor	84	4,10	,65	-,504	,61
	Takım spor	175	4,14	,61		
Pozitif yeniden gözden geçirme	Bireysel spor	84	3,97	,69	-,142	,89
	Takım spor	175	3,99	,65		
Bakış açısına yerleştirme	Bireysel spor	84	3,38	,72	,617	,54
	Takım spor	175	3,32	,76		
Yıkım	Bireysel spor	84	2,25	,79	,461	,64
	Takım spor	175	2,20	,83		
Diğerlerini suçlama	Bireysel spor	84	2,48	,82	-,495	,62
	Takım spor	175	2,52	,69		

* $p < ,05$

Çizelge 3’de yer alan, katılımcıların branş değişkenine göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; sadece “kendini suçlama” alt boyutunda bireysel spor ve takım sporu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanırken ($p < ,05$), diğer tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p > ,05$). “Kendini suçlama” alt boyutunda oluşan anlamlı farklılık, takım sporlarıyla uğraşan bireylerin daha yüksek ortalama puan değerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Çizelge 4. Katılımcıların formasyon durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

BDD Alt Boyutları	Formasyon		$\bar{X}$	Ss.	t	p
	Durumu	n				
Kendini suçlama	Yok	157	2,72	,63	-,320	,75
	Var	102	2,75	,62		
Kabul etme	Yok	157	3,00	,73	,552	,58
	Var	102	2,95	,69		
Düşünceye odaklanma	Yok	157	3,58	,70	,999	,32
	Var	102	3,49	,73		
Plana tekrar odaklanma	Yok	157	4,10	,62	-,830	,41
	Var	102	4,17	,62		
Pozitif yeniden gözden geçirme	Yok	157	3,89	,66	-2,800	,01*
	Var	102	4,12	,65		
Bakış açısına yerleştirme	Yok	157	3,29	,70	-1,333	,18
	Var	102	3,42	,81		
Yıkım	Yok	157	2,31	,83	2,369	,02*
	Var	102	2,07	,78		
Diğerlerini suçlama	Yok	157	2,50	,69	-,107	,91
	Var	102	2,51	,80		

* p< ,05

Yukarıdaki çizelgede, katılımcıların formasyon alma ya da almama durumlarına göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; “pozitif yeniden gözden geçirme” ve “yıkım” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken ($p<,05$), diğer tüm alt boyutlarda anlamlı herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. “Yıkım” alt boyutunda beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, formasyon alan adaylara göre daha yüksek ortalama puan değerine sahip olması anlamlı farklılığı oluştururken, “pozitif yeniden gözden geçirme” alt boyutunda ise formasyon alan adayların daha yüksek ortalama değere sahip olması anlamlı farklılığı oluşturmaktadır.

Çizelge 5. Katılımcıların anne eğitim düzeyi durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

BDD Alt Boyutları	Anne eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p	Bonferroni
Kendini suçlama	Okuryazar ve ilkokul	74	2,82	,61	1,694	,16	-
	Ortaokul	54	2,83	,69			
	Lise	82	2,64	,57			
	Üniversite ve üzeri	49	2,66	,64			
Kabul etme	Okuryazar ve ilkokul	74	2,99	,65	1,401	,24	-
	Ortaokul	54	3,03	,62			
	Lise	82	2,86	,71			
	Üniversite ve üzeri	49	3,11	,86			
Düşünceye odaklanma	Okuryazar ve ilkokul	74	3,51	,73	,366	,78	-
	Ortaokul	54	3,63	,70			
	Lise	82	3,56	,74			
	Üniversite ve üzeri	49	3,49	,68			
Plana tekrar odaklanma	Okuryazar ve ilkokul	74	4,14	,67	,486	,69	-
	Ortaokul	54	4,14	,61			
	Lise	82	4,17	,61			
	Üniversite ve üzeri	49	4,04	,59			
Pozitif yeniden gözden geçirme	Okuryazar ve ilkokul	74	3,99	,64	,035	,99	-
	Ortaokul	54	3,99	,68			
	Lise	82	3,99	,70			
	Üniversite ve üzeri	49	3,95	,63			
Bakış açısına yerleştirme	Okuryazar ve ilkokul	74	3,36	,72	1,999	,11	-
	Ortaokul	54	3,54	,69			
	Lise	82	3,25	,83			
	Üniversite ve üzeri	49	3,25	,66			
Yıkım	Okuryazar ve ilkokul	74	2,41	,82	3,635	,01*	1>4
	Ortaokul	54	2,28	,83			
	Lise	82	2,18	,83			
	Üniversite ve üzeri	49	1,93	,69			
Diğerlerini suçlama	Okuryazar ve ilkokul	74	2,64	,72	2,814	,04*	1>4
	Ortaokul	54	2,55	,74			
	Lise	82	2,51	,74			
	Üniversite ve üzeri	49	2,26	,69			

*p<,05

Yukarıdaki çizelgede, katılımcıların anne eğitim düzeyi durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları bulunmaktadır. “Yıkım” ve “diğerlerini suçlama” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken ($p < ,05$), diğer tüm alt boyutlarda anlamlı herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p > ,05$). Bonferroni testi sonuçları incelendiğinde; her iki alt boyutta da oluşan farklılığın, ilkokul veya okuryazar anne eğitim düzeyine sahip olan adayların, üniversite ve üzeri anne eğitim düzeyine sahip olan adaylara göre daha yüksek ortalama puan değerine sahip olmasından kaynaklandığı görülmektedir (Çizelge 5).



Çizelge 6. Katılımcıların baba eğitim düzeyi durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

BDD ve Alt Boyutları	Baba eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Kendini suçlama	Okuryazar ve ilkokul	61	2,81	,59	1,985	,12
	Ortaokul	49	2,84	,72		
	Lise	84	2,60	,56		
	Üniversite ve lisansüstü	65	2,76	,64		
Kabul etme	Okuryazar ve ilkokul	61	3,06	,74	2,419	,07
	Ortaokul	49	3,04	,57		
	Lise	84	2,81	,68		
	Üniversite ve lisansüstü	65	3,08	,79		
Düşünceye odaklanma	Okuryazar ve ilkokul	61	3,52	,78	,165	,92
	Ortaokul	49	3,51	,65		
	Lise	84	3,54	,69		
	Üniversite ve lisansüstü	65	3,60	,75		
Plana tekrar odaklanma	Okuryazar ve ilkokul	61	4,06	,69	1,458	,23
	Ortaokul	49	4,26	,55		
	Lise	84	4,17	,60		
	Üniversite ve lisansüstü	65	4,05	,62		
Pozitif yeniden gözden geçirme	Okuryazar ve ilkokul	61	3,96	,70	,485	,69
	Ortaokul	49	3,98	,63		
	Lise	84	4,04	,63		
	Üniversite ve lisansüstü	65	3,92	,70		
Bakış açısına yerleştirme	Okuryazar ve ilkokul	61	3,39	,77	,495	,69
	Ortaokul	49	3,38	,69		
	Lise	84	3,36	,77		
	Üniversite ve lisansüstü	65	3,25	,74		
Yıkım	Okuryazar ve ilkokul	61	2,34	,86	1,346	,26
	Ortaokul	49	2,32	,84		
	Lise	84	2,11	,79		
	Üniversite ve lisansüstü	65	2,16	,79		
Diğerlerini suçlama	Okuryazar ve ilkokul	61	2,57	,73	1,462	,22
	Ortaokul	49	2,46	,68		
	Lise	84	2,60	,68		
	Üniversite ve lisansüstü	65	2,37	,82		

Çizelge 6’da yer alan, katılımcıların baba eğitim düzeyi durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Çizelge 7. Katılımcıların tip durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin karşılaştırma

		Kendini suçlama				Kabul etme				Düşünceye odaklanma			
Tip Durumu	n	Sıra Ort.	Kwh	p	Bonferroni	Sıra Ort.	Kwh	p	Bonferroni	Sıra Ort.	Kwh	p	Bonferroni
1	44	121,38				116,93				140,52			
2	60	140,12			2>7;2>8	138,27			2>8	131,77			
3	6	155,58				139,58				132,58			
4	4	205,63			4>8;4>7;4>1	147,13				220,38			4>7
5	22	155,52	21,969	,01*	5>8;5>7	158,55	17,567	,02*	5>8;5>7;5>1	122,64	21,277	,01*	
6	23	151,35			6>8; 6>7	161,41			6>8;6>7;6>1	152,11			
7	32	101,95				107,69				87,75			
8	32	97,41				101,52				144,08			
9	36	135,68			9>8	136,33				119,14			

		Plana tekrar odaklanma				Pozitif yeniden gözden geçirme				Bakış açısına yerleştirme			
Tip Durumu	n	Sıra Ort.	Kwh	p	Bonferroni	Sıra Ort.	Kwh	p	Bonferroni	Sıra Ort.	Kwh	p	Bonferroni
1	44	160,98			1>5;1>2	145,42				116,95			
2	60	110,78				123,49				145,12			
3	6	180,08				164,92				129,67			
4	4	164,88				135,50				124,25			
5	22	83,98	41,390	,00*		102,45	10,895	,21	-	128,30	6,414	,60	-
6	23	103,37				116,11				146,04			
7	32	142,36				128,11				121,64			
8	32	172,92			8>5;8>6;8>9;8>2	152,84				132,70			
9	36	107,94				122,65				117,26			

		Yıkım				Diğerlerini suçlama			
Tip	n	Sıra Ort.	Kwh	p	Bonferroni	Sıra Ort.	Kwh	p	Bonferroni
1	44	115,20				119,65			
2	60	147,49			2>7	134,79			
3	6	137,08				160,42			
4	4	228,50			4>7	208,00			
5	22	157,95	27,965	,00**	5>7	137,27	12,474	,13	
6	23	151,93				155,78			
7	32	89,61				113,02			
8	32	125,31				129,48			
9	36	115,78				115,57			

*p<,05; **p<,01

Katılımcıların mizaç tipi durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin karşılaştırmalar incelendiğinde, “kendini suçlama”, “kabul etme”, “düşünceye odaklanma”, “plana tekrar odaklanma” ve “yıkım” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanırken ($p<,05$), diğer alt boyutlarda anlamlı herhangi bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 7). Bonferroni testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı sonuç oluşturan en yüksek sıra ortalaması değerleri **“kendini suçlama”**, **“düşünceye odaklanma”** ve **“yıkım”** alt boyutlarında Tip 4 (duyguların anlamını arayan mizaç tipi); **“kabul etme”** alt boyutunda Tip 6 (entelektüel dinginlik arayan mizaç tipi); **“plana tekrar odaklanma”** alt boyutunda Tip 8 (mutlak güç arayan mizaç tipi) mensubu bireylerde görülmektedir.

En düşük sıra ortalaması değerlerinin ise **“kendini suçlama”** ve **“kabul etme”** alt boyutlarında Tip 8 (mutlak güç arayan mizaç tipi); **“düşünceye odaklanma”** ve **“yıkım”** alt boyutlarında Tip 7 (keşfetmenin hazzını arayan mizaç tipi) ve **“plana tekrar odaklanma”** alt boyutunda Tip 5 (bilginin anlamına ulaşmayı arayan mizaç tipi) mensubu bireylere ait olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 8. Katılımcıların stres tolerans düzeyi test parametrelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Doğru reaksiyon süresi medyanı (detertz)	n	$\bar{X}$	Ss.	Min.	Max.
1.Aralık (MDRT1)	259	,71	,05	,57	,89
2.Aralık (MDRT2)	259	,72	,08	,53	,98
3.Aralık (MDRT3)	259	,70	,07	,55	,95

Doğru reaksiyon medyanı (deterdog)	n	$\bar{X}$	Ss.	Min.	Max.
1.Aralık (ZV1)	259	176,30	4,83	149	180
2.Aralık (ZV2)	259	158,43	16,64	96	180
3.Aralık (ZV3)	259	170,04	9,61	124	180

Çizelge 8’de gösterilen öğretmen adaylarının, uyarılara doğru ve hızlı bir şekilde tepki verebilme becerisini ölçen determinasyon testi sonuçları incelendiğinde; doğru reaksiyon medyanı parametresine göre adayların, uyarıların 1078 ms hızla geldiği 1.aralıkta %97,94; 834 ms hızla geldiği 2.aralıkta %88,01; 948 ms hızla geldiği 3.aralıkta ise %94,46 oranında başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların stres durumlarında uzun zaman periyodlarında görevini yerine getirirken hızlı ve doğru tepkiler verdikleri yani toparlanma evresini sağlayarak odaklanmayı sürdürebildikleri söylenebilir. Özellikle 2.aralıkta düşen performans düzeyinin son aralıkta tekrar yükselmesi, katılımcıların stres altında vazgeçmediğini ve stres toleransının yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 9. Katılımcıların stres tolerans düzeyinin (detertz/ms) mizaç tipi durumuna göre karşılaştırılması

Stres Toleransı	Tip	n	Sıra Ort.	Kwh	p	Bonferroni
Doğru reaksiyon zaman medyanı (detertz)	1	44	150,90	27,190	,00**	1>2
	2	60	99,79			
	3	6	168,00			
	4	4	77,00			9>2
	5	22	152,20			
	6	23	114,48			
	7	32	139,64			
	8	32	111,98			
	9	36	158,15			

**p<,01

Çizelge 9’ da öğretmen adaylarının mizaç tipi durumuna göre stres toleransı testinden aldıkları doğru reaksiyon zaman medyanı sıra ortalaması değerleri bulunmaktadır. Tip 1 (kusursuzluğu arayan mizaç tipi) ile Tip 2 (duyguları hissetmeyi arayan mizaç tipi) arasında ve Tip 9 (duyumsal hareketssel konfor arayan mizaç tipi) ile Tip 2 arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p<,01$). Tip 1 ve Tip 9 mensubu bireylerin, Tip 2 mensubu bireylerden daha yüksek sıra ortalama değerlere sahip olması, bu bireylerin stres toleransı performanslarının daha düşük olduğunu göstermektedir.

Çizelge 10. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre stres tolerans düzeyine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Stres Toleransı	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Doğru reaksiyon zaman medyanı (detertz)	Kadın	92	,71	,06	-1,190	,23
	Erkek	167	,71	,06		

Yukarıdaki çizelge incelendiğinde; öğretmen adaylarının stres toleransı doğru reaksiyon zaman medyanına ilişkin t testi sonuçlarında, kadın ve erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$) (Çizelge 10).

Çizelge 11. Katılımcıların branş değişkenine göre stres tolerans düzeyine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Stres Toleransı	Branş Durumu	n	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Doğru reaksiyon zaman medyanı (detertz)	Bireysel spor	84	,71	,06	-0,821	,41
	Takım spor	175	,71	,06		

Çizelge 11’de, öğretmen adaylarının stres toleransı doğru reaksiyon zaman medyanına ilişkin t testi sonuçlarında, bireysel spor ve takım sporu ile uğraşan bireyler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Çizelge 12. Katılımcıların formasyon durumuna göre stres tolerans düzeyine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Stres Toleransı	Formasyon	n	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Doğru reaksiyon zaman medyanı (detertz)	Yok	157	,72	,07	1,590	,11
	Var	102	,70	,06		

Yukarıdaki çizelge incelendiğinde; öğretmen adaylarının stres toleransı doğru reaksiyon zaman medyanına ilişkin t testi sonuçlarında, formasyon alan ve beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 12).



Çizelge 13. Bilişsel duygu düzenleme alt boyutları ile stres tolerans düzeyi arasındaki pearson korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Kendini suçlama	1								
2.Kabul etme	,447**	1							
3.Düşünceye odaklanma	,178**	,244**	1						
4.Plana tekrar odaklanma	,079	-,007	-,016	1					
5.Pozitif yeniden gözden geçirme	,093	,122*	,006	,625**	1				
6.Bakış açısına yerleştirme	,155*	,347**	,266**	,216**	,387**	1			
7.Yıkım	,236**	,279**	,452**	-,086	-,069	,274**	1		
8.Kendini suçlama	,178**	,244**	,202**	-,016	,006	,266**	,452**	1	
9. Doğru reaksiyon zaman medyanı	-,039	-,033	-,047	,046	-,039	-,136*	-,144*	-,047	1

*p<,05; **p<,01

Çizelge 13’de stres toleransı doğru reaksiyon zamanı medyanı ile bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyonlara ilişkin pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur. Buna göre, stres toleransı tepki zamanı ile bilişsel duygu düzenlemenin bakış açısına yerleştirme ($r = -.136, p < .05$) ve yıkım ($r = -.144, p < .05$) alt boyutları arasında çok düşük negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 14. Bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarından yıkımın stres toleransı doğru reaksiyon zamanı medyanı üzerinde etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R	Adjusted R ²
	Sabit	,735	65,583	,000				
Stres toleransı düzeyi	Yıkım	-,011	-2,333	,020	5,443	,02*	,144	,017

* $p < .05$

Yukarıdaki tabloda yer alan basit doğrusal regresyon analizi sonucu incelendiğinde; F değerine karşılık gelen anlamlılık seviyesine göre kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 5,443; p < .05$). Bağımsız değişkenlere ait Beta katsayılarına, t değeri ve anlamlılık seviyelerine bakıldığında; yıkımın stres toleransı medyanını düşük düzeyde yordadığı ve varyansının da çok küçük bir bölümünün bu boyut tarafından açıklanabildiği saptanmıştır (Çizelge 14).

4.2. Nitel Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde tematik kodlama sistemine göre elde edilen veriler, olgulara göre tanımlanıp yorumlanarak, açık bir dille sunulmaktadır. Araştırmanın nitel alt problemleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular, uygun odaklı alıntılarla birlikte örneklendirilmiştir.

Çizelge 15. Öğretmen adaylarının stres altında görevini yerine getirme sürecinde neler yaşadıklarına ilişkin kavramsal kategoriler

Kavramlar	Kategori	f	%
Sinirlenir, öfkelenir	Davranışsal	46	17,8
Sakin, soğukkanlıdır		60	23,2
Kaygılı, kararsız, odaklanamaz	Bilişsel	20	7,7
Heyecanlanır, panikler, el-ayak titrer, kalp atımı değişir	Fiziksel	50	19,3
Stresten olumlu etkilenir, güçlü hisseder	Duyuşsal	32	12,3
Stresten olumsuz etkilenir, baskı hisseder		51	19,7
Toplam		259	100

Çizelge 15’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının %41 (n=106)’i stres altında yaşadıklarını davranışsal, %7,7 (n=20)’si bilişsel, %19,3 (n=50)’ü fiziksel ve %32 (n=83)’si duyuşsal tepkiler ile açıklamaktadır. Katılımcıların görüşlerine dair birtakım örnekler şöyledir:

Davranışsal – sinirlenir / öfkelenir (n=46)

“Stresliyken neler yaşadığımı fark edemiyorum. Sonrasında fark ediyorum. Çok fazla sinirleniyorum. Stresten hiçbir şey düşünemiyorum” (Katılımcı 25, K).

“Stresliyken olumsuz, sinirli, anlayışsız biri oluyorum, kendimi kötü hissediyorum” (Katılımcı 161, E).

“Sinirlenip, agresif oluyorum. Kan beynime sıcıyor, herkesten nefret ediyorum stresliyken” (Katılımcı 45, K).

Davranışsal – sakın/ soğukkanlıdır (n=60)

“Stres altında gayet rahatımdır, hiç heyecan yapmam, başarmak için her şeyi yaparım” (Katılımcı 158, E).

“Stres altında panik yaşamak yerine soğukkanlı kalırım” (Katılımcı 39, K).

“Genelde rahatım, çok strese giren biri değilim. Soğukkanlı olup, doğru kararı veriyorum” (Katılımcı 95, E).

Bilişsel – Kaygılı/kararsız/odaklanamaz (n=20)

“Genel yaşamımda stres altında hafızamda sıkıntılar oluyor, cümleler birbirine dolanıyor ya da silinebiliyor. Kitleye hitap etme gibi durumlarda kötü şeyler yaşayabiliyorum” (Katılımcı 30, E).

“Stres altında geçmişe takılıyorum, tedirgin oluyorum, çevremi sorguluyorum” (Katılımcı 185, K).

“Stres altında unutuyorum, dikkatim dağılıyor, kafam karışıyor” (Katılımcı 36, K).

“Stresli olduğumda düşünce kabiliyetimin azaldığını düşünüyorum, yanlış kararlar verebiliyorum” (Katılımcı 101, E).

“Stres altında kafa karışıklığı yaşıyorum, doğru yapıp yapmadığımı sürekli düşünüyorum ve sorguluyorum” (Katılımcı 172, E).

Fiziksel – Heyecanlanır/panikler/el-ayak titrer/kalp atımı değişir (n=50)

“Stres altında kalbim çarpar, terlerim, dizlerim titrer ve bazen konuşurken kekeme olurum” (Katılımcı 178, E).

“Stresliyken dizlerim titrer, kalbim çarpar ve çok heyecanlanırım, soğuk soğuk terlerim” (Katılımcı 181, K).

“Stres anlarımda genellikle terlerim, yüzüm kızarır, kulaklarım da yanma olur ve elim ayağım birbirine karışır” (Katılımcı 64, E).

“Stresi daha çok fizyolojik olarak yaşarım, kan çekilmesi ve soğukluk hissediyorum sonrasında sıcaklık oluyor” (Katılımcı 59, E).

Duyuşsal – Stresten olumlu etkilenir/güçlü hisseder (n=32)

“Stres beni hırslandırıyor, konsantrasyon sağlıyor” (Katılımcı 124, K).

“Stres altında kendimi daha güçlü hissediyorum” (Katılımcı 126, E).

“Stres altında sürekli yapacağım olayı düşünüyorum, daima başarılı oluyorum” (Katılımcı 150, K).

“Biraz stres olması işimi daha iyi yapmamı sağlıyor” (Katılımcı 128, E).

Duyuşsal – Stresten olumsuz etkilenir/baskı hisseder (n=51)

“Stresliyken genelde kendimi baskılanmış gibi hissediyorum, hareketlerim kısıtlanmış gibi özgürce, rahat hareket edemediğimi hissediyorum” (Katılımcı 14, E).

“Strese kapıldığımda, baskı altında hissederim. Başaramayacağım duygusuna kapılırım” (Katılımcı 73, E)

“Stres altında olumsuz bir baskı hissediyorum ve yapamayacağım korkusu yaşıyorum” (Katılımcı 154, E).

“Stres altında fazla endişe duyuyorum ve başarısızlık duygusu geliyor, yapamayacağım hissine kapılıyorum” (Katılımcı 196, E).

Çizelge 16. Öğretmen adaylarının stresle baş etme sürecinde neler yaptıklarına ilişkin kavramsal kategoriler

Kavramlar	Kategori	f	%
Sakinleşmeye çalışır	Davranışsal	35	13,5
Ortamdan uzaklaşır, yalnızlaşır	Duyuşsal	25	9,7
Olumlu düşünür	Bilişsel	59	22,8
Hedefine kitlenir, plan yapar		68	26,2
Nefes tekniği kullanır		55	21,2
Çevreden yardım alır	Fiziksel	17	6,6
Toplam		259	100

Yukarıdaki çizelgede, öğretmen adaylarının %13,5 (n=35)’i stresle baş etmede davranışsal, %9,7 (n=25)’si duyuşsal, %49 (n=127)’u bilişsel ve %27,8 (n=72)’inin fiziksel yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir (çizelge 16). Öğretmen adaylarının görüşlerine dair birtakım örnekler şöyledir:

Davranışsal - Sakinleşmeye çalışır (n=35)

“Önce kendimi sakinleştirmeye çalışıyorum. Stres altındaki paniğimi kabulleniyorum. Normalleştirerek stresimi yatıştırmaya çalışıyorum” (Katılımcı 86, K).

“Yavaş adımlar atıp, sakinleşmeyi sağlayıp, bir duruma bakıp ondan sonra tekrar toparlanıyorum” (Katılımcı 87, E).

Duyuşsal - Ortamdan uzaklaşır/yalnızlığı tercih eder (n=25)

“Önce stresli ortamdan hemen uzaklaşıyorum. Odama çekilip yalnız kalıyorum” (Katılımcı 31, K)

“Stresimi azaltmak için, kalabalıktan uzaklaşıp kendi başıma kalmam lazım, yoksa kalabalık içinde zorlanıyorum, iyimserlikten uzak olurum, eleştirmemek için kaçırım” (Katılımcı 33, K).

Bilişsel - Olumlu düşünür/ Hedefine kitlenir/ Plan yapar (n=59)

“Stresimi azaltmak için başaracağımı düşünerek hedefe kitlenirim. Bardağın dolu tarafına odaklanırım” (Katılımcı 42, E).

“Stresle başa çıkmada uğraştığım şeye zihinsel olarak odaklanıyorum, ona direk kendimi veriyorum. Başka bir şey düşünmüyorum” (Katılımcı 71, E).

“Genelde stresli olduğumda iyi düşünmeye çalışırım. Başarılı olacağıma inanıp, stresi geride bırakıyorum. Olumlu düşünerek stresi yeniyorum” (Katılımcı 109, K).

“Stres altında sonuca odaklanırım, bilgi toplarım, üzerimdeki baskıyı en iyi şekilde azaltmaya çalışırım” (Katılımcı 130, E).

“Stresimi yenmek için olumlu düşünüp, geçmiş başarılarımı hatırlıyorum. Neler yapıp neler yapamayacağımı gözden geçirip ona göre plan yapıyorum” (Katılımcı 162, E).

“Stres altında en iyi şekilde nasıl yapabileceğimi düşünüyorum. Tamamıyla olaya odaklanıyorum. Başka bir şey düşünmüyorum” (Katılımcı 91, E).

Fiziksel- Nefes tekniği kullanır (n=55)

“Birileri ile konuşup stresimi atlatmaya çalışırım. Kısa yürüyüş ve temiz hava beni rahatlatır” (Katılımcı 46, K).

“Stresimi yenmek için nefesimi düzenleyip olumlu konuşup, yapabileceğimi söylerim. Kendimi bu şekilde motive ediyorum” (Katılımcı 145, K).

“Stresimle başa çıkmak için derin nefes tekniği ile olaya odaklanmaya çalışıyorum” (Katılımcı 231, E).

“Stres altında problemi nasıl çözebileceğimi düşünürüm. Eğer başaramazsam çevremdekilerden yardım isterim” (Katılımcı 111, E).

Çizelge 17. Öğretmen adaylarının duygu durumunu düzenlemede nasıl bir yol izlediklerine ilişkin kavramsal yapılar

Kavramlar	f	%
Duygularımı bastırıyorum	90	34,7
Duygularım anlıktır/direkt iletirim	49	18,9
Duygularımı irdeler/üzerinde tekrar düşünürüm/mantık ararım	69	26,6
Duygularımdan kaçırım/ertelerim/zamana bırakırım	32	12,4
Duygularımı karşımdaki kişiye göre düzenlerim	13	5,0
Duygularımı düzenlemede çevremden yardım alırım	6	2,3
Toplam	259	100

Yukarıdaki çizelgede, duygu durumunu düzenleme sürecinde katılımcıların % 34,7 (n=90)'sinin duygularını bastırdığını, %18,9 (n=49)'unun duygularını anlık yaşadığını ve direkt karşı tarafa ilettiğini, %26,6 (n=69)'sının duygularını irdelip tekrar tekrar düşündüğünü, %12,4 (n=32)'ünün duygularını çözümlemeden zamana bıraktığını, erteleyip, kaçtığını, %5 (n=13)'inin karşıdaki kişiye göre duygularını düzenlediğini, %2,3 (n=6)'ünün ise çevresinden yardım alarak duygularını düzenleme yoluna gittiği görülmektedir (çizelge 17).

Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının %8,5 (n=22)'i net olarak duygularını düzenleyebildiklerini ifade ederken, %34 (n=88)'ü duygularını düzenleyemedikleri yönünde fikir iletmışlerdir. Geriye kalan %57,5 (n=149) oranında katılımcı ise duygu düzenleme durumlarına dair net ifadelerde bulunmamıştır. Duygu düzenlemeye ilişkin olarak belirtilen görüşlerden bazıları şunlardır:

Duygularımı düzenleyemiyorum- Sıkıntı yaşıyorum- Zorlanıyorum (n=88)

“Duygularımı sürekli içime atarım. Kimseyle paylaşmayı sevmem. Korku ve nefret duygularım yoğundur. Duygularımı düzenleyemiyorum, bastırıyorum” (Katılımcı 218, K).

“Çok duygusal bir insanım, o yüzden duygularımı düzenleyemiyorum, duygularıma engel olamıyorum ve direkt yansıtıyorum. Öfkemi kontrol edemiyorum mesela, gözüm dönüyor” (Katılımcı 223, E).

“Duygularımı özellikle korkularımı çok düzenlediğim söylenemez. Ruh halim değişiyor. Derin duygular var ise çok tepki veriyorum. Kendime hakim olamıyorum” (Katılımcı 97, K).

“Çok duygusalım, direkt belli ederim herşeyi, duygularım ile baş edemiyorum. Hemen ağlayabilirim, aşırı yansıttığım için duygularımı düzenleyemiyorum” (Katılımcı 207, K).

“Duygularımı düzenlemekte sıkıntı yaşıyorum, çok belli ediyorum. Olumsuz duygularımı sadece bastırıyorum mesela” (Katılımcı 166, E).

Duygularımı düzenleyebiliyorum (n=22)

“Duygusal durumumu düzenlerken sessiz kalmayı istiyorum. Duygularımı tanımlayabiliyorum ve düzenleyebiliyorum. Olumsuz duygularımı konuşarak çözmeye çalışıyorum, karşı tarafa aktarıyorum duygularımı ama basit bir şekilde, sorunsuz olur” (Katılımcı 224, E).

“Duygularımı düzenleyebiliyorum, dikkatli davranıyorum. Duygularımı bir kenara bırakıp, mantığım ile hareket etmeye çalışıyorum. Öfke gibi olumsuz duygularımı içime atmayı tercih ederim” (Katılımcı 231, E).

“Duygularımın farkına varabiliyorum, olumsuz duygularımı çok kafama takmıyorum. Diğer duygularımı çok çabuk açıklamam. Çok düşünüp kafamda tartıp, sonra iletirim. Duygularımı düzenleyebiliyorum” (Katılımcı 236, K).

“Duygusal durumumu düzenliyorum, olumsuz duygularımı son haddime kadar beklerim, kontrol ederim sonra iletirim (Katılımcı 250, E).

Duygularımı bastırırım (n=90)

“Çok yoğun duygularım yoksa kararlarıma karıştırmıyorum. Mantıklı karar vermeye çalışıyorum. Çok yoğunlaşırsa duygularımı bastırıyorum” (Katılımcı 27, E).

“Duygularımı bastırıyorum, başkaları ile konuşmuyorum, kendi kendime halletmeye çalışıyorum. Öfkemi belli etmem. Zamanla unutmayı denerim” (Katılımcı 79, K).

“Duygularımı çok kapatmış bir insanım. Onları yok sayıyorum, bastırıyorum. Olumsuz duygularımı başka şeylerden çıkarıyorum” (Katılımcı 66, K).

“Çok duygusal bir yapım var. Bu konuyla ilgili kendimi çok sıkıyorum, duygularımı bastırıyorum ve zorlanıyorum. İçimde yaşamaya çalışıyorum” (Katılımcı 84, K).

Duygularım anlıktır/direkt iletirim (n=49)

“Duygularımın farkına varıyorum. Anlık ne ise duygum direkt iletirim karşı tarafa anında yüzüne vururum, saklamam. Öfkeliysem patlarım mesela” (Katılımcı 67, E).

“Duygularımı çok net belli ederim. Ne hissediyorsam yüzüme yansır, kontrol aşaması yoktur. Duygularımı gösterdikten sonra farkına varıyorum. Genelde düzenlemeden yansıtıyorum” (Katılımcı 68, K).

“Duygusal durumum ne ise, onu yaşıyorum. Ağlamak istiyorsam sokakta bile oturup ağlıyorum. Bağırıp kavga edebiliyorum. İçimdekini yaşıyorum. Ben kırılacağıma onlar kıırılsın derim. Duygularımı azaltıp bastırmam. Olduğu gibi yaşarım” (Katılımcı 83, K).

“Duygularımı anlık yaşıyorum. Olumsuz duygularımı yaşarken bastırmıyorum. Olayı içimde çok irdelemiyorum, anlık tepkiler veriyorum” (Katılımcı 258, E).

Duygularımı irdeler/üzerinde tekrar düşünürüm/mantık ararım (n=69)

“Duygularımın farkına varıyorum ama onların esareti altında kalmıyorum. Duygularımdan kurtulup mantıklı olmaya çalışıyorum” (Katılımcı 173, E).

“Duyguları tanımlayabiliyorum. Korku, kaygı, endişe gibi duygularımın nedenini bulmaya çalışıyorum. Düşünerek hareket etmeye çalışıyorum” (Katılımcı 20, E).

“Duygularımın farkına varıyorum, nasıl değiştirebilirim diye düşünüyorum, zihinsel olarak mental çalışıyorum” (Katılımcı 35, E).

“Duygularımı tanıyorum. Öfkeliysem durumu gözden geçirip, kimden kaynaklandığını bulmaya çalışıyorum. Kendi kendime düşünüp olumsuz duyguları yenmeye çalışırım” (Katılımcı 123, K).

“Duygusal durumum konusunda kendimi sürekli değerlendiririm. Doğru tepki ile duygumu aktarmak isterim, saklamak hoşuma gitmez” (Katılımcı 219, E).

“Duygularımı düzenlerken nedenlerine kadar ilerliyorum. Bu sebepten böyle oldu gibi sorguluyorum. Eğer aldığım kararlar duygularımla paralel bir şekilde mantıklı bir harekete yol açacaksa duygularımı durdurmuyorum. Mantıksızsa o zaman karşı antitezlerle çürütmeye çalışıyorum. Kendi içimde düşünerek olumsuz duygularımı eritmeye çalışıyorum” (Katılımcı 47, K).

Duygularımdan kaçırım/ertelerim/zamana bırakırım (n=32)

“Duygularımı kontrol ederken akışına bırakıyorum onları yönlendirmeye çalışmıyorum” (Katılımcı 1, E).

“Duygu düzenleme konusundan genelde kaçırım. Karmaşık olduğum için duygularımı akışına bırakıyorum” (Katılımcı 117, E).

“Duygusal durumumu düzenlemede, öncelikle ani bir tepki vermemeye çalışıyorum. Olumsuz duygularımı erteliyorum, anlık kararlar vermiyorum” (Katılımcı 201, E).

“Duygusalım, daha çok kendi içimde yaşarım duygularımı, kolay kolay karşı tarafa belli edemiyorum, aslında duygularımı erteleyip içime kapanırım, zamana bırakırım” (Katılımcı 129, E).

“Duygusal durumumu düzenlemede kendimi yalnızlaştırıyorum, insanlardan uzaklaşıp kaçırım, iletişim kurmadan düzeltmeye çalışıyorum çünkü öfkemi kontrol etmekte zorlanıyorum, saklayamıyorum” (Katılımcı 183, E).

Duygularımı karşımdaki kişiye göre düzenlerim (n=13)

“Duygusal bir insanım, duygularımın farkına varıyorum. Duygularımı dışa yansıtmadan önce kendi içimde halletmeyi deniyorum. Karşımdakine göre davranırım” (Katılımcı 78, E).

“Duygusal durumumda içimden geldiği gibi davranıyorum. Duygularımın farkına varıyorum, olumsuz duygularımda dikkatli davranırım, karşımdaki kişiye göre kırmamak için uğraşırım ya da tersini yaparım” (Katılımcı 194, K).

“Duygularımı pek düzenleyemiyorum, kontrollü ele alamıyorum. Beden dilim ile çok belli ediyorum her şeyi. Olumsuz duygularımı empati kurmaya çalışarak, karşımdaki kişiye göre düzenlemeye çalışırım” (Katılımcı 214, K).

Duygularımı düzenlemede çevremden yardım alırım (n=6)

“Duygularımı tanıyorum ama düzenlemede sıkıntı yaşıyorum. Çevremden mutlaka destek alıyorum” (Katılımcı 26, K).

“Duygularımı ilk önce kendi içimde analiz ederim. Duygularımı her anlamda belli ederim. Olumsuz duygularımı genelde arkadaşlarıma danışarak azaltmaya çalışırım” (Katılımcı 244, K).

Çizelge 18. Öğretmen adaylarının mizaç özelliklerine ilişkin kavramsal kategoriler

Kavramlar	Kategori	f	%
Disiplinli / Kuralcı	DTM1	44	5,4
Mükemmeliyetçi		15	1,8
Düzenli/ Titiz		12	1,5
Çalışkan		11	1,4
Duygusal	DTM2	141	17,4
Yardımsever		64	7,9
İyimser / İyi niyetli		28	3,5
Hayır diyemeyen		57	7,0
Sıcakkanlı/ Samimi	DTM3	65	8,0
Hırslı		64	7,9
Başarı odaklı		14	1,7
İçedönük/ İçekapanık		6	0,7
Yaratıcı/ Farklı	DTM4	4	0,5
Araştırmacı/Okuyan		7	0,9
Gözlemci / Analitik		9	1,1
Soğuk/ Mesafeli		5	0,6
Kontrolcü / Güvensiz	DTM5	7	0,9
Sorumluluk sahibi		15	1,8
Takıntılı		13	1,6
Umursamaz/ Dağınık		10	1,2
Eğlenceli/ Esprili/ Şakacı	DTM6	44	5,4
Heyecanlı		13	1,6
Dışadönük		6	0,7
Lider		50	6,1
Özgüvenli / Kararlı	DTM7	10	1,2
Uyumlu/ Barışçıl		41	5,0
Sakin/ huzur isteyen		19	2,4
Erteleyen		21	2,6
Kin tutmayan	DTM8	18	2,2
Toplam		813	100

Çizelge 18’de, katılımcıların mizaç özelliklerini ifade etmede kullandıkları kavramlar DTMM temel alınarak kategorileştirilmiştir. Bir bireyin birden fazla mizaç özelliğini taşıyabilme durumu göz önünde bulundurularak, toplam ifadelerin yüzdesel değerleri dikkate alınmıştır. Bu noktada katılımcıların %43,8 (n=355)’i DTM2; %12,2 (n=99)’si DTM9; % 10,1 (n=82)’i DTM1; %9,6 (n=78)’sı DTM3; %8,9 (n=73)’ü DTM7; %7,3 (n=60)’ü DTM8; %4,3 (n=35)’ü DTM6; %2,6 (n=21)’sı DTM5; %1,2 (n=10)’si DTM4 mizaç tipine ait özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Mizaç özelliklerine ilişkin olarak belirtilen görüşlerden bazıları şunlardır:

DTM1 - Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi

“Sert, soğukkanlı biriyim tanıdıkça sıcak bir insan olurum. Çok hırslı ve çalışkanımdır. Planlı, dakik, mükemmeliyetçiyimdir. Kurallar önemlidir benim için. Uyumlu olsam da sıcakkanlı değilimdir” (Katılımcı 16, K).

“Disiplinli ve kuralcıyım. Saygılı ve yerini bilen bir kişiyim. Planlarım vardır, işimi takıntılı yaparım. Çok sert biriyim” (Katılımcı 104, E).

“Çok katı ve çok disiplinli biriyim. Aşırı kuralcı ve çok mükemmeliyetçi biriyim, bu da benim hayatımı olumsuz etkiliyor, çok hırslıyım. Yardımseverim. Özgüvenim yüksek ve dışadönük biriyimdir. Gerçekçi davranırım, çabuk öfkeleniyorum. Dışarıdan çok sert duruşum var ama aslında samimiyimdir. Titizlik ve simetri hastalığım var” (Katılımcı 259, K).

DTM2 - Duyguları Hissetmeyi Arayan Mizaç Tipi

“Duygusalım ve çabuk öfkeleniyorum, karşı tarafa duygularımı her zaman belli ederim. Üzüntümü, sevincimi, sevip sevmediğimi... Ama insanlara çok değer veririm, onları kırmam, kırdıysam hemen telafi etmeye çalışırım. Duygularımı bayağı yoğun yaşıyorum ama çok sıcakkanlıyım” (Katılımcı 57, K).

“Duygusal yönümde zayıflık vardır. Bazen kullanılmaya kadar gidiyor. Hırs yoktur. Başkalarını düşünmeyi seviyorum. Dışadönük, iyimser ve yardımseverimdir, sıcakkanlı olduğum söylenir” (Katılımcı 92, E).

DTM3 - Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan Mizaç Tipi

“Genelde duygusuz görülürüm. Kendimle baş başa kaldığımda farklıyım. Liderlik davranışlarını sergilerim. Hırslıyım. Sahaya girince her şeyi unuturum. Başarı

endeksliyimdir. Babamı tanımadığım zamanlar olabilir. Herkesin kendi kuralları vardır. Onların dışına çıkmamaya çalışırım. Olmazsa olmazlarım vardır” (Katılımcı 11, E).

“Genelde girişken, hiperaktifimdir. Bulunduğum ortamlarda kendimi insanlara belli etmeye çalışırım. Sempatik davranmaya çalışırım. Önyargılıyım diyebilirim ama azimli ve hırslıyım. Bir şeyi kafama koyduğumda yapmaya çalışırım. Önümdeki problemler ne olursa olsun elimden geldiğince muhakkak başarı için ne gerekiyorsa yaparım. Olumsuzluklar dahi olsa hedefimin peşinden gitmeye çalışırım. Hiç duraksamam” (Katılımcı 14, E).

DTM4- Duyguların Anlamını Arayan Mizaç Tipi

“Dışarıdan bakılınca kibirli ve farklı görünürüm ama aslında duygusalımdır. Kurallarım yoktur. Gönlüm zengindir. Yardımseverimdir. Genelde ilk önce çevreyi izlerim, sessiz ve içedönük davranırım. Yaratıcı bir yanım vardır” (Katılımcı 232, E).

“Sıcakkanlı ve iyi niyetli biriyim, insanları konuşurken rahatlattığımı söylerler. Farklıyım, insanların kişilik özellikleri yerine nasıl davrandıklarını önemserim. Disiplinli değilim, planlı programlı yaşamaktan çok hoşlanmıyorum. O an nasılsa onu yaşarım. İçeride kapalıyım, kendimi iyi hissettirecek farklı şeylerin peşinde koşarım. İnsanları kırmaktan hoşlanmam” (Katılımcı 46).

DTM5 - Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi

“Tutarlı biriyim, kimseyi şaşırtmam, daima plan insanıyım. İçeride dönüştüm, gitar çalarım, sürekli okurum. Bilgi alış-verişi çok severim, farklı görüşlere açığumdur” (Katılımcı 125, E).

“Herkes karşı bir resmiyet taşıyorum. Kendimi nasıl en iyi ifade edebileceğimi hep düşünürüm, özenirim. Hırslıyım ama kimseyi yıpratmam. Kendimi aşmayı hedeflerim. Araştırmayı okumayı severim. İçeride dönük biriyimdir. Daha girişken olmayı isterdim” (Katılımcı 247, E).

DTM6 - Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi

“Her ortama uyum sağlarım. Tek sorun sinirli olmamam lazım. Düzene ve plana önem veriyorum. Kontrolcü davranırım. Geleceğe yönelik kaygı, endişem hep oluyor ama aşmak için çabaıyorum” (Katılımcı 45, K).

“Soğukkanlı, kıskanç, kuralcı ve titiz birisiyimdir. İnsanlara kolay güvenmem. Liderlik özelliğim ve hırsum yoktur, geri planda dururum. Genelde uyumluyumdur, sorumluluk sahibiyimdir” (Katılımcı 63, K).

“Güleç bir insanım ve sosyal biriyim, ortamı sakinleştiren kişi olurum genelde. Kaygılarım, takıntılarım fazla oluyor ama sorumluluk sahibiyimdir. Düzene, kurallara uyarım. Sadık biriyimdir, hep ileriye düşünürüm” (Katılımcı 200, E).

DTM7 - Keşfetmenin Hazzını Arayan Mizaç Tipi

“Eğlenmeyi severim. Gamsız biriyimdir, her şeyi ağırdan alırım. Kural-disiplin sevmem. Çekingен davranırım. Çok çabuk sinirleniyorum çok çabuk unutuporum. Macera peşinden giderim, kötüyü düşünmem pek fazla, güzel hayaller kurarım” (Katılımcı 258, E).

“Çok fazla eşitlik ararım, eğlenmeyi enerjik olmayı severim. Rahat olabileceğim bir ortamsa herkese her şeye uyum sağlarım. Cesaretliyim ama onun açığa çıkması için yeni dürtü gerekir. Gelecek planlıyorum ama şans ve kadere de inanıyorum. Genelde insanları dinlemeyi ve konuşmayı seven biriyim, yenilikçiyimdir, macera severim” (Katılımcı 33, K).

DTM8 - Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi

“Cesur, girişken, sıcak, olumlu ilişkileri olan komik biriyimdir. Planlı davranırım, hırslıyım. Mücadele ederim, haksızlığa gelemem, meydan okumayı severim, liderlik özellikleri taşıdığımı inanıyorum” (Katılımcı 25, K).

“Aceleci, sabırsız, sıcakkanlıyım. Çabuk sinirlenip, yakınlarıma duygularımı tutamıyorum. Haksızlığa gelemiyorum. Çok iyimser olduğum söylenemez. Aşırı hırslıyım, dobra dobra olmayı seviyorum. Liderlik var, istemsiz yapıyorum. Temel fikirleri ben söylüyorum, çok konuşuyorum” (Katılımcı 97, K).

DTM9 - Duyumsal Hareketsel Konfor Arayan Mizaç Tipi

“Sakin, çok çabuk uyum sağlarım, insanlara hemen güvenirim, despot, sinirli bir yapım yoktur. İnsanlar ile iyi geçinen biriyimdir. Maalesef sporcu olmama rağmen hırslı bir yapım yok. Sakinliğim bazen çevremdekileri sinirlendirebilir bazen de dinlendirebilir. Duruma göre değişebiliyor” (Katılımcı 27, K).

“Çok üşengeç biriyim, aşırı iyimser ve uyumluyumdur. Çok fazla arkadaşım var ve sosyalim. Kimseyle tartışmak hoşuma gitmiyor ve barışçılımdır, huzurumun bozulmasını istemiyorum” (Katılımcı 134, K).

“Duygusal, sakın, sinirlenince ani sinirlenip hemen sönerim. Çabuk unutuporum. İnsanlara yardımcı olurum. Karşımdakinin hep iyi yönünü görmeye çalışırım. Erteleme çok oluyor. Yarım bıraktığım işler vardır. Huzurum kaçmasın diye hep barışçılımdır. İçedönük biriyim. Dışardan kibirli, havalı görünürüm, içim öyle değildir” (Katılımcı 253, K).

5.TARTIŞMA

Geçmişten bugüne psikoloji alanında insan tutum ve davranışları üzerine yapılan çalışmalar eğitim biliminin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada, ülkemizde yenilik olarak değerlendirilen DTMM ile spor bilimleri alanındaki çalışmalar arasında bir köprü oluşturmak, gelecek çalışmalara ışık tutmak ve öğretmen adaylarının stres tolerans düzeyi ile bilişsel duygu düzenleme stratejilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın bulguları uyumlu ve sıralı bir düzende tartışılmıştır.

Tanımlayıcı istatistiksel analize göre; öğretmen adaylarının 44'ünün (%17.0) *Tip 1*; 60'ının (%23.2) *Tip 2*; 6'sının (%2.3) *Tip 3*; 4'ünün (%1.5) *Tip 4*; 22'sinin (%8.5) *Tip 5*; 23'ünün (%8.9) *Tip 6*; 32'sinin (%12.4) *Tip 7*, 32'sinin (%12.4) *Tip 8*, 36'sının (%13.9) *Tip 9* mensubu olduğu saptanmıştır. Yani, sırasıyla *Tip 2 (duyguları hissetmeyi arayan mizaç tipi)*; *Tip 1 (kusursuzluğu arayan mizaç tipi)* ve *Tip 9 (duyumsal hareketsel konfor arayan mizaç tipi)* mensubu bireylerin çalışmamızda yoğunluk gösteren mizaç tipleri olduğu söylenebilir. Tütüncü (2017), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında “Sporcularda mizaç tiplerinin stres altında sergilenen dart atış performansı ve elektrofizyolojik yanıtlar ile ilişkisi” ni incelemiş ve örneklem grubunda sıklık gösteren mizaç tipinin *Tip 1* ve *Tip 9* olduğunu belirtmiştir (133). DTMM ölçeği, yabancı ülkelere alınıp Türkiye’ye adaptasyonu yapılan model ve testlerden ziyade Türk denekler üzerinde şekillendirilen ve ontolojik/epistemolojik çerçevesi toplumsal niteliklerimize uygun olarak geliştirilen bir ölçektir (17). Bilinmektedir ki, kişilik ya da mizaç temelli uygulamalarda, kesin yargılar ancak klinik ortamlarda gözlemsel verilerle desteklenerek oluşturabilir. Oysa Yılmaz ve ark. (2014), bütünsel bir çerçevede bireysel farklılıkların başlangıç noktası olarak DTMM’den yararlanıldığında, tanımlama, çözme ve ölçme yaklaşımlarının toplumsal taleplere rehberlik edebileceğini belirtmişlerdir (7). Krassner ve ark. (2017) Şili, Güney Kore, Polonya ve ABD örnekleri üzerinde yapmış oldukları araştırmada, erken çocukluk davranışında kültürlerarası farklılıkların kanıtlarını ortaya koymuşlardır (134). “Olumsuz duygusallık” faktörüne ilişkin olarak Şilili çocukların, ABD, Polonya ve Güney Koreli çocuklara kıyasla önemli derecede yüksek puan ortalamalarına sahip olduklarını belirtirken, Güney Koreli çocukların ABD, Polonya veya Şili örneklerinden “zahmetli kontrol” faktörü ve iki ilgili boyutta daha yüksek puan

aldıklarını saptamışlardır. Sonuçlar, mizaç gelişimini şekillendirmede bireycilik / kollektivizmin ve Doğu-Batı kültür ayrımlarının belirgin rolleri olabileceğini vurgulamaktadır. Son yıllarda, anne-baba faktörü ve kültür farklılıkları üzerine yapılmış faklı birçok çalışma örnekleri ile çağdaş mizaç araştırmaları üzerine gelişimler sağlanmaktadır (135, 136).

Çalışmanın nitel bölümünde elde edilen bulgulardan yapılan çözümlemelerde nicel bulguları destekler niteliktedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun DTM2'(%43,8 n=355)'ye mensup özellikleri sıkça ifade ettikleri tespit edilmiştir (Çizelge 18). Özellikle “duygusal”, “sıcakkanlı”, “samimi” ve “yardımsever” kavramlarının sıklık göstermesi dikkat çekmektedir;

“Sıcakkanlı, dışadönük, konuşmayı ve insanları severim. Arkadaş ve ikili ilişkilerim çok iyidir, samimi davranırım. Genelde olumlu düşünürüm. Kin tutmam” (Katılımcı 75, E).

“Sıcakkanlı ve insanlara çok çabuk güvenen biriyim. Kimseye hayır diyemiyorum. Bitmesi gereken ilişkilerimi hemen bitiremiyorum, başkaları benim önüme geçebiliyor” (Katılımcı 116, E).

Geleceğin beden eğitimi öğretmenlerinin de her bir mizaç tipinin temel ruhsal ihtiyaçları, motivasyonları ve kişisel-sosyal özelliklerini tanıması; eğitim ortamını öğrencilerin mizaç tipine uygun olarak hazırlamasına yardımcı olabilir. Örneğin örneklem grubumuzda en sık rastlanan tip olan duyguları hissetmeyi arayan mizaç tipi (Tip 2) nin sevildiğini hissetmesi, ödül alması, kabul görmesi ve duygusal problemleri ile ilgilenilmesi motivasyonunu arttıran etkenlerdendir. Bu tip bireylerin çevresiyle ilişki halinde olabileceği işbirlikçi ve grup çalışmalarına ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Kusursuzluğu arayan mizaç tipi (Tip 1) ise; daha planlı, programlı ve düzenli ortamlarda çalışmalı ve doğru bilgileri sistematik bir biçimde öğrenmelidir. Çalışmada diğer bir sıklık gösteren duyumsal hareketsel konfor arayan mizaç tipi (Tip 9) mensubu bireyler, çatışma ve huzursuzluğun olmadığı sessiz, sakin ve rahat bir çalışma ortamında yoğunlaşmalarını arttırabilirler. Bu bilgiler ışığında, öğretmen öğrencinin mizaç tipini tanıdığında, o öğrencinin olumlu ya da olumsuz tüm davranışlarının altında yatan nedenler hakkında fikir ve çözüm üretebilir. Bir köşede pusmuş ve derse katılıp top oynamak yerine arkadaşlarını izleyen bir öğrenciyi örnek alalım; acaba mensubu olduğu mizaç tipinin bir özelliği olan “sessiz bir gözlemci” mi yoksa gerçekten bir problemin içerisinde midir? Ya da ders içerisinde herkesten farklı, sıra dışı etkinlikler ve davranışlarla yaratıcı özelliği olan bir bireyin mizaç

özelliklerini fark etmeyen bir öğretmen, onun farklılığını desteklemek yerine onu herkes gibi olmaya zorlayarak psikolojik problemleri olduğuna kanaat getirebilir. Bu şekilde “zor çocuk” olarak adlandırılan öğrencilerin öğretmen ve arkadaşları tarafından etiketlenmesi, kendine dair olumsuz algılar geliştirmesine yol açabilir. DTMM’ne ilişkin farkındalıklarını geliştirmiş eğitimciler ülkemiz sporuna ve sporcusuna olumlu katkılar sağlayabileceklerdir. Essex ve arkadaşları (2011) mizaç, ebeveyn ve öğretmen yaklaşımları kavramlarını konu alan çalışmalarında 96 çocuğun ruh sağlıklarını 7 yaşından 13 yaşına kadar takip ederek araştırmışlardır. Sonuç olarak, zor mizacı olan bireylerin çocukluk dönemlerinde iyi ebeveynlik yaklaşımlarından olumlu yönde etkilendiklerini; okul döneminde ise öğretmen yaklaşımlarının çocuklar için koruyucu faktör etkisi sağlayarak daha az davranış problemi gösterdiklerini belirtmişlerdir (137). Bu bağlamda, çocukların mizaç ve karakterine toplumsal açıdan uygun tepkiler verebilen öğretmenler ışığında, öğrencilerin eğitimciler ve arkadaşlarıyla yaşanacak çatışmalardan uzaklaşmaları sağlanabilir. Meslek hayatlarına başlayan beden eğitimi öğretmenleri, sportif etkinlikler aracılığıyla, öğrencilerin hem teknik-taktik beceri hem de sosyal beceri yönünden gelişimini sağlayan öncü eğitimciler arasındadır. Erkan ve Avcı (2014) öğretmen adaylarının iletişim becerilerini yordayan mizaç ve karakter özelliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, iletişim becerilerinin kazanılmasında mizaç ve karakter özelliklerinin önemli rol oynadığını belirtmişlerdir (138). Özellikle sebat etme, ödül bağımlılığı, işbirliği ve kendini yönetme mizaç ve karakter özelliklerinin önemli yordayıcılar olduğunu vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin farkındalıkların öncelikle öğretmenlerde var olmasını sağlamak gerekmektedir ki, öğretmenler öğrencileri sadece bilgisiyle değil, tüm kişiliği, tutum ve davranışları, ilgi, ihtiyaç ve değerleri ile etkilemektedirler (139,140). Öğrencilerin öğretmenleriyle olan mizaç ve karakter temelli ilişkilerinin onların sosyal ve akademik başarılarını yordadığını gösteren çalışmalara sıkça rastlamak mümkündür (141,142,143,144). Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni dikkate alındığında bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiş olsa da katılımcıların, her iki cinsiyette en yüksek ortalama puan değerine “Plana tekrar odaklanma” ve “Pozitif yeniden gözden geçirme” alt boyutlarında sahip oldukları saptanmıştır (çizelge 2). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sporculuk yaşamlarının bir öğretisi olarak;

uyumlu ve pozitif duygu düzenleme stratejilerine daha çok yöneldikleri düşünülebilir. İster kadın ister erkek olsun sporcu kimliği taşıyan bireylerin yaşadıkları duyguları doğru ifade etmeleri ve karşılaştıkları stresli durumu yeni yollarla olumluya çevirme, yeniden düzenleme çabaları başarı için beklenen bir özelliktir. Böylece bireyler ihtiyaçlarını ve hedeflerini yeniden gözden geçirerek, olayların olumlu anlamlarını bulabilirler.

Her ne kadar araştırmanın nitel bölümünde katılımcıların çoğunluğunun (%34,7) duygu düzenleme stratejisi olarak “olumsuz duyguları bastırmayı” tercih ettikleri tespit edilse de azımsanmayacak bir oranda öğretmen adayının (%26,6) “duygularını irdelediği, üzerinde tekrar düşündüğü, duygularını tekrar gözden geçirdiği ve mantık arayışı içinde” olduğuna dair ifadelerinin sıklık gösterdiği saptanmıştır (Çizelge 17). Nitel bulgulara ait bu kavramların nicel bulguları desteklediği söylenebilir;

“Duygularım konusunda politik davranırım. Herkese her duyguyu yansıtamam. Çok yakın olduğum insanlara ancak çok net yansıtırım. Duygularımı genelde düşünerek çözmeye çalışıyorum, nedenlerini bulmaya çalışıyorum, mantıklı olup tekrar odaklanıyorum” (Katılımcı 86, K).

“Duygusal durumumu düzenlemede olumsuz duygularımı bastırmaya çalışıyorum. Daha sonra üzerinde tekrar düşünerek kendimi pozitif yönde odaklamaya çalışıyorum” (Katılımcı 100, K).

“Genelde duygusal durumumu pozitif yönde düzenlemeye çalışırım, duygularımı direkt yansıtmam mesela, düşünerek davranırım, mantıklı olmak için çabalarım” (Katılımcı 157, E).

Cinsiyete yönelik yapılan karşılaştırmada kullanılan duygu düzenleme stratejilerinin çoğunlukla benzerlik gösterdiği bulunsa da farklı çalışmalarda çeşitli bulgulara rastlanılmaktadır. Garnefski ve ark. (2004) yapmış oldukları çalışmada bilişsel duygu düzenleme stratejilerini cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmışlar ve kadınların erkeklere oranla düşünceye odaklanma, yıkım ve olumlu yeniden odaklanma stratejilerini daha fazla kullandıkları belirtmişlerdir (145). Ayrıca her iki cinsiyette de kendini suçlama, düşünceye odaklanma ve yıkım stratejileri depresyonla pozitif ilişkili, olumlu tekrar odaklanmayla negatif ilişkili bulunmuştur. Öngen (2010) ise ülkemizde ergen kızların, erkeklere oranla daha fazla düşünceye odaklanma stratejisi kullandığını, bunun tersine ergen erkeklerin olumlu yeniden

odaklanma, olumlu yeniden gözden geçirme, plana yeniden odaklanma stratejilerini daha sık kullandıklarını saptamıştır (146). Rıza (2016) yaptığı araştırmada bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden “düşünceye odaklanma” stratejisini, kadınların erkeklere kıyasla daha fazla kullandıklarını ve bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmiştir. Kadınlar, erkeklere göre daha fazla yaşadıkları olumsuz olayla ilgili düşüncelerini yinelemektedirler (147). Alan yazında bu bulgu ile uyumlu çalışmalar bulunmaktadır (125,148, 149,150).

Çalışmanın diğer bir bulgusu; katılımcıların bireysel spor ya da takım sporu ile uğraşıyor olması durumuna göre, bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarından sadece “kendini suçlama” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (çizelge 3). Bu farklılık takım sporu ile uğraşan bireylerin “kendini suçlama” alt boyutunda daha yüksek ortalama değere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. “Kendini suçlama” boyutunun, geçmişte yaşanan olumsuzluklar sonucu kişinin kendisinde geliştirdiği değersizlik inancıyla ilişkili olduğu bilinmekte ve bu stratejinin hem davranışsal hem de kategorik olarak depresyon ve yalnızlığa sebep olduğu vurgulanmaktadır (151). Ayrıca, takım sporlarında kişiler arası duygu düzenlemede sporcuların birbirlerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediği söylenebilir. Özellikle takım içerisinde yaşanan geçmiş olumsuz tecrübelerin ve yapılan hataların takım arkadaşlarını da etkilemesiyle bireysel sporculara göre daha fazla depresyona bağlı güçlükler yaşanabileceği düşünülebilir. Campo ve ark. (2017) yapmış oldukları çalışmada, takım sporunda kişilerarası duygu düzenlemeyi mekanizmalar ve nedenlerle incelemişlerdir (152). Ragbi sporcularının oyun sırasındaki duygularının hem kendileri tarafından hem de diğerleri tarafından düzenlediğini saptayarak; takım arkadaşlarına yardım etmek (fedakâr) ve kendine kazanç sağlamak (egoist) kavramlarını en temel kişilerarası duygu düzenleme sebepleri olarak açıklamışlardır. Çalışmanın hem nitel hem nicel bölümündeki bulguları göstermektedir ki, katılımcıların çoğunluğu temelinde “duygusal, fedakâr ve yardımsever olma” özelliklerini taşıyan mizaç tipinin (DTM2) mensubudur. Takım arkadaşlarının ona muhtaç olduğu düşüncesi ve onlara yardım etme güdüsüyle hareket eden bireyin, duygusal olarak “kendini suçlama” eğilimi de gösterebileceği söylenebilir.

Bireylerin beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmesi ya da formasyon programını tamamlayarak öğretmen adayı olması durumuna göre, bilişsel duygu düzenlemenin “pozitif yeniden gözden geçirme” ve “yıkım” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (çizelge 4). Bu farklılıklar “pozitif yeniden gözden geçirme” alt boyutunda formasyon alan öğretmen adaylarının, “yıkım” alt boyutunda ise öğretmenlik bölümünde öğrenim gören adayların daha yüksek ortalama değere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Formasyon programını tamamlayarak öğretmen adayı olan bireylerin “Pozitif yeniden gözden geçirme” alt boyutunda daha yüksek ortalama değere sahip olmaları, olayların olumlu yanlarını aramalarından ve kişisel gelişimlerinin bir parçası düşüncesiyle ne yaşarlarsa yaşasınlar onları daha güçlü kılacağına olan inançlarından kaynaklanabilir. Uyumlu kabul edilen stratejilerin genel anlamda yaşanan olaylara "yeniden" ve olumlu olarak anlam yüklemeye etkili olan düşünce tarzları kaynaklı olduğu bilinmektedir. Bilişsel yeniden yapılandırmada eylem, duygu ve davranışlara yönelik gelişen his ile iyi olma durumunu kolaylaştırıcı bir etkinin oluşabileceği bilinmektedir (153). Formasyon alan öğretmen adayları üniversiteye giriş döneminde kazanamadıkları beden eğitimi öğretmenliği bölümünü daha sonraki bir dönemde fırsat yaratarak yani olumlu bir şekilde tekrar gözden geçirerek değerlendirmişlerdir. Araştırmanın nitel bölümünde duygu düzenlemeye ilişkin bulgular incelendiğinde, “Duygularımı irdeler/üzerinde tekrar düşünürüm/mantık ararım” ifadelerini dile getirenlerin (n=69) çoğunluğunun (n=48) formasyon programına dahil olduğu tespit edilmiştir.

“Genelde çok duygusalım, kötü olumsuz duygularıyla geçmişin olumlu duygularını düşünerek baş ederim. Aslında duygularımı üzerinde tekrar tekrar düşünerek düzenleyebiliyorum, pozitifçe çevirdiğime inanıyorum” (Katılımcı 152, K).

“Duygu durumumu hep üst seviyede tutmaya, olumlu yönde taşımaya çalışıyorum. Olumsuz duygularım canlandığında, başka bir örnekleri göz önüne getirip kendimi avutuyorum. Duygularımı genelde tanımlayabiliyorum. Hangi duyguyu yaşıyorsam direkt yansıtıyorum, saklama gibi bir çabam olmuyor” (Katılımcı 233, E).

“Duygularımın farkında varıyorum ama çok da takılmamaya çalışıyorum. Olumsuz duyguların üstünde durmayıp farklı şeylere yöneliyorum. Olması gerekiyordu oldu tarzında düşünüp olumluya dönüyorum. Beni iyi hissettirecek şeylere yönelerek duygularımı düzenliyorum” (Katılımcı 5, E).

“Kendime çok sık geri dönütler veririm. Duygularımı kontrol etmem gerekiyor. Öfkeli olduğum anları tanımlayıp bir kenara not ediyorum eksiklik olarak. Duygu durumumu değiştirmek ya da geliştirmek için yazılar okuyorum seminerlere katılıyorum, böylelikle olumluya tekrar odaklanıyorum” (Katılımcı 33, K).

Beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören adayların “yıkım” alt boyutunda formasyon alan gruba göre daha yüksek ortalama değere sahip olmaları ise, karşılaştıkları olayların aslında yaşadıklarından daha berbat olduğuna inanmalarından ve her şeyin daha kötüye gideceğine yönelik düşünceleri daha fazla taşımalarından kaynaklanabilir. Bu bireylerin yaşadıklarını olumlu olarak tekrar gözden geçirme ya da yeni planlar yapma fikirlerinden uzak bir şekilde sıkıntı ve depresyona yatkın olduğu söylenebilir. Bu durum mizaç- karakter özelliklerinin bir yansıması ya da yetiştirildiği sosyo-kültürel bir çevrenin etkileşimi olarak düşünülebilir. Antony ve Swinson (2009), belirttiği üzere “yıkım” stratejisi kullanan bireyler, meydana gelen bir olayın olumsuz sonuçları ile başa çıkılamayacağı ve yönetilemeyeceği şeklinde yanlış bir varsayım oluşturuyor olabilirler (100).

Katılımcıların anne-baba eğitim düzeyi durumları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi değişkeninde, bilişsel duygu düzenlemenin “yıkım” ve “diğerlerini suçlama” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, baba eğitim düzeyi değişkeninde herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Bonferroni testi sonuçları incelendiğinde; her iki alt boyutta da oluşan farklılığın, ilkokul veya okuryazar anne eğitim düzeyine sahip olan adayların, üniversite ve üzeri anne eğitim düzeyine sahip olan adaylara göre daha yüksek ortalama puan değerine sahip olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir (Çizelge 5). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının annelerinin düşük eğitim düzeyi ile duygu düzenleme bilişleri arasında acı veren duyguları daha yoğun yaşayarak uyumsuz stratejileri daha fazla kullanmaktan kaynaklı bir ilişki olduğu düşünülebilir. Thayer ve ark. (2003) gerçekleştirdikleri çalışmada cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, kadınlardaki duygu düzenleme stratejilerinden kaynaklı depresyon yaşama riskinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir (154). Bilinmektedir ki kadınlar, erkeklere göre duygusal anlamda daha hassastırlar ve böylelikle daha çok psikopatolojiye sahip olma olasılıkları artmaktadır. Daha çok ve tekrar tekrar düşünmeye yatkın olmaları, onları erkeklere göre daha depresif yapabilir. Eğitim düzeyi düşük olan kadınların çocukları ile kurdukları duygusal bağın yıkıcı ve suçlayıcı olması sonucu, bireyin kendisi ve

çevresi ile ilgili bilişsel süreçlerinin de olumsuz bir hal alarak şekillenebileceği söylenebilir. Bilinmektedir ki anne-çocuk arasındaki ilişki duygusal bağın en güçlü kaynağıdır ve duygusal durumun kalitesini belirlemektedir. Anne-babalar ya da çocuklara bakım veren kişiler, onların duygusal tepkilerini olumlu ya da olumsuz olarak değiştirmeleri için direk müdahalede bulunabilirler, onlara talimatlar verebilirler ya da çözüm önerebilirler (155). Bu bilgiler ışığında, ebeveynlerinin duygularının kontrol dışında olduğunu gören ve bunu deneyimleyen çocukların, kendi duygularını düzenlemede sıkıntılar yaşayabileceği düşünülmektedir.

Cipriano (2010), çocukların mizacının ve ebeveynlik kalitesinin (iyi-kötü muamele) duygu düzenleme gelişimindeki etkisini 85 anne ve çocuğu üzerinde deneysel çalışma ile ilk göz önüne alan araştırmacılardan biridir. Çalışmasında, kötü muamele görmemiş çocukların daha az öfkeli ifade gösterdiklerini ve duygusal açıdan zorlayıcı bir durum karşısında daha olumlu olduklarını vurgulamaktadır (156). Calkins (1994), ebeveynlerin çocuklarına negatif tutum ve yıkıcı davranışlar sergilemeleri ile gençlerdeki uygun olmayan duygu düzenleme süreçleri arasında yüksek oranda ilişki olabileceğini belirtmektedir (157). Kochanska ve Kim (2013) 186 çocuk ve annesi üzerinde yapmış oldukları çalışmada, 30 aylık dönemden 5 yaşına kadar çocukları takip ederek, ebeveynlik kalitesi ile çocuğun mizacı ve psikolojik uyumu arasındaki ilişkileri doğal ortamda incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre, annenin verdiği duyguları ifade tepkilerinin (fiziksel, sözel, sembolik) dışsallaştırma ya da uyumlu davranışlar üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (158). Çolak (2010)'ın lisedeki ergenler üzerinde gerçekleştirdiği bir diğer çalışmada, anneden algılanan düşmanlık/saldırganlık ve psikolojik uyum arasında; olumsuz duygu durum ve davranım bozukluğu ile pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (159). Özellikle anne reddinin yıkıcı tutum ve davranışlarla ilişkili olduğunu; annenin doğru zamanda uygun şekilde sıcaklığı ve kabulü arttıkça yıkıcı davranışların azaldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (160,161,162). Yalçın (2014) ebeveyn yaklaşımları ve yıkıcı davranışlar üzerinde yapmış olduğu araştırmada, olumsuz tepkiselliğinin etkisini ortaya koymuş ve çocuklarının daha az yıkıcı davranışlar göstermesinde ailelerin özellikle annelerin olumlu tepkilerinin etkili olabileceğini belirtmiştir (163).

Çalışmanın önemli bulguları arasında, katılımcıların mizaç tipi durumuna göre bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farklılıklar gösterilebilir. Bonferroni testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı sonuç oluşturan en yüksek ortalama değerler **“kendini suçlama”**, **“düşünceye odaklanma”** ve **“yıkım”** alt boyutlarında Tip 4 (duyguların anlamını arayan mizaç tipi); **“kabul etme”** alt boyutunda Tip 6 (entelektüel dinginlik arayan mizaç tipi); **“plana tekrar odaklanma”** alt boyutunda Tip 8 (mutlak güç arayan mizaç tipi) mensubu bireylerde görülmektedir. En düşük ortalama değerlerin ise **“kendini suçlama”** ve **“kabul etme”** alt boyutlarında Tip 8 (mutlak güç arayan mizaç tipi); **“düşünceye odaklanma”** ve **“yıkım”** alt boyutlarında Tip 7 (keşfetmenin hazzını arayan mizaç tipi) ve **“plana tekrar odaklanma”** alt boyutunda Tip 5 (bilginin anlamına ulaşmayı arayan mizaç tipi) mensubu bireylere ait olduğu tespit edilmiştir (çizelge 7).

Tip 8 olarak nitelendirilen Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipine (DTM8) sahip katılımcıların bilişsel duygu düzenlemedeki “kendini suçlama” ve “kabul etme” alt boyutlarına ait puan ortalamalarının diğer tiplere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). DTM8’e ait bu iki alt boyuta ilişkin sonuçlar birbirini destekler niteliktedir çünkü DTM8’in doğasında kedinden emin, baskıcı, meydan okuyan, kavgacı ve şiddet eğilimi gösteren davranışlar bulunmaktadır. Bu durum, DTM8 mizaca sahip beden eğitimi öğretmen adaylarının, yaşanan olaya ilişkin duygularına teslim olmadan ve kendilerini suçlamadan duygu düzenleme yollarına yöneldiklerini açıklar niteliktedir. Kısacası, bu mizaç tipine mensup bireyler, olumsuzluklar karşısında oluşabilecek uyumsuz duygu durumları ile baş edebilecek özellikler taşımaktadırlar. Ayrıca DTM8 mensubu bireyler “plana tekrar odaklanma” alt boyutuna ait puan ortalamasında anlamlı düzeyde en yüksek değere sahiptirler. Mücadeleci, girişimci, cesur, önder, dayanıklı ve çabuk eyleme geçme vb. özellikler taşıyan DTM8 mensubu öğretmen adaylarının, olumsuz durumlar karşısında kaygıdan uzak durmaları ve böylelikle onlarla nasıl başa çıkabileceği üzerinde düşünerek hareket etmeleri beklenen bir durumdur. Hayatlarında yeni projeler üretmek, bu projeleri hayata geçirmek ve onlar için öncülük etmek birinci derecede önemlidir. Mizaç tipi DTM8 mensubu katılımcılara ait nitel veriler incelendiğinde, nicel bulguları destekleyen kavramlar göze çarpmaktadır;

“Haksızlığa hiç gelemem, sorumluluk alan biriyim, liderlik tavrım vardır, herkese eşit bakarım ama insanlara çabuk güvenmem. Kuralcı ve disiplinli biriyimdir, kurallara uymayanı uyarırım. Nerde ne yapılması gerektiğini çok iyi bilirim, projelerde öncülük ederim ve savunacağım hakları sonuna kadar bırakmam, tekrar yeni planlar yaparım mesela” (Katılımcı 197, E).

“Komik, neşeli ve sosyalmidir. Olaylara olumlu yönden bakıyorum ve başarmak için yeni planlar peşine düşüyorum. Hakkımı savunurum, girdiğim her ortamda liderlik yaparım ve problemleri hızlı çözerim, duygusallığım bazen beni rahatsız ediyor” (Katılımcı 199, E).

Buna karşın Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi 5 (DTM5)’in ise “plana tekrar odaklanma” alt boyutuna ait puan ortalamasında anlamlı düzeyde en düşük değere sahip olduğu saptanmıştır. Asosyal, içe dönük, sessiz, soğuk, mesafeli ve paylaşmaktan hoşlanmayan bir yapı sergileyen DTM5 mensubu öğretmen adaylarının, çabuk karar verme ve hareket etmeden uzak bir şekilde daha çok kendi kendine yalnız kalarak ve mahremiyet içinde sorunlar üzerinde odaklanarak çözüm arayışlarına yöneldikleri düşünülebilir. Yalnız kalmayı ve bilginin derinliklerinde yolculuk etmeyi seven DTM5’lerin, yaşadıkları olaylarda derinleşmek istemelerinin onları, hemen yeni bir plan yapma durumundan uzaklaştırdığı söylenebilir. Mizaç tipi DTM5 mensubu katılımcıların nitel verileri incelendiğinde, nicel bulguları destekleyen içerikler dikkat çekmektedir;

“Cahil insanlara tahammülsüz, çabuk sinirlenen birisiyim. Kin tutarım, kuralcıyım. Genelde soğuk birisiyimdir, insanlar asosyal olduğumu söylerler, içedönük yaşarım” (Katılımcı 73, E).

“Kendimi iyi ifade ederim. Biraz katı, sert dilliyimdir. Titizlik gösteririm. Çalışmam gereken konularda bazı takıntılarım vardır. İşlerimi yarım bırakmam, başlarsam bitiririm. Kişisel eşyalarım başkasının dokunmasını sevmem. İçe dönük biriyim, yaşamımın uzun süresi bilgisayarda geçer, okurum, araştırırım. Boş hayaller kurmam. Gerçekleşme olasılığı varsa kurarım” (Katılımcı 215, E).

Bunun yanı sıra, Duyguların Anlamını Arayan Mizaç Tipi 4 (DTM4)’e mensup öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenlemedeki “kedinin suçlama” alt boyutuna ait anlamlı düzeyde en yüksek puan ortalamasına sahip olmalarının nedenleri arasında mizaç yapılarının duyarlı, aşırı duygulu, incinebilir ve merhametli özellikler

barındırması gösterilebilir. Böylelikle DTM4 mizaç tipindeki öğretmen adaylarının kendilerini suçlayıcı bir takım düşünce boyutlarına çok rahatlıkla erişebildikleri düşünülebilir. Ayrıca, DTM4 mizaç tipindeki katılımcılar “düşünceye odaklanma” ve “yıkım” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı en yüksek ortalama değere sahiptirler. Bu noktada, melankolik bir yapıda olan DTM4’lerin aşırıya kaçan bir alınganlık göstermelerinden kaynaklı, sürekli düşünme ve duygusal sıkıntılara boğularak depresif olma durumlarına yatkın oldukları belirtilebilir. DTM4’ün bilişsel duygu düzenlemedeki “düşünceye odaklanma” ve “yıkım” alt boyutlarına ait puan ortalamalarının yüksek olması, “kendini suçlama” alt boyutuna ait puan ortalamasının da en yüksek olmasını destekler niteliktedir. Çünkü olumsuz düşünceler içerisinde berbat hisseden biri kendini çok daha rahat suçlayabilir. Mizaç tipi DTM4 mensubu katılımcıların nitel verilerine ait içeriklerde nicel bulguları destekler kavramlar görülmektedir;

“Duygusal durumumu düzenlemede kendimi suçlayabiliyorum, insanlardan uzaklaşıp, iletişim kurmadan yapmaya çalışıyorum. Öfkemi kontrol etmekte zorlanıyorum” (Katılımcı 183, E).

“Sakin, sessiz, içedönük biriyim. Çok konuşmayı sevmem, yerine göre espri yaparım, farklı şeylerden hoşlanırım. Kimseyle paylaşmayı sevmem ama korku ve nefret duygularım yoğundur” (Katılımcı 218, K).

Bilişsel duygu düzenlemedeki “kabul etme” alt boyutuna ait puan ortalamasının anlamlı en yüksek değerinin Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi 6 (DTM6)’da olduğu tespit edilmiştir. DTM6 mensubu bireylerin davranış özellikleri arasında bulunan endişeli bir yapıya sahip olmaları dikkat çekici bir özelliktir. Bilişsel duygu düzenlemede “kabul etme” alt boyutu ile kaygı/endişe arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bilinmektedir. Kabullenme yaşantısının olumsuz düşünce ve duygusal tepkilere daha az yol açtığını belirten Garnefski ve ark. (2002), kabulün olumlu yönlerine vurgu yapmaktadırlar (125). Bu durum, endişeli bir tutum içerisinde olan DTM6’nın kabul etme puan ortalamasının yüksek olma sebebini açıklar niteliktedir. Aynı zamanda emin olamayan, kararsız, güvensiz ve tüm ihtimalleri gözetken özellikler taşıyan DTM6’nın yaşadığı olaylara kendini teslim etmeye yönelik düşüncelerinin olması ve bu şekilde kendini daha güvende hissetmeye çalışması olası bir durum olarak değerlendirilebilir. Mizaç tipi DTM6

mensubu katılımcıların nitel verilere ait içeriklerinin nicel bulguları desteklediği görülmektedir;

“Genelde elimdekilerle mutlu olurum, Her şeyi kabullenirim, çok fazla kendimi ön planda tutmak istemem, geri planda olurum. Daha çok içine kapanık biriyim. Çabuk kaygılanırım, bu yüzden her şeyi fazla kontrol ediyorum”(Katılımcı 65, E).

“İnsanları olduğu gibi kabul ederim, sıcakkanlıyım. Ortamlarda pek sesim çıkmaz, kurallara bağımlıyım. Yeni bir ortam beni kaygılandırır, korkularım gün yüzüne çıkabilir. O zaman patavatsız bir insan olabilirim. Direkt söylüyorum ama bazen de karşıdakini üzdüğümü düşünüp pişman olabilirim” (Katılımcı 52, K).

Bilişsel duygu düzenlemedeki “düşünceye odaklanma” ve “yıkım” alt boyutlarında anlamlı en düşük ortalama değere sahip olan Keşfetmenin Hazzını Arayan Mizaç Tipi 7 (DTM7)’nin neşeli, hayalci, dışadönük, eğlence düşkünü ve pratik yapıları onların, olaylar karşısında iyimser bir bakış açısıyla fazla düşünmeden sorun çözme isteğine yönelmelerine sebep olabilir. Geçmiş çabuk unutan ve geleceğe dönük fırsatları düşünen DTM7’ler sıkıntıdan kaçınan ve fikir uçuşması yaşayan özellikleri ile dikkat çekmektedirler. Bu mizaç yapısındaki öğretmen adaylarının, olumsuz durumlarda duygu ve düşüncelerini kötü düşünceler üstünde odaklamak yerine yeniliğe açık bir tavırla yaratıcı fikirler üzerine odaklanmaları beklenen bir durum olarak düşünülebilir.

“Çok eğlenceli biriyimdir, sabit olduğum yerde duramam, kendimi kapalı bir fanusun içinden çıkmak isteyen biri gibi hissederim. Kendime olumlu telkinler verip hayallerimi düşünürüm. Güler yüzlüyümdür, iyimserim ve dışadönük biriyimdir. Macera severim ama insanları ilk önce tanımayı isterim” (Katılımcı 254, K).

“Ciddi değilim, eğlenceliyim, yerine göre davranırım, uyumlu ve genelde sevilen biriyimdir. Çok hırslı değilim, anlık davranırım, hiç hesap yapmam. Sıcakkanlı ve girişkenimdir” (Katılımcı 22, E).

Çalışmanın nitel bölümünde elde edilen bulgular içerisinde, özellikle üzerinde durulması gereken bir nokta; duygularını düzenleme stratejisi olarak öğretmen adaylarının “bastırırım” ifadesini sıklıkla (n=90, %34,7) kullanmış olmalarıdır

(Çizelge 17). Bu bağlamda, katılımcıların duygularını düzenlemeye ilişkin bilişsel farkındalıklarını yeterince geliştirmedikleri söylenebilir. Her ne kadar duygularının farkında olma bilincini taşırsalar da, duyguları üzerinde derin düşüncelere ve zihinsel bir takım uyumlu çözümlere yönelme noktasında sıkıntılar yaşadıkları düşünülmektedir. Bu sonuca etki eden faktörlerin başında ataeril toplum yapısı ve çevrenin bireyler üzerinde oluşturduğu duygularını saklamaya yönelik tutum ve davranışları gösterilebilir. Çalışmanın bulguları ile paralellik gösteren bir araştırma olarak Matsumoto ve ark. (2008), 23 ülke üzerinde gerçekleştirdikleri çalışma gösterilebilir. Bu çalışmada duygu düzenlemenin “bastırma” ve “yeniden değerlendirme” boyutlarına dair ilişkileri incelemişlerdir. Kültürel kavramlarla açıkladıkları sonuçlarda, toplumsal düzenin sürdürülmesinde hiyerarşiye değer veren ülkelerin “bastırma” boyutunda daha yüksek ortalama puan değerine sahip olduklarını vurgulamışlardır (164).

Katılımcıların uygulamış oldukları stres toleransı testinin (DT) tüm test parametrelerinde ortalamanın üstünde değerlere sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının stres durumlarında uzun zaman periyodlarında görevini yerine getirirken hızlı ve doğru tepkiler verdikleri yani toparlanma evresini sağlayarak odaklanmayı sürdürebildikleri söylenebilir. Özellikle 2.aralıkta düşen performans düzeyinin son aralıkta tekrar yükselmesi, katılımcıların stres altında vazgeçmediğini ve stres toleransının yüksek olduğunu göstermektedir (çizelge 8). Dorak ve ark. (2016), viyana test sistemi parametrelerini kullanarak, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişsel yetenek düzeylerini inceledikleri çalışmada, determinasyon testi (DT test) değerlerinde katılımcıların MDRT3 ve ZV3 değişkeni sonuçlarına göre, stres altında uzun zaman dilimleri içinde hızlı ve doğru tepkiler verdikleri yani toparlanmayı sağlayarak odaklanmayı sürdürebildiklerini bulmuşlardır (165). Araştırma bulguları ile paralellik gösteren bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının mücadele ile geçen spor yaşantılarının bir uzantısı olarak, stres altında görev başarısını sürdürebilme kabiliyetine sahip, hedefe yönelik bilinçli ve yoğun algılamayı sağlayabilen bireyler olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının stres toleransı doğru reaksiyon zaman medyanına ilişkin t testi sonuçlarında ise, kadın - erkek, takım sporu - bireysel spor ve formasyon alma ve almama değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 10-11-12). Çalışmada stres tolerans düzeyinin yüksek olduğu

tespit edilen öğretmen adaylarının diğer değişkenlere göre stres toleransının farklılaşmadığı dikkate alındığında; örnekleme dahil edilen grubun spor bilimleri fakültesi öğrencileri olması ve fiziksel olarak aktif olmaları, mücadele ruhuyla benzer stres yönetimi uygulamalarına tabi tutulmaları, diğer sporcu arkadaşları ile benzer paylaşımlarda bulunmaları faktörlerinin etkili olduğu düşünülebilir. Lemmink ve Vischer (2005), viyana test sisteminin stres toleransı testini kullanarak futbolcular üzerinde kesintili egzersizin reaksiyon süresini deneysel bir çalışma ile incelemişlerdir. Çoktan seçmeli tepki hızı ve tepki doğruluğunu deney –kontrol grupları arasında farklı şekillerde ölçümlemişlerdir ancak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (166). Furley ve Memmert (2010) viyana test sisteminin farklı parametreleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, deneyimli basketbolcular ile sedanter üniversite öğrencilerini karşılaştırmışlar ve temel bilişsel yetenek kapasitesinde iki grup arasında herhangi bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir (167). Yine viyana test sisteminde bulunan 14 test parametresinin kullanıldığı farklı bir çalışmada, Gierczuk ve ark. (2012), güreş ve tekvando yarışmacıları arasında motor-koordinasyon yetenek testlerinde anlamlı farklılık bulunmadığını saptamışlar ancak uluslararası düzeyde yarışan sporcuların bazı parametrelerde ulusal düzeyde yarışan sporculara göre daha iyi değerlere sahip olduklarını vurgulamışlardır (168).

Çalışmanın stres toleransına ilişkin nitel bulgular incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun stres altında görevini yerine getirme sürecinde sakin ve soğukkanlı davrandığı (n=60, %23,2) tespit edilmiştir. Stres altında yaşadıkları kalp atım hızı değişimi, el-ayak titremesi gibi fiziksel ya da odaklanamama gibi zihinsel tepkimeler karşısında ise bildikleri stresle baş etme tekniklerini kullanarak stresin olumsuz etkilerini azalttıkları düşünülmektedir. Özellikle bilişsel olarak “olumlu düşünme (n=59, %22,8) ve hedefine kitlenme (n=68, %26,2)” kavramlarının sıklıkla ifade edilmesinin yanında fiziksel olarak da nefes tekniği kullanımı (n=55, %21,2) ile stresin yol açtığı olumsuz etkilerden uzaklaşıldığı söylenebilir. Katılımcıların ifadelerine ilişkin örnekler;

“Stres altında avuç içi terleme oluyor. Bir şekilde sakinleşmeye çalışıyorum. Nefes alma-verme yöntemini kullanıyorum, sonra yapacaklarımı yapıyorum” (Katılımcı 32, K).

“Stres altında öfkeleniyorum, ani çıkışlarda bulunuyorum. Ellerim titrer ve kalbim çarpar bazen. Stresimi azaltmak için nefes alıp 1 den 8’e kadar sayarım sonra yavaş yavaş nefesimi veririm” (Katılımcı 84, K).

“Strese girdiğimde gergin oluyorum ama işimi tamamlamam gerektiğini düşünüp öfkemi yeniyorum. Kalp çarpıntısı ve gerginlik olabiliyor. Baş etmek için olumlu düşünmeye çalışırım” (Katılımcı 98, E).

“Stres altında olsam da görevimi yerine getirmeye odaklanırım. İşimi en iyi şekilde yerine getiririm. İnsanlardan takdir alacağımı ve olumlu şeyleri düşünerek stresimi yenmeye çalışıyorum” (Katılımcı 99, K).

“Stres olsam da soğukkanlı davranıp genelde çok sorun yaşamam, odaklanarak, düşünerek stresi bir şekilde yenerim. Beğendiğim videoları izlerim, kendimi hedefime odaklarım” (Katılımcı 121, E).

Öğretmen adaylarının mizaç tipi durumu dikkate alındığında, stres toleransı doğru reaksiyon zaman medyanı değerlerinde; DTM1 (kusursuzluğu arayan mizaç tipi) ile DTM2 (duyguları hissetmeyi arayan mizaç tipi) arasında ve DTM9 (duyumsal hareketsel konfor arayan mizaç tipi) ile DTM2 arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. DTM1 ve DTM9 mensubu bireylerin, DTM2 mensubu bireylerden daha yüksek ortalama değerlere sahip olması, bu bireylerin stres toleransı performanslarının daha düşük olduğunu göstermektedir (çizelge 9). DT teste ilişkin görev başarısını ve hedefe yönelik bilinçli yoğun algılamasını DTM1 ve DTM9’a göre anlamlı düzeyde daha iyi sürdürebilen DTM2’lerin stres altında hırçın, baskıcı, ısrarcı, tutturmacı ve fevri hareketler sergilemesinin bu sonuca etki eden faktörler arasında olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Yılmaz ve ark. (2011) tanımlamış oldukları mizaç tiplerinin kanat etkisi altında DTM2’nin DTM3 (hayran olunacak kendilik imajı arayan mizaç tipi) den etkilenme olasılığı göz önünde bulundurulabilir. Başarı odaklı DTM3’lerin hedeflerine ulaşana kadar azimle dayanan, hırslı ve rekabetçi yapılarının yanı sıra başarısızlığa asla tahammül edemeyen yönlerinin DTM2’lere güçlü özellikler kattığı söylenebilir. Buna karşın, DTM1 mensubu bireylerin stres altında daha yavaş hareket etme olasılıkları artabilir çünkü bu tip bireyler, hata yapmamaya ve bütün detayları kusursuz şekilde tamamlamaya çalışmaktadırlar. Olması gerektiği gibi olmayan şeyler DTM1’lerde gerilime yol açabilir, önemli bir aktivitede sıradan ya da ortalama olmak onlar için utanç verici bir durumdur. DTM1’ler ulaşamadıkları hedefleri gözlerinde büyütebilir ve durumu kolaylıkla felaketleştirerek, görevlerine odaklanmada sıkıntı yaşayabilirler. Nitel bulgulara ait içeriklerde nicel bulguları destekler kavramlar dikkat çekmektedir;

“Stres altında kendimi rahatlatmaya çalışsam da genelde heyecanlı ve agresif olurum. İnsanları kırabilirim. Ellerim terler, aşırı streste karın ağrım olur” (DTM2-Katılımcı 102, K).

“Herhangi bir stres varsa kalp atışı, nabız yükseliyor. İyice geriliyorum, saldırganlaşıyorum. Yenmek için öncelikle en iyi şekilde nasıl yapabileceğimi düşünüyorum. Tamamıyla olaya odaklanıyorum. Başka bir şey düşünmüyorum” (DTM2- Katılımcı 91, E).

“Stres altında küçük sorunları büyütüyorum, kaygılarım artıyor, kafama takıyorum her şeyi, çabuk hareket etmekten kaçınıyorum” (DTM1-Katılımcı 238, E).

“Stresliysen eğer tedirginlik ve kaygı yaşıyorum. İşleri yavaş yavaş yoluna koyduğum zaman ise daha iyi oluyorum. Fakat her şeyi tam yapabilecek miyim ya da düzgün olur mu diye hep düşünürüm. Kendi iç sesimle hep konuşurum ve kendimi sakinleştirmeye çalışırım” (DTM1-Katılımcı 62, K).

Uyum ve rahatlığa önem veren DTM9’ların DTM2’lere göre anlamlı düzeyde düşük olan stres toleransı düzeyinin, DTM1’ler ile kanat etkisi içerisindeki etkileşiminden ve stres altında gergin, güvensiz ve kuşkucu yapılarından kaynaklandığı düşünülebilir. DTM9’ların karar vermede ve hareket etmede zorlanan özellikleri durumları akışına bırakma davranışlarını tetikleyebilmektedir. Huzur ve rahatının bozulduğu durumda, hızlı ve doğru tepki verebilme performansında düşüşler olması çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

“Stres altında çok yavaş hareketler yaparım, Stresi azaltmak için dış sesleri duymamaya çalışırım, odaklanmaya çalışıyorum” (DTM9-Katılımcı 215, E).

“Stres altında olmak benim için zorlu geçiyor. Karar vermekte ve hareket etmekte zorlanıyorum mesela, hiçbir şey yapmak istemiyorum” (DTM9-Katılımcı 239, E).

Tütüncü (2017), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında “Sporcularda mizaç tiplerinin stres altında sergilenen dart atış performansı ve elektrofizyolojik yanıtlar ile ilişkisi” ni incelemiş ve DTM1 ile DTM9 mizaca sahip katılımcıların stresör altında dart atış performanslarında herhangi bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir (133). Özellikle DTM1 ve DTM9’un kanat etkisi durumundan birbirleriyle etkileşim içinde olabileceğinin üzerinde durmuştur. Bu noktada, araştırma bulgularımızla DTM1 ve DTM9 mensubu bireylerin DTM2 mensubu bireylere göre daha düşük performans göstermesi bakımından benzerlik göstermektedir.

Stres toleransı doğru reaksiyon zaman medyanı ile bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkide pearson korelasyon katsayılarına göre, stres toleransı ile bilişsel duygu düzenlemenin “bakış açısına yerleştirme” ($r = -.136$, $p < .05$) ve “yıkım” ($r = -.144$, $p < .05$) alt boyutları arasında çok düşük negatif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (çizelge 13). Bu noktada, uyumsuz ya da olumsuz olarak değerlendirilen bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarından “yıkım ve bakış açısına yerleştirme” nin kullanılmasının, stres toleransı zaman medyanını düşük düzeyde de olsa düşürmesiyle olumlu bir etkiye sebep olduğu söylenebilir. Bireylerin, stres toleransı doğru reaksiyon süresi ne kadar düşerse o kadar daha iyi performansa sahip oldukları bilinmektedir. Garnefski ve ark. (2009) ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada, “bakış açısına yerleştirme ve yıkımın” psikolojik uyumsuzluğun önemli bir yordayıcısı olduğunu saptamışlardır (168). Buna karşın araştırmada, bu iki bilişsel duygu düzenleme boyutunun hızlı ve doğru tepki verme reaksiyonu performansını olumlu etkileyebileceği tespit edilmiştir. Bu sonuca, öğretmen adaylarının baskı ile spor yaşamlarında sıkça karşılaşmalarının bir yansıması olarak hoş olmayan duygu durumunu olumlu performansa çevirebilme özelliklerinin, bireysel farklılıklarının ve zorlayıcı koşulları kabullenmelerinin etki ettiği düşünülebilir. Bilişsel duygu düzenleme üzerinde çalışan birçok araştırmacı, duyguların düzenlenmesi sürecinde biyolojik, sosyolojik ve davranışsal yapıların da etkin olduğunu ve stratejilerin uyumlu ya da uyumsuz olarak değerlendirilmesi yerine, duruma bağlı olarak esnek bir şekilde değerlendirilmesini vurgulamaktadır. (169,170,171). Bu noktada, farklı durumsal taleplere göre uyumsuz bir stratejinin uyumlu hale gelmesi ya da uyumlu bir stratejinin uyumsuzu döndüğü durumların yaşanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Spor psikolojisi alanında bulunan uyarılmışlık teorileri göz önüne alındığında, optimum düzeyde bir stres faktörünün sporcuların performanslarına olumlu etki sağlayabileceği bilinmektedir. Belirli bir sporcunun iyi veya kötü performansı ile ilgili duygusal deneyimlerini belirlenmeye çalışan ve bireysel farklılıkları önemseyen Hanin (2000)’nin Izof kuramına göre ise, sporcuların optimal işlev görme bölgeleri farklılaşmakta ve her bir sporcunun belli bir uyarılma seviyesi bulunmaktadır (172). Bu seviyenin altında veya üstünde kalan uyarılmışlık düzeyi performansta bozulmalara neden olabilmektedir. Kuram, Hanin 'in hoş olmayan duyguların performans için kolaylaştırıcı olabileceği veya hoş duyguların performansa zarar

verebileceği olasılığı yönünden dikkat çekmektedir. Bilişsel duygu düzenlemede kullanılan olumsuz stratejilerin daha fazla stres/baskı yaratarak bireylerin en uygun uyarılmışlık seviyesine ulaşmasına etki edebileceği düşünülebilir. Çünkü duygu düzenlemede bireysel farklılıklar yadsınamayacak derecede önemlidir. Çalışmanın nitel bulgularında karşılaşılan bu ifadeler dikkat çekicidir;

“Stres altında öfkelenirim, bu da bana farklı bir motivasyon olarak etki ediyor, hoşuma gidiyor. Olumlu düşünerek ve kaygımı orta bir seviyede tutarak stresimi yenmeye çalışırım” (Katılımcı 133, E).

“Stres altında aslında daha rahat odaklanıp daha rahat konsantre oluyorum. Stresliken başarılı oluyorum, baskı altında kararlarım net oluyor” (Katılımcı 135, E).

Gross ve Thompson (2007)’ın belirttiği üzere duygu düzenleme formlarının önceden iyi ya da kötü olacağının varsayılması oldukça güçtür (173). Araştırmada, korelasyon analizi ile elde edilen bilişsel duygu düzenlemenin “yıkım ve bakış açısına yerleştirme” alt ölçekleri ile stres toleransı süre medyanı arasındaki çok düşük negatif yönlü ilişki bulgusu, regresyon analizi konusunda merak uyandırmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucu dikkate alındığında ise; F değerine karşılık gelen anlamlılık seviyesine göre kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F= 5,443$; $p<,05$) ve yıkımın stres toleransı medyanını düşük düzeyde yordadığı ve varyansının da çok küçük bir bölümünün (%2) bu boyut tarafından açıklanabildiği saptanmıştır (Çizelge 14). Bilişsel duygu düzenleme stratejileri otomatik ya da kontrollü, bilinçli ya da bilinçsiz oluşabildiği gibi, duyguların açığa vurulduğu süreçte, duygusal tepki bileşenlerinin birbirine bağlı olma ölçüsü de değişebilmektedir. Gross ve ark. (2006)’na göre geçmişe bağlı oluşan (öncül) duygu düzenleme için, duygusal tepkiyi tetikleyen ipuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir çünkü bireyler duygunun davranışsal boyutlarını düzenlemek yerine daha çok olumsuz duyguları bastırmaktadırlar (174). Duyguları bastırma stratejisi davranışsal ifadeyi azaltabilir, ancak fizyolojik tepkiyi arttırabilir. Bireylerin amaçları doğrultusunda, duygularını bilişsel yöntemlerle azaltıp ya da arttırabildiği dikkate alındığında, kullanılan “yıkım” stratejisi ile öğretmen adaylarının performansa yönelik uyarılmışlık düzeyini arttırdığı, böylelikle stres altında daha iyi performans sergilemeye katkı sağladığı düşünülebilir.

Aldao ve ark. (2010) gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında duygu-düzenleme stratejileri ile psikopatolojinin belirtileri arasındaki ilişkileri incelemişler

ve 114 çalışmadaki 241 etki boyutlarını birleştirmişlerdir. Kaygı, depresyon ve yeme bozukluğu gibi psikopatolojiler ile “yıkım” arasında büyük bir etki; “kaçınma ve bastırma” arasında orta bir etki; “yeniden gözden geçirme ve kabulle” arasında küçük bir etki olduğunu belirtmişlerdir (175). Benzer şekilde birçok araştırmacı duygu düzenlemeye ilişkin çalışmalarında “yıkım ve bakış açısına yerleştirme” nin kaygının açıklanmasında önemli bir etkisinin olduğunu belirtmektedirler (149,176, 177,178,179). Lane ve ark. (2011) sporcular tarafından kullanılan duygu ve duygu düzenleme stratejileri ile ilgili inançlar arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmada; anksiyete ya da öfke yoğunluğunun arttırılmasının performanslarına yardımcı olacağı meta-duygu inançları taşıyan sporcular olduğunu vurgulamışlardır (180). Bu bireyler, hoş olmayan duyguları arttırmak ve amaçlanan duygusal durumu ortaya çıkarmak için stratejiler kullanmaktadırlar. Bu noktada, araştırmanın nitel bulgularında katılımcılara dair göze çarpan ifadeler yer almaktadır;

“Stresli iken daha başarılı olduğuma inanıyorum. Sporculuk kariyerimde özellikle stres ile daha çok motive oldum. Daha çok sorumluluk hissettim, konsantre oldum. Stres önemli hissettirdi. Stres ile başa çıkabileceğimi düşünüp cesaretlendim” (Katılımcı 3, E).

“Stresin üzerine gidiyorum, sinirlendiğimde performansım artabiliyor, stres bana yarıyor. Bağırp, çağırıp, agresif ve hırslı olduğumda daha başarılı oluyorum mesela” (Katılımcı 177, E).

“Stres altında direkt sonuca gitmek istiyorum, aceleci davranıyorum ve başarmak için her yolu deniyorum. Aslında stres beni hırslandırıp, motive ediyor ve ben baskıdan başarı çıkaran biriyim” (Katılımcı 245, E).

Alan yazın incelendiğinde sporculara ilişkin farklı bulgular içeren çalışmalara rastlanılmaktadır. Garnefski ve Kraaij (2012) geliştirdikleri bilişsel yaklaşıma dayalı stratejilerin kullanıldığı müdahale programı sonrasında, ağır işitme kaybı olan 18+ yaştaki 46 katılımcının; gevşemeye odaklandıklarını, uyumsuz bilişlerini değiştirdiklerini, kişisel amaçlarına ulaşabildiklerini, depresyon ve anksiyete puanlarında düşme yaşadıklarını belirtmişlerdir (181). Sporcuların yaşamının büyük zorluklarından biri, duyguların başarıyla düzenlenmesidir. Josefsson ve ark. (2017) sporda dikkat mekanizmalarını geliştirerek duygu düzenleme ve yıkım üzerine aracı etkiler oluşturabileceklerini belirtmişlerdir. Yarışmacılarda negatif duyguları düzenleme için harcanan çabanın daha çok olduğunu ve “yıkım” da azalmalar yaşanabileceğini, böylece atletik performansın gelişeceğini söylemişlerdir (182).

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Tüm bu süreçlerin sonunda araştırmada elde edilen bulguların yanı sıra sonuçları benzerlik gösteren/göstermeyen diğer çalışmalarda dikkate alındığında; bireylerin duygu, tutum ve davranışlarının örgütlenmiş, alışkanlık haline gelmiş bir bütünden oluştuğu ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin bireysel farklılıklardan kolaylıkla etkilenebileceği düşünülmektedir. Kişinin algı temelli olarak doğuştan getirdiği mizaç özelliklerinin, dış dünyayla olan tutum ve davranışlarında belirleyici yatkinlikler oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının mizaç tipleri ile duygu düzenleme bilişleri arasında dikkat çekici farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin duygu düzenleme bilişlerinin ve stres altında/stresle baş etme sürecinde tercih ettiği yol ve yöntemlerin kültürel ve durumsal faktörlerle etkileşim içerisinde şekillenebileceği dikkate alınarak, öğretmen adaylarının mizaç özelliklerine uyumlu bir şekilde potansiyellerini arttırmaları sağlanabilir. Bu sonuçlar ışığında,

- Spor Bilimleri Fakültelerinde öğretmen, antrenör ya da spor yöneticisi yetiştiren eğitimcilerin DTMM'ne ilişkin farkındalıklarını geliştirmesi ve geleceğin öğretmen, antrenör ve spor yöneticilerine bu konuda öncülük etmeleri önerilmektedir.
- BDD ve DTMM konuları üzerinde öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri süresince öncelikle kendilerine ilişkin öz-değerlendirmeler yapmaları sağlanmalıdır. Öğrenciliğin ilk yıllarından itibaren eğitim programlarının farkındalık gelişimindeki işlevinin belirlenmesi amacıyla uzun dönemli araştırma programları ön test/son test formuyla uygulanmalıdır.
- Okullarda beden eğitimi öğretmenlerine yönelik hizmet içi seminerlerde DTMM ve BDD kavramlarına ilişkin farkındalıklar geliştirilerek öğretmenin öğrencisini daha iyi tanıma potansiyeli arttırılmalı ve onların mizaç özelliklerine uyumlu bir gelişim destekleyici tutum sergilemesi sağlanmalıdır.
- Spor kulüplerinde hem antrenörlerin hem de yöneticilerin DTMM ve BDD kavramlarına ilişkin farkındalıkları geliştirilmeli, özellikle antrenörün sporcusuyla stres/güven noktalarında değişen davranışlarına yönelik uygun tepkiler geliştirmesi sağlanmalıdır. Sporculardan elde edilecek nitel veriler doğrultusunda daha derin ve anlamlı bilgiler antrenörler tarafından değerlendirilmelidir.

- Çalışmanın alan yazından farklı bir takım sonuçları dikkate alınarak, ülkemizin farklı bölgelerinden çeşitli örneklem grupları ile çalışılmalı ve toplum yapımıza dair mizaç ve duygu konularına ilişkin kavramsal temellerin daha anlaşılır olması sağlanmalıdır.
- Okullarda beden eğitimi derslerinde mizaç temelli uygulamalar kullanılarak hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerinin bir arada olduğu deneysel çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Sonuçların geleneksel yöntemlerden negatif / pozitif farkları ortaya konulmalıdır. DTMM'nin işe yararlılığı noktasında öğrencinin bir bütün olarak nasıl eğitilebileceğine dair bir vizyon geliştirilmesine katkı sağlanmalıdır.
- Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin bireye ve duruma göre esnekliği göz önünde bulundurularak çeşitli spor branşlarından farklı kategorilerdeki sporcular üzerinde duyguya ilişkin geniş çaplı araştırmalar planlanmalıdır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi çok yönlü bir şekilde ortaya koyabilecek deneysel ve nitel çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
- Çalışmada katılımcıların aile özelliklerine (eğitim düzeyi) göre değişiklik gösteren bulguları göz önüne alındığında, duygu düzenleme davranışlarında ailenin ve özellikle annenin etkisine yönelik farkındalıklar kazandırılmalı, geleceğin anne-baba adayları bu konularda bilinçlendirilmelidir.
- Viyana test sistemi kullanımının yaygınlaştırılması amacıyla öğrencilerin stres toleransı testi ve VTS içerisinde yer alan birçok farklı parametrelerde kendilerini değerlendirmelerine fırsatlar tanınmalıdır. Okullar ve spor kulüpleri iş birliği ile hem yetenekli öğrencilerin hem de sporcuların bilişsel yetenek düzeylerinin belirlenip geliştirilmesine katkı sağlanmalıdır.

7. KAYNAKÇA

1. Menges C. Toward improving the effectiveness of formal mentoring programs: matching by personality matters. *Group & Organization Management*. 2016;1-32.
2. Rasmussen MD. Do patients with personality disorders respond differentially to electroconvulsive therapy?: A review of the literature and consideration of conceptual issues. *The Journal of ECT* 2015;31(1):6-12.
3. Weinberg R, Gould D. (Editörler: Mustafa Şahin ve Ziya Koruç). Spor ve egzersiz psikolojisinin temelleri. 6.basım. Nobel Yayın, 2014, Ankara.
4. Selçuk Z, Yılmaz E.D: Dokuz Tip Mizaç Modeline Göre Rehberlik Yaklaşımına Giriş. Pegem Akademi, 2015, Ankara.
5. Gartstein M.A, Rothbart M.K. Studying infant temperament via the revised infant behavior questionnaire. *Infant Behavior & Development* 2003;26:64-86.
6. Putnam S.P, Rothbart M.K, Gartstein M.A. Homotypic and heterotypic continuity of fine-grained temperament during infancy, toddlerhood, and early childhood. *Infant and Child Development*, 2008.
7. Yılmaz D.E, Gençer G.A, Ünal Ö ve Aydemir Ö. Enneagram'dan Dokuz Tip Mizaç Modeli'ne: Bir Öneri. *Eğitim ve Bilim*, 2014;39:173 – 396.
8. Zisi V, Giannitsopoulou E, Vassiliadou O, Pollatou E, Kioumourtzoglou E. Performance level, abilities and psychological characteristics in young junior rhythmic gymnasts: the role of sport experience. *International Quarterly of Sport Science*, 2009;4:1-14.
9. Rugancı R.N ve Gençöz T. Psychometric properties of a turkish version of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal Of Clinical Psychology* 2010;66(4):442-455.
10. Çelik H ve Kocabıyık Onat O. Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014;4(1):139-155.
11. Garnefski N, Kraaij V, Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 2001;30:1311-1327.

12. Gratz K.L, Roemer L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2004;26(1):41-54
13. Onat O ve Otrar M. Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2010;31:123–143.
14. Garnefski N, Kraaij V. Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A Comparative Study of Five Specific Samples. *Personality and Individual Differences* 2006;40:1659–1669.
15. Kavurma M. Major depresyon, yaygın anksiyete bozukluğu ve panik bozukluğundaki duygu düzenleme güçlüklerine mizaç-karakter özelliklerinin ve anksiyete duyarlılığının etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Ruh Sağlığı Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi*, 2014, İzmir.
16. Sayın A ve Aslan S. Duygu durum bozuklukları ile huy, karakter ve kişilik ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 2005;16(4):276-283.
17. Yılmaz E.D, Gençer A.G, Aydemir Ö, Yılmaz A, Kesebir S ve Ünal Ö. Dokuz tip mizaç ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 2014;39(171):115-137.
18. Morris A.S, Silk J.S, Steinberg L, Myers SS, Robinson LR. The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development Author Manuscript*, 2007;16(2):361-388.
19. Baci A. An anthropo-medical approach on stress among teenagers and young people in Romania. *Global Journal of Anthropology Research* 2014;1:1-7
20. (http://www.viyanatestsistemi.com/viyana_test_sistemi.htm).
21. Erdem A.R. Türkiye'nin önemli sorunlarından biri: Yetiştirdiği insan tipi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 2006;6(4):292
22. Demir Ö ve Doğanay A. Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi* 2009;15(60):601-623.
23. Çelikten M, Şanal M ve Yeni Y. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005;19(2):207-237.

24. Lovat T, Dally K, Clement N, Toomey R. Values pedagogy and teacher education: reconceiving the foundations. Australian Journal of Teacher Education 2011;36(4):59-72.
25. Bolat Y. Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (eba). İnsan Bilimleri Dergisi 2016;13(2):3373-3388.
26. Yıldırım A. Eleştirel pedagoji. Anıl Yayıncılık;2011, Ankara.
27. Aybek A, İmamoğlu O, Taşmektepligil M.Y. Öğrencilerin beden eğitimi dersi ve ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 2011;2(2):51-59.
28. Bransford J.D, Brown A.L ve Cocking R.R. How people learn: brain, mind, experience and school. Expanded Edition, 2000.
29. Şişman M. Eğitim bilimine giriş. Pegem A Yayıncılık;2007, Ankara.
30. Vukman K.B, Licardo M. How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. Educational Studies,2010;36(3):259-268.
31. Balyi I, Way R, Higgs C (Çev: Pekünlü E ve Özsu İ).Uzun vadeli sporcu gelişimi. Spor Yayınevi, 2016, Ankara.
32. İnal A.N. Beden eğitimi ve spor bilimi. Nobel Yayıncılık, Ankara;2015.
33. Taşpınar M. Kuramdan uygulamaya öğretim ve ilke ve yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık, 2017, Ankara.
34. Taşkaya S.M. Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2012;33(2):283-298.
35. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
36. Pornsakulvanich V, Dumrongsiri N, Sajampun P, Sornsri S, John S.P, Sriyabhand T et. al. An analysis of personality traits and learning styles as predictors of academic performance. ABAC Journal, 2012;32(3):1-19.
37. Petrovay DW. Personality characteristics, career awareness, and job expectations of new teachers of students with visual impairments. Doctor of Philosophy With a Major in Special Education, Arizona, 2008.
38. Eroğlu F. Davranış Bilimleri. Beta Yayınevi, 2011, İstanbul.

39. Pauls D.L, Singer S.M, Vandenberg S.G. The heredity of behavior disorders in adults and children. Springer Science and Business Media, 2012.
40. Yurtsever H. Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 2009, İzmir.
41. Burger J.M. Kişilik. (Çev: İnan Deniz ve Erguvan Sarıoğlu). Kaknüs Yayınları, 1. Basım, 2006, İstanbul.
42. Clark L.A. Temperament as a unifying basis for personality and psychopathology. Journal of Abnormal Psychology, 2005;114:(4):505-521.
43. Aslan S. "Kişilik, Huy ve Psikopatoloji" Reviews, Cases and Hypotheses in Psychiatry RCHP 2.1-2 (2008): 7-18.
44. Rudasill K.M, Kaufman S.R. Teacher-child relationship quality: the roles of child temperament and teacher-child interactions. Published in Early Childhood Research Quarterly, 2009;24:(2):107-120.
45. Stolz S, Pill S. Teaching games and sport for understanding: exploring and reconsidering its relevance in physical education. European Physical Education Review, 2014;20:(1):36-71.
46. Doydu İ, Çelen A ve Çoknaz H. Spor eğitimi modelinin öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumuna etkisi. E-international journal of educational research, 2013;4:(2):99-110.
47. Totan T, Aysan F ve Bektaş M. Öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve kimlik özellikleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2010;11 (2), 19–43.
48. Sternberg R.J, Ruzgis P. Personality and Intelligence. Cambridge University Press, 1994.
49. Özgüven İ.E. Bireyi tanıma teknikleri. Nobel Yayıncılık, 2016, Ankara.
50. McCrae R.R, Costa PT. Personality in adulthood a five-factor theory perspective. Secon edition. Guilford Press, New York; 2003.
51. Cloninger C, Dragan M, Svrakic T.P. "A psychobiological model of temperament and character." Archives of general psychiatry 50.12 (1993): 975-990.

52. Akiskal H.S, Mendlowicz M.V, Louis G, Rapaport M.H, Kelsoe J.R, Gillin J.C, et all. Temps-A: validation of a short version of a self-rated instrument designed to measure variations in temperament. *Journal of Affective Disorders*, 2005;85:45-52.
53. Myers I, Myers P.B. Kişilik: farklı tipler farklı yetenekler. Kuraldışı Yayıncılık, 1997, İstanbul.
54. Schultz D, Schultz S.E. Theories of personality. Publishing Company, 1998, California.
55. <http://www.gurdjiefflegacy.org/70links/enneagram.htm>
56. Allen K. The nature of love: understanding the enneagram types as nine expressions of attachment. *Enneagram Journal*, 2010;3:(1):17.
57. Fauvre D.W. Exploring enneagram tritype: theory and practice. *Enneagram Journal*, 2012;5:(1):20.
58. Bland A.M. The enneagram: a review of the empirical and transformational literature. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 2010;49:16-31.
59. Uğur B. Enneagram ile kişilik analizi. Alfa Yayınları, 2016, İstanbul.
60. Naranjo C. The enneagram of Society: healing the soul to heal to World. *World Futures: The Journal of Evolution*, 2014;70:(2):4.
61. Rothbart M.K, Ahadi S.A, Evans D.E. Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000;78:(1):122-135.
62. Taylor K. The positive enneagram: a new approach to the nine personality types. *Enneagram Journal*, 2010;3:(1):10.
63. Wagner J. Nine lenses on the World: The enneagram perspective. *Enneagram Journal*, 2011;4:(1):4.
64. Riso D.R, Hudson R. Understanding the Enneagram the practical guide to personality types. Houghton Mifflin Company, 2000, New York.
65. Riso D.R, Hudson R. The Riso-Hudson Enneagram type indicator (Version 2.5) offprint. The Enneagram Institute, New York; 1999.
66. Subaş A ve Çetin M. Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2017;4:(11):160-181.
67. <http://www.internationalenneagram.org>
68. <http://www.mizacharita.com>

69. Aksoy E. Matematik alanında üstün yetenekli ve zekalı öğrencileri bazı değişkenler açısından veri madenciliği ile belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2014, İzmir.
70. Sarı E. İnsanı anlama sanatı. Nokta E-book publishing, Net Medya yayıncılık, 2016, Antalya.
71. Kamineni R. The next stage of psychographic segmentation: usage of enneagram. Journal of American Academy of Business, 2005;6:(1):315-320.
72. Arthur K.B. Attachment Styles and Enneagram types: Development and testing of an integrated typology for use in Marriage and family therapy. Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University Human Development. Doctor of Philosophy, Virginia;2008.
73. Bland A.M. The enneagram: A review of the empirical and transformational literature. Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 2010;49:16-31.
74. Palmer H. The Enneagram in love and work: Understanding your intimate and business relationships. Harper Collins, San Francisco;1995.
75. Yılmaz E.D. Dokuz tip mizaç modeli'ne göre çocuklarda karakter ve kişilik gelişimi. İstanbul: Hayat Yayınları. 2010.
76. Sutton A, Allinson C, Williams H. Personality type and work-related outcomes: An exploratory application of the Enneagram model. European Management Journal, 2013;13-46.
77. Kale S.H, Shrivastava S. The Enneagram system for enhancing workplace spirituality. The Journal of Management Development, 2003;22:(4):308-328.
78. Riso D.R, Hudson R. Understanding the Enneagram the practical guide to personality types. Houghton Mifflin Company, New York;2000.
79. Baron R, Wagele E. Are you my type am i yours?: Relationships made easy through the Enneagram. Harper, San Francisco;1995.
80. Hampson M. Head versus heart and our gut reactions: The 21st Century Enneagram. O Books, 2005.
81. Keskin G, Gümüş A.B ve Engin E. Bir grup sağlık çalışanında öfke ve mizaç özellikleri: ilişkisel bir inceleme. Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 2011;24:199-208.

82. Rothbart M.K, Ellis LK, Posner MI. Temperament and self-regulation: Research, theory, and applications. Guilford Press, 2011, New York.
83. Grolnick W.S, Bridges L.J, Connell J.P. Emotion regulation in two-year olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*. 1996;67:928–941.
84. Lewis M, Jones J.M, Barrett L.F. Handbook of emotions. The Guildford Press. 2008, New York;.
85. Mccarthy P.J. Positive emotion in sport performance: current status and future directions. *International Rewiew of Sport Exercise Psychology*, 2011;4:50-69.
86. Gerring R.J, Zimbardo P.G (Çev: Gamze Sart). Psikoloji ve yaşam: Psikolojiye giriş. Nobel AkademikYayıncılık, 2012.
87. Bar-On R, Maree J.G, Elias M.J. Educating people to be emotionally intelligent. Originally published by Heinemann Publishers, 2007.
88. Lazarus R.S. Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 1991;46:(4):352-367.
89. Masten A.S, Burt K.B, Coatsworth D. Competence and psychopathology in development: Risk, disorder and psychopathology. *Development Psychopathology*, 2006;43:(3):696-738.
90. Izard C.E, Harris P. Emotional development and developmental psychopathology. *Developmental Psychopathology*, 1995;1:467-503.
91. Friesen A.P, Lane A.M, Devonport T.J, Sellars C.N, Stanley D.N, Beedie C.J. Emotion in sport: Considering interpersonal regulation strategies. *International Rewiew of Sport and Exercise Psychology*, 2013;6:(1):139-154.
92. Braun C. Coaches' interpersonal emotion regulation and the coach-athlete relationship. Exercise Sciences Univertsity of Toronto, 2017.
93. Izard C.E, Schultz D, Fine S.E, Youngstrom E, Ackerman BP. Temperament, cognitive ability, emotion knowledge, and adative social behavior. *Imagination, Cognition and Personality*, 2000;19:(4):305-330.
94. Eccles D.W, Ward P, Woodman T, Janelle C.M, Scanff C.L, Ehrlinger J, et al. Where's the emotion? How sport psychology can inform research on emotion in human factors. *Human Factors*, 2011;53:(2):180-202.
95. Dempsey M.T. Coping and emotional regulation strategies in early adolescence: Relationship to behavioral functioning. Unpublished doctorate dissertation. The University of Texas, 1996.

96. Garber J, Dodge K.A. The development of emotion regulation and dysregulation. Cambridge University Press, 1991, New York.
97. Parrott W.G. Emotions in social psychology. Psychology Press, U.S.A, 2001.
98. Pizarro D.A, Salovey P. Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behavior. Academic Press, 2002.
99. Davidson R.J, Putnam K.M, Larson C.L. Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation- a possible prelude to violence. Science, 2000;289:591-594.
100. Antony M.M, Swinson R.P. When perfect isn't good enough. New Harbinger Publications, 2009.
101. Arslantaş H, Dereboy İ.F, Aşti N ve Pektekin Ç. Yetişkinlerde profesyonel psikolojik yardım arama tutumu ve bunu etkileyen faktörler. Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 2011;12:(1):17-23.
102. Eldoğan D ve Barışkın E. Erken dönem uyumsuz sema alanları ve sosyal fobi belirtileri: duygu düzenlemen güçlüğü'nün aracı rolü var mı? Türk Psikoloji Dergisi, 2014;29:(74):108-118.
103. Onat O, Çelik H ve Dünder Ş. Genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının ilişkisel bağımlı benlik kurgusu ve cinsiyet açısından incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017;45:79-92.
104. Eisenberg N, Fabes RA, Carlo G, Karbon M. Emotional responsivity to others: behavioral correlates and socialization antecedents. New Directions for Child and Development, 1992;55:57-73.
105. Terry P.C, Lane AM. Normative values for the profile of mood states for use with athletic samples. Journal of Applied Sport Psychology, 2008;12:(1):93-109.
106. Kopp CB. Regulation of distress and negative emotions: A development. Development Psychology, 1989;25:(3):343-354.
107. Deniz M.E ve Yılmaz E. Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2006;25:(3):1302-1370.
108. Onan N, Barlas G.Ü, Karaca S, Yıldırım N.K, Taşkiran Ö ve Sümeli F. The Relations Between Perceived Stress, Communication Skills and Psychological Symptoms in Oncology Nurses. Clinical and Experimental. Health Sciences, 2015;(3), 170.

109. Balaban J. Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2000;7:1-8.
110. Başaran H, Taşgın Ö, Sanioğlu A ve Taşkın AK. Sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2009;21:534-542
111. Durna U. Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2006;20:(1):319-344.
112. Yaman M ve Hoşgörür V. The importance of sports in organizational stress management. Marmara University Sports Research Journal, 2000;4:(1).
113. Connor-Smith J.K, Compas B.E. Vulnerability to social stress: coping as a mediator or moderator of sociotropy and symptoms of anxiety and depression. Cognitive Therapy and Research, 2002;26:(1):39-55.
114. Parlak K. Girişimci kişilik özelliklere sahip olmak ile kendini ve başkalarını tanıma (içsel ve sosyal) zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2013;3:55-64.
115. Arkar H, Sorias O, Tunca Z, Şafak C, Alkın T ve ark. Mizaç ve karakter envanterinin Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. Türk Psikiyatri Dergisi, 2005;16:(3):190-204.
116. Erkmen N ve Çetin Ç. Beden eğitimi öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenlerle ilişkisi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2008;19:232-241.
117. Shiner R.L, Buss K.A, McClowry S.G, Putnam S.P, Saudino K.J ve Zentner M. What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of goldsmith et al. Child Development Perspectives, 2012;6:(4):436-44.
118. Folkman S, Moskowitz J.T. Coping: pitfalls and promise. Annual Review of Psychology, 2004;55:745.
119. Macatee R.J, Capron D.W, Schmidt N.B, Cougle J.R. An examination of low distress tolerance and life stressors as factors underlying obsessions. Journal of Psychiatric Research, 2013;47:1462-1468.
120. Can N. Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2004;16:103-119.

121. Aaronson D, Barrow L, Sander W. Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. The University of Chicago Press Journals, 2007;25(1):95-135.
122. Hazır O. Öğretmen Etkililiği: Finlandiya modeli. Kara Harp Okulu Bilim Dergisi, 2015;25(1):3-24.
123. Ommundsen Y ve Kval S.E. Autonomy-mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils outcomes in physical education. Scandinavian Journal of Education Research, 2007;51(4):485-413.
124. Patton M.Q. Two decades of developments in qualitative inquiry. Qualitative Social Work, 2002;1(3):261-283.
125. Garnefski N, Kraaij V, Spinhoven P. Cognitive emotion regulation questionnaire. Datec, Netherlands, 2002.
126. Büyüköztürk Ş. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademik Yayıncılık, 2007, Ankara.
127. Özdamar K. Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Kaan Kitabevi, 1999, Eskişehir.
128. Tuckman B.W. Conducting educational research. Harcourt Brace College Publishers, 1999.
129. http://psychologischtesten.nl/wp-content/uploads/Catalogus-Vienna-Test-System-SCHUHFRIED_Psychologischtesten.nl_.pdf
130. Shao A.T. Marketing Research: An Aid to Decision Making. U.S.A: Thomson-Southwestern, 2002.
131. Yıldırım A ve Şimşek H. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2011.
132. Yurdakul B. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2008;11(20):39-67.
133. Tütüncü O. Sporcularda mizaç tiplerinin stres altında sergilenen dart atış performansı ve elektro fizyolojik yanıtlar ile ilişkisi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 2017, İzmir.
134. Krassner A.M, Garstein M.A, Park C, Dragan W.L, Lecannelier F, Putnam SP. East-west, collectivist-individualist: A cross-cultural examination of temperament in toddlers from chile, Poland, South Korea, and the U.S. European Journal of Developmental Psychology, 2017;14(4):449-464.

135. Eisenberg N, Valiente C, Spinrad T.L, Cumberland A, Liew J, Reiser M ve ark. Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology*; 2009;45(4):988–1008.
136. Casalin S, Tang E, Vliegen N ve Luyten P. Parental personality, stress generation, and infant temperament in emergent parent-child relationships: evidence for a moderated mediation model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2014;33(3):270-291.
137. Essex M.J, Shirtcliff E, Burk L.R, Ruttle P.L. Influence of early life stress on later hypothalamic-pituitary-adrenal axis functioning and its covariation with mental health symptoms: a study of the allostatic process from childhood into adolescence. *Development and Psychopathology*, 2011;23:1039-1058.
138. Erkan Z ve Avcı R. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri: mizaç ve karakter özelliklerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2014;10(1): 84-94.
139. Yücel İ ve Bektaş Ç. Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2012;46:1598-1608.
140. Totan, T, Aysan, F. ve Bektaş, M. Öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve kimlik özellikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010;11(2),19–43.
141. Pianta R.C. *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association, 1999.
142. Hamre B.K, Pianta R.C. Early teacher-child relationships and the trajectory of childrens school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 2001;72(2):625-638.
143. Lerner J.V, Lerner R.M, Zabski S. Temperament and elementary school childrens actual and rated academic performance: A test of a 'goodness-of-fit' model. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1985;26(1):125-136.
144. Valiente C, Lemery K, Swanson J, Reiser M. Prediction of childrens academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Education Psychology*, 2008;100(1):67-77.

145. Garnefski N, Teerds J, Kraaij V, Legerstee J, Kommer T. Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 2004;36:267-276.
146. Öngen D.E. Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: gender and grade level differences in Turkish adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010;9:1516-1523.
147. Rıza S.Ö. Evli bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik iyi oluşları ve evlilik doyumları ile ilişkisinin incelenmesi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2016, İstanbul.
148. Ataman E ve Dağ İ. Stres veren yaşam olayları, bilişsel duygu düzenleme stratejileri, depresif belirtiler ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiler. *Klinik Psikiyatri*, 2014;17:7-17.
149. Zlomke K.R, Hahn K.S. Cognitive emotion regulation strategies: gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 2010;48:408-413.
150. Martin R.C, Dahlen E.R. Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 2005;39:1249-1260.
151. Alexander P.C, Anderson C.L. An attachment approach to psychotherapy with the incest survivor. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 1994;31:(4):665-675.
152. Campo M, Sanchez X, Ferrand C, Rosnet E, Friesen A, Lane A.M. Interpersonal emotion regulation in team sport: mechanisms and reasons to regulate teammates emotions examined. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2017;15:(4):379-394.
153. Özbay Y, Palancı M, Kandemir M ve Çakır O. Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlilik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2012;10:(2):325-345.
154. Thayer J.F, Rossy L.A, Padial E, Johnsen B.H. Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 2003;27:(3):349-364.
155. Ataman E. Stres veren yaşam olaylarına karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü. *Hacettepe*

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2011.
156. Cipriano E.A. Emotion regulation in children exposed to maltreatment: the interplay between maltreatment status, parenting quality, and temperament. The Pennsylvania State University, The Graduate School Department of Human Development and Family Studies, Doctor of Philosophy, 2010.
157. Calkins S.D. Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1994;59:(2-3):53-72.
158. Kochanska G, Kim S. Difficult temperament moderates links between maternal responsiveness and children's compliance and behavior problems in low-income families. *J Child Psychol Psychiatry*, 2013;54:(3):323-332.
159. Çolak C.B. Associations of psychological problems with parental acceptance-rejection, social support, and locus of control: A study conducted with adolescents. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, 2010.
160. Rohner R.P, Britner P.A. Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 2002;36:(1):16-47.
161. Akse J, Hale William W, Rutger C.M.E, Raaijmakers Q.A.W ve Meeus W.H.J. Personality, perceived parental rejection and problem behavior in adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 2004; 39(12), 980-8.
162. Muris P, Meesters C, Van den Berg F. The Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ). Further evidence for its reliability and validity in a community sample of Dutch children and adolescents. *European Child + Adolescent Psychiatry*, 2003;12:1-8.
163. Yalçın M. Ergenlerde mizaç özelliklerinin ve ebeveyn kabul-reddinin yıkıcı davranışlar üzerine etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2014, Aydın.
164. Matsumoto D, Yoo, S.H ve Nakagawa S. Multinational Study of Cultural Display Rules. (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 925-937.

165. Dorak F, Yıldız L ve Canpolat A.M. Bireysel spor ile uğraşan bireylerin stres toleransı ve algı yetenek düzeylerinin belirlenmesi. Papers Presented at the AGP Humanities and Social Sciences Conference, Barcelona 2016.
166. Lemmink K, Visscher C. Effect of intermittent exercise on multiple-choice reaction times of soccer players. *Perceptual and Motor Skills*, 2005;100:85-95.
167. Furley P, Memmert D. Differences in spatial working memory as a function of team sports expertise: the corsi block-tapping task in sport psychological assessment. *Perceptual and Motor Skills*, 2010;110(3):801-808.
168. Gierczuk D, Bujak Z, Rowinski J, Dmitriyev A. Selected coordination motor abilities in elite wrestlers and taekwon-do competitors. *Pol. Journal Sport Tourism*, 2012;19:230-239.
169. Kocabıyık Onat O, Çelik H ve Dünder Ş. Genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının ilişkisel bağımlı benlik kurgusu ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017;45:(79-92).
170. Sakakibara R ve Endo T. Cognitive Appraisal as a Predictor of Cognitive Emotion Regulation Choice. *Japanese Psychological Research*, 2016;58(2), 175-185.
171. Bonanno G.A, Burton C.L. Regulatory Flexibility: An Individual Differences Perspective on Coping and Emotion Regulation. *Perspectives on Psychological Science*. 2013;8(6) 591–612
172. Hanin Y.L. Successful and poor performance and emotions. *Emotions in Sport*, 2000;157-187.
173. Gross J.J, Thompson R. A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press. 2007; 3-24.
174. Gross J.J, Richards J.M ve John O.P. Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*. 2006;13-35.
175. Aldao A, Hoeksema S. Specificity of cognitive emotion regulation strategies: a transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 2010;48:974-983.
176. Garnefski N, Kraaij V. The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 2007;23(3):141-149.

177. Kraaij V, Garnefski N, Van Gerwen L. Cognitive coping and anxiety symptoms among people who seek help for fear of flying. *Aviat Space Environ Med* 2003; 74:273–7.
178. Calmes C.A, Roberts J.E. Repetitive thought and emotional distress: rumination and worry as prospective predictors of depressive and anxious symptomatology. *Cogn Ther Research*, 2007;30:343-356.
179. Hoeksema S. The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 2000;109:(3):504-511.
180. Lane A.M, Beedie C.J, Devonport T.J, Stanley DM. Instrumental emotion regulation in sport: relationships between beliefs about emotion and emotion regulation strategies used by athletes. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 2011;21:445-451.
181. Garnefski N, Kraaij V. Cognitive coping and goal adjustment are associated with symptoms of depression and anxiety in people with acquired hearing loss. *International Journal of Audiology*, 2011;51(7):545-550.
182. Josefsson T, Ivarson A, Lindwall M, Gustafsson H, Stenling A, Böröy J et al. Mindfulness mechanisms in sports: mediating effects of rumination and emotion regulation on sport-specific coping. *Minfulness*, 2017;8:1354-1363.

8.Ekler

8.1. Etik Kurul Onayı (Ek.1)



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 92112210.900 -025-2367 -2760
Konu : Etik Kurul Başvurusu Sonucu

17 Şubat 2016

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 02.02.2016 tarih ve 220 sayılı yazınız.

Yüksekokulunuz doktora öğrencisi **Lale YILDIZ**'ın, Doç.Dr.Ferudun DORAK danışmanlığında yürüteceği "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Stres Tolerans Düzeyleri, Bilişsel Duygu Düzenleme ve Mizaç Tiplerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmaya ilişkin yaptığı başvuru (protokol no; 11-2016) Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 08.02.2016 tarihli toplantısında, aşağıda isimleri geçen kurul üyeleri tarafından Yönerge çerçevesinde değerlendirilmiştir. Kurul kararı ekte sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr.Candegir YILMAZ
Rektör

Kurul Üyeleri
Prof.Dr.Semih ÖTLEŞ (Başkan)
Prof.Dr.Stüleyman DOĞAN (Başkan Yardımcısı)
Prof.Dr.Ayfer KARADAKOVAN (Üye)
Prof.Dr.Ersin DOĞER (Üye)
Prof.Dr.Süha Süreyya ÖZBEK (Üye)
Prof.Dr.Şebnem TAVMAN (Üye)
Prof.Dr.Neşe KUMRAL (Üye)
Prof.Dr.Sema İŞİSAĞ ÜÇÜNCÜ (Üye)
Prof.Dr.Muzaffer TOSUN (Üye)

Ek: Karar belgesi (1 sf)

17.02.2016
17.02.2016
17.02.2016



EGE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

KARAR BELGESİ
(Araştırma Dosyası)

ARAŞTIRMACININ ADI SOYADI / KURUMU	Lale YILDIZ / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	Doç.Dr.Ferudun DORAK / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☐ Yüksek Lisans Tezi ☐ Araştırma Projesi ☒ Doktora Tezi ☐ Diğer
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Stres Tolerans Düzeyleri, Bilişsel Duygu Düzenleme ve Mizaç Tiplerinin İncelenmesi
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	YOK
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	08.02.2016
TOPLANTI / KARAR SAYISI	02 / 10
	PROTOKOL NO: 11-2016
KARAR	Araştırma, toplantıya katılan üyelerin OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Prof.Dr.Semih ÖTLEŞ
Kurul Başkanı

Prof.Dr.Ayfer KARADAKOVAN
Kurul Üyesi

Prof.Dr. Süleyman DOĞAN
Kurul Başkan Yardımcısı

Prof.Dr. Ersin DOĞER
Kurul Üyesi

(Toplantıya katılmadı)
Prof.Dr.Şebnem TAVMAN
Kurul Üyesi

(Toplantıya katılmadı)
Prof.Dr.Neşe KUMRAL
Kurul Üyesi

Prof.Dr.Süha Süreyya ÖZBEK
Kurul Üyesi

Prof.Dr.Sema İŞİSAĞ ÜÇÜNCÜ
Kurul Üyesi

Prof.Dr.Muzaffer TOSUN
Kurul Üyesi

ASLI GİBİDİR



8.2 Dokuz Tip Mizaç Modeli Ölçeği Kullanım İzni (Ek 2)

HATAY DÖRTYOL DEVLET HASTANESİ

22/01/2016

EGE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULU BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde *Lale YILDIZ* tarafından gerçekleştirilecek olan “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Stres Toleranslarına Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Mizaç Modellerinin İncelenmesi” başlıklı projede, tarafımdan geliştirilmiş olan Dokuz Tip Mizaç Ölçeği’nin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Uzman Doktor

ADI SOYADI: Enver Demirel Yılmaz

İMZA:



İŞ ADRESİ: Hatay Dört Yol Devlet Hastanesi

E-POSTA: enveryilmaz6@yahoo.com.tr

8.3 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni (Ek.3)

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

22/01/2016

EGE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULU BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde *Lale YILDIZ* tarafından gerçekleştirilecek olan “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Stres Toleranslarına Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Mizaç Modellerinin İncelenmesi” başlıklı projede, Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilen, 2010 yılında tarafımdan Türkçe’ye uyarlanan “Bilişsel Duygu Düzenleme” Ölçeği’nin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Yardımcı Doçent Doktor

ADI SOYADI: Oya Onat Kocabıyık

İMZA



İŞ ADRESİ: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

E-POSTA: oyaonat@trakya.edu.tr

8.4 Kişisel Bilgi Formu (Ek.4)

KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Aşağıdaki soruların, size uygun olanlarını gerekli yerleri işaretleyerek yanıtlayınız.

NOT: Lütfen Boş Yer Bırakmayınız!

AD / SOYAD:

TARİH:

1.Cinsiyetiniz Kadın(.....) Erkek(.....)

2.Spor branşınız nedir?

3.Sportif Performans Düzeyiniz?

Amatör (.....) Profesyonel (.....) Milli (.....)

4.Anne Eğitim Düzeyi

Okur Yazar (.....)

İlkokul (.....)

Orta Okul (.....)

Lise (.....)

Üniversite (.....)

Lisans Üstü (.....)

5.Baba Eğitim Düzeyi

Okur Yazar (.....)

İlkokul (.....)

Orta Okul (.....)

Lise (.....)

Üniversite (.....)

Lisans Üstü (.....)

6. Aile gelir düzeyi nedir?.....

7. Kardeş sayısı?.....

8.5 Bilgilendirilmiş Onam Formu (Ek.5)



EGE ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULU (EGEBAYEK)

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi LALE YILDIZ tarafından yürütülen "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Stres Tolerans Düzeyleri, Bilişsel Duygu Düzenleme ve Mizaç Tiplerinin İncelenmesi " başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada, Beden Eğitimi öğretmen adaylarının stres tolerans düzeyleri, bilişsel duygu düzenleme ve mizaç tiplerinin incelenmesi; kavramlar arasındaki olası ilişkilerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.
- Araştırmanın İçeriği: Bilişsel Duygu Düzenleme, Dokuz Tip Mizaç Modeli Ölçekleri ve Viyana Test Sistemi–DT/Stres Toleransı testi katılımcıların görüşüne sunulacaktır.
- Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☐ Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: 6 ay
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 150
- Araştırmanın Yapılacağı Yer: Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu- Spor Psikolojisi Laboratuvarı
-

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-

Soyadı:.....

.....

İmzası:

8.6 Dokuz Tip Mizaç Modeli Ölçeği (Ek.6)

Lütfen bu testteki cümleleri hayatınızdaki bir tek durum, olay veya ilişkinize göre değil; genel tutum, durum ve ilişkilerinizi dikkate alarak cevaplayınız.

Lütfen testteki cümlelere “ olmak istediğiniz kişi ya da kişiler gibi ” değil, “ genelde nasılsanız öyle ” cevap veriniz.

Cümlelerdeki ifadeler size tam olarak uyuyorsa “ evet “, kısmen uyuyorsa “ bazen “, uymuyorsa “ hayır” yanıtını kullanınız.

1. Kurallara titizlikle uyan ve çevremdekileri kurallara uymaları konusunda uyaran biriymdir.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
2. Başka insanların algılayamayacaklarını düşündüğüm için teori ve fikirlerimin derinliğini onlarla pek paylaşmam.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
3. Çocukluğumdan bu yana, kendimi farklı ve sıra dışı hissedirim.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
4. Hayatta olası bütün ihtimaller aklıma geldiğinden, gelecekte ne olacak endişesini yaşadığım çok olur.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
5. Macera severim, öyle ki, yaşadığım bir macera bitmeden, bir sonraki macerayı düşünürüm.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
6. İlişkilerimde genellikle uyumluyumdur, ancak içimde çoğu zaman ifade etmediğim muhalif (itiraz eden) bir ses vardır.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
7. Bir metindeki dil bilgisi hataları hemen dikkatimi çeker, düzeltme gereği duyarım.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
8. İçimde her zaman bir şeylerin eksikliğini duyarım. Fakat eksik olanın ne olduğunu bir türlü tanımlayamam.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
9. Sosyal ilişkiler içinde bulunmaktan sıkılan biriymdir, genelde düşünce dünyamla baş başa kalmayı tercih ederim.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
10. Sakin ve aceleci olmayan tabiatım, çevremdekilere huzur verir.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
11. Bana karşı yapılan hatalara sitem edip çabuk darılırım ancak küskünlüğü uzatmak istemem.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
12. Sonuca ulaşmak için, kuralları ve prensipleri göz ardı edebilirim.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
13. Genellikle insanlar beni duygusuz ve biraz soğuk bulurlar.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
14. Olumsuz ihtimaller aklıma gelse de üzerinde durmam, genellikle iyimserimdir.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
15. Yoğun duygu dünyam, sanatsal ve yaratıcı ilhamlarımın kaynağıdır.
a)Evet b)Bazen c)Hayır

Lütfen bu testteki cümleleri hayatınızdaki bir tek durum, olay veya ilişkinize göre değil; genel tutum, durum ve ilişkilerinizi dikkate alarak cevaplayınız.

Lütfen testteki cümlelere “ olmak istediğiniz kişi ya da kişiler gibi ” değil, “ genelde nasılsanız öyle ” cevap veriniz.

Cümlelerdeki ifadeler size tam olarak uyuyorsa “ evet “, kısmen uyuyorsa “ bazen “, uymuyorsa “ hayır” yanıtını kullanınız.

16. Güçlü ve kudretli olmayı her şeyden çok önemseydiğim için, her türlü çatışmayı korkusuzca göze alırım.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
17. Genelde hayatı, sakin ve koşturmadan yaşarım. İnsanların bu kadar aceleci ve endişeli olmalarını gereksiz bulurum.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
18. Kariyer mücadelesinde kazanan olmak için gereken her yolu denerim.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
19. İnsanlar beni sevgi dolu, sıcak ve duygusal birisi olarak görürler.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
20. Çocukluğumdan beri bu dünyaya ait olmadığım ve farklı birisi olduğum hissini taşıyışımdır.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
21. Küçük bir kusur ve eksiklik bile beni rahatsız eder, hemen düzeltmeye çalışırım.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
22. Genelde muzip ve şakacı biriyimdir.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
23. Bireysellik ve özgünlüğümü yaşayabilmemin önünde, toplumsal kuralları, engel olarak görürüm.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
24. Her koşulda meydan okuyan, cesur bir yapıya sahibimdir.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
25. Sorunlara müdahale ederek büyümektense, onların zaman içinde çözüleceğini düşünürüm.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
26. Bulduğum çevrede takdir edilen özellikleri kendimde toplar, etki ve hayranlık uyandırırım.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
27. Bitirmemi geciktirse bile, o işi kusursuz yapmak için kılı kırk yararım.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
28. Genellikle seçenekler arasında gel –gitler yaşadığım için, karar vermekte zorlandığım olur.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
29. Çoğu zaman farklı ve çelişik duyguları o kadar sık bir arada yaşarım ki, kendimi anlamakta zorlanırım.
a)Evet b)Bazen c)Hayır
30. Çevremdekiler beni halim selim ve tahammüllü olarak görürler.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

Lütfen bu testteki cümleleri hayatınızdaki **bir tek durum, olay veya ilişkinize göre değil; genel tutum, durum ve ilişkilerinizi dikkate alarak** cevaplayınız.

Lütfen testteki cümlelere **“ olmak istediğiniz kişi ya da kişiler gibi ”** değil, **“ genelde nasılsanız öyle ”** cevap veriniz.

Cümlelerdeki ifadeler size **tam olarak** uyuyorsa **“ evet ”**, kısmen uyuyorsa **“ bazen ”**, uymuyorsa **“ hayır ”** yanıtını kullanınız

31. Tartışma ve kavga ortamlarından özellikle kaçınan, barışçıl ve sakin birisiyimdir.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

32. Espriyi ve hazırcevap yapımla, ortamın ilgi odağı olurum.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

33. Duygusallığım sebebi ile ilişkilerimi bitirmekte zorlanırım. Öyle ki, yanlış olduğunu fark ettiğim ilişkileri bile sürdürdüğüm olur.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

34. Genellikle toplumun içinde değil, toplumun uzağında veya kenarındayım.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

35. İmajımın insanlar üzerindeki etkisini çok önemserim, bu etkiyi arttırmak için ne gerekiyorsa yaparım.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

36. Akıldında bir sürü düşünce vardır ancak zaman zaman bu düşünceleri bir sonuca bağlayamamak bana sıkıntı verir.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

37. Cesur, korkusuz ve diğer insanlardan daha girişken biriyim.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

38. Yaptığım işte etik kuralları dikkate almayabilirim; benim için işin sonuçlanması ve yaratacağı etki her şeyden önemlidir.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

39. Konuşmayı pek sevmem, konuştuğumda da insanlar ve olaylar yerine, fikir ve kavramlardan bahsederim.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

40. Genellikle dikkatim aynı anda birçok şeye kaydığından, bir şeye uzun süre yoğunlaşmam.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

41. Çevremdekiler duygularını benimle rahatlıkla paylaşırlar. Ben de duygularımı onlarla paylaşmaktan hoşlanırım.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

42. Lider ve zorlayıcı bir yapım vardır.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

43. Çabuk öfkelenen ve olaylara anında müdahale eden biriyim.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

44. Çevremdekilerin ihtiyaçlarını çabuk hisseden, onların dertleriyle dertlenen, şefkatli birisiyimdir.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

45. Çevremdekiler tarafından prensipli ve kuralcı biri olarak bilirim.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

46. Zaman zaman ölçüyü kaçırsam da, insanlara takılmaktan ve onları kızdırmaktan keyif alırım.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

Lütfen bu testteki cümleleri hayatınızdaki bir tek durum, olay veya ilişkinize göre değil; genel tutum, durum ve ilişkilerinizi dikkate alarak cevaplayınız.

Lütfen testteki cümlelere “ olmak istediğiniz kişi ya da kişiler gibi ” değil, “ genelde nasılsanız öyle ” cevap veriniz.

Cümlelerdeki ifadeler size tam olarak uyuyorsa “ evet “, kısmen uyuyorsa “ bazen “, uymuyorsa “ hayır” yanıtını kullanınız.

47. Benim için okuyup, düşünmek daha tatmin edici olduğundan, genellikle insanlarla yakın ilişkide olmayı yorucu ve gereksiz bulurum.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

48. Verdiğim kararlardan emin olamamak sıkça yaşadığım bir durumdur.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

49. İnsanlar beni duygularını çabuk belli eden, yufka yürekli biri olarak görürler.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

50. Lafımı her koşulda eğip bükmeden söyledikten, çevrem beni sert ve kırıcı bulur.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

51. Derinlikli duyguları direkt ifade etmektense, dolaylı veya sanatsal bir şekilde ifade etmeyi tercih ederim.

a) Evet b)Bazen c)Hayır

52. Çok isteyerek yapmaya başladığım bir şeyden çabucak sıkılıp yeni bir şeye yönelmem nedeniyle, çevrem beni maymun iştahlı diye tanımlar.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

53. Duygusalım, öyle ki, işlerimde bile duygularımı bir kenara bırakamam.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

54. Çocukluğumdan beri içimde, sebebini bilemediğim bir üzüntü ve keder vardır.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

55. Benimle aynı şart ve ortamları paylaşan insanlara oranla daha kaygılıyım.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

56. Kederli ve acı verici şeyler üzerinde pek durmam, hemen beni rahatlatacak şeylere yönelirim.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

57. Genellikle yalnız olmayı tercih ederim, benim için zihnimle baş başa olmak yeterince doyurucudur.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

58. Prensipler ve kurallar konusunda ki hassasiyetim, katı birisi olarak görünmeme sebep olur.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

59. Başarılarımın getirdiği itibar, bana değerli olduğum hissini verir.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

60. Benim için fikirler ve kavramlar dünyası; insanlarla ilişkilerden ve duygulardan daha önemlidir.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

Lütfen bu testteki cümleleri hayatınızdaki bir tek durum, olay veya ilişkinize göre değil; genel tutum, durum ve ilişkilerinizi dikkate alarak cevaplayınız.

Lütfen testteki cümlelere “ olmak istediğiniz kişi ya da kişiler gibi ” değil, “ genelde nasılsanız öyle ” cevap veriniz.

Cümlelerdeki ifadeler size tam olarak uyuyorsa “ evet ”, kısmen uyuyorsa “ bazen ”, uymuyorsa “ hayır ” yanıtını kullanınız

61. Çok duygusalım. Duygularımı içimde tutamam ve belli ederim.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

62. Hızlı düşünür ve hızlı yaşarım.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

63. Çevresindekileri hakimiyeti altına alan, hükmedici biriyim.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

64. Her bir durumun olumlu ve olumsuz yönlerini aynı anda düşündüğümden, karar vermekte ve harekete geçmekte zorlanırım.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

65. Çıkarlarıma ve hedeflerime ulaşmak için kolaylıkla duygularımı saklayabilirim.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

66. Sosyal olmamı gerektiren ortamlar beni rahatsız eder, genelde kendi başıma olmaktan hoşlanırım.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

67. Genellikle asabi ve sert birisiyim, ancak içimde göstermediğim merhametli bir tarafım vardır.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

68. Birçok işi başarmış olmama rağmen, yeni bir işe başlarken yine de kendime yeterince güvenemediğim olur.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

69. Genellikle işlerimi zamanında yapan dakik biriyimdir.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

70. İlişkilerimde sık sık kırılıp, alınganlık gösterdiğim olur.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

71. Soyut ve felsefi konular her zaman ilgimi çeker, bu konular üzerinde derinlemesine düşünür, onları analiz ederim.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

72. Aynı anda birden fazla konuyla ilgilenmek hoşuma gittiğinden, tek bir konuya odaklanamam.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

73. Hüzün ve acı çoğu zaman, tüm yoğunluğuyla derinlemesine yaşadığım bir parçamdır.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

74. Çevremdekiler beni sakin, uysal ve olaylar karşısında hemen tepki göstermeyen biri olarak görürler.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

75. Emir vermekten çekinmem. Emirlerimin, itiraz edilmeden yerine getirilmesini isterim.

a)Evet b)Bazen c)Hayır

76.Çocukluğumdan beri, sessizlikten ve yalnızlıktan hoşlanan biriyimdir.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

77.İnsanlar beni iş konusunda yavaş bulsalar da, ben, işlerin acele etmeden bitirilebileceğine inanırım.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

Lütfen bu testteki cümleleri hayatınızdaki bir tek durum, olay veya ilişkinize göre değil; genel tutum, durum ve ilişkilerinizi dikkate alarak cevaplayınız.

Lütfen testteki cümlelere “ olmak istediğiniz kişi ya da kişiler gibi ” değil, “ genelde nasılsanız öyle ” cevap veriniz.

Cümlelerdeki ifadeler size tam olarak uyuyorsa “ evet “, kısmen uyuyorsa “ bazen “, uymuyorsa “ hayır” yanıtını kullanınız.

78.Detaylar konusundaki hassasiyetim ve mükemmeliyetçi yapım, zaman zaman insanları rahatsız eder.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

79.Kendine özgü ve sıra dışı yapım nedeniyle, insanların beni anlayamayacağını düşünürüm.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

80.Otoritemi ve hakimiyetimi her durumda kabul ettiririm.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

81.Bilgiye çok değer verdiğim için zamanımın çoğunu okuyarak ve düşünerek geçiririm.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

82.Genellikle kimsenin aklına getirmediği olumsuz ihtimaller bir anda aklıma gelir.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

83.İnsanları mantığımdan çok, duygusal yakınlığım ve sıcaklığımla ikna ederim.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

84.Çevremdeki insanlar hakkında hemen karar veremem, onlara güvenmem zaman alır.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

85.Sakin, sabırlı ve kolay geçinilebilen biriyimdir.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

86.Çok titiz ve mükemmeliyetçi biriyimdir.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

87.Hırslıyım, başarı yolunda bana hiçbir şeyin engel olmasına izin vermem.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

88.Sonuç odaklı birisi olarak, pratik düşünürüm ve istediğim şeye en kısa yoldan ulaşırım.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

89.Toplumsal ilişkilerde fazla öne çıkmayı tercih etmeyen ve insanlarla bütünleşmeye öncelik veren bir yapım vardır.

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

90.Çevremdekileri, neden işlerini daha iyi yapmadıkları konusunda sık sık eleştirip yargıladığım olur

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

91.Huzurumu bozabilecek şeyleri göz ardı etmemden dolayı olaylara geç müdahale ettiğim olur

- a)Evet b)Bazen c)Hayır

8.7 Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (Ek.7)

BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ OLAYLARLA NASIL BAŞA ÇIKARSINIZ? Herkes zaman zaman tatlı acı olaylarla karşılaşmakta ve kendine özgü tepkiler vermektedir. Aşağıdaki sorular, olumsuz durumlarla karşılaştığınızda genelde neler düşündüğünüzü belirlemeyi amaçlamaktadır.	Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Hemen Hemen Her Zaman
1. Genelde kendimi suçlu hissedirim.	1	2	3	4	5
2. Olanları kabul etmek zorunda olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
3. Yaşadıklarım hakkında neler hissettiğimi sık sık düşünürüm.	1	2	3	4	5
4. Yaşadıklarımı düşünmekten ziyade daha iyi şeyler düşünmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
5. Elimden gelenin en iyisinin ne olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
6. İçinde bulunduğum durumdan bir şeyler öğrenebileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
7. Herşey daha da kötü olabilirdi diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
8. Yaşadıklarımın, diğerlerinin yaşadıklarından çok daha kötü olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
9. Olaylarda diğerlerinin suçlu olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
10. Olaylardan sorumlu olan kişinin ben olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
11. Durumu (olanları) kabullenmek zorunda olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
12. Yaşadıklarım hakkında ne düşündüğüme ve ne hissettiğime takılırım.	1	2	3	4	5
13. Yaşadığım olumlu olaylarla ilgili yapacak bir şeyimin olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
14. Durumla en iyi şekilde nasıl başa çıkabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
15. Olaylardan sonra daha güçlü bir kişi haline geldiğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
16. Diğerlerinin daha kötü olaylarla karşılaştıklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
17. Sürekli olarak, yaşadıklarımın ne denli kötü şeyler olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
18. Olanlardan diğerlerinin sorumlu olduğunu hissedirim.	1	2	3	4	5
19. Bu olayda yaptığım hataları düşünürüm.	1	2	3	4	5
20. Olayla ilgili olarak birşeyleri değiştiremeyeceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
21. Yaşadıklarımın dolaylı hissettiklerimin sebebini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
22. Olanlardan ziyade iyi şeyler düşünmeyi yeğlerim.	1	2	3	4	5
23. Durumu nasıl değiştirebileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
24. Kötü olayların iyi yönlerinin de olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
25. Son yaşadığımın, diğer yaşadıklarım kadar kötü olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
26. Başıma gelenlerin, bir kişinin başına gelebilecek en kötü şeyler olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5

27. Bu sorunda, diğerklerinin yaptıkları hataları düşünürüm.	1	2	3	4	5
28. Asıl sorunun benden kaynaklandığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
29. Olumsuz durumlarla yaşamayı öğrenmek zorunda olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
30. Olayın bende uyandırdığı hisleri derinlemesine irdelerim.	1	2	3	4	5
31. Yaşadığım güzel olayları düşünürüm.	1	2	3	4	5
32. Yapabileceğim en iyi planın ne olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
33. Sorunun olumlu yanlarını bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
34. Hayatta daha kötü şeylerin de olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
35. Devamlı olarak, sorunun ne denli kötü olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
36. Sebebin, temelde diğerklerinden kaynaklandığını düşünürüm.	1	2	3	4	5



8.8 Özgeçmiş (Ek.8)

Adı Soyadı: Lale YILDIZ

Doğum Tarihi/Yeri: 02/08/1984 - Muğla

E-posta: laleyildiz84@gmail.com / yildiz.lale@ege.edu.tr

Yabancı Dil: ALES- 86.50 YÖKDİL-77.50

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Antrenörlük Eğitimi	Muğla Üniversitesi	2009
Y. Lisans	Sporda Psiko-sosyal Alanlar ABD.	Ege Üniversitesi	2009
Doktora	Sporda Psiko-sosyal Alanlar ABD.	Ege Üniversitesi	-

Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Arş. Gör.	Spor Bilimleri Fakültesi, Ege Üniversitesi	2010
Proje başkanı	ODER derneği ve üniversite arasında işbirliği protokolü ile “Otizm ve spor” projesi	2011-2013
Proje yürütücüsü	“Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişsel yetenek, algısal yetenek ve motor yetenek düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi” (BAP projesi)	2013 - 2015