

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİNİN SOSYO-
DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER VE ÖFKE DÜZEYİ İLE ÖFKE İFADE
TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Aycan DİRİL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2011

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİNİN SOSYO-
DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER VE ÖFKE DÜZEYİ İLE ÖFKE İFADE
TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Aycan DİRİL

Danışman : Doç. Dr. Meral KILIÇ ATICI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2011

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Meral ATICI
(Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

Üye : Doç. Dr. Songül TÜMKAYA

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.
...../...../2011

Prof. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİNİN SOSYO- DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER VE ÖFKE DÜZEYİ İLE ÖFKE İFADE TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Aycan DİRİL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman : Doç. Dr. Meral KILIÇ ATICI

Haziran 2011, 82 Sayfa

Bu araştırmada, bilişsel esneklik düzeyi ile öfke düzeyi ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki ve bilişsel esneklik puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey gibi sosyo-demografik değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini lise 9, 10, 11 ve 12. sınıflara devam eden 447 erkek, 553 kız olmak üzere toplam 1000 öğrenci oluşturmuştur. Veriler “Bilişsel Esneklik Ölçeği” (BEÖ), “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği” (SÖÖİTÖ) ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayısı, t testi ve varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada, tüm grupta bilişsel esneklik puanları ile SÖÖİTÖ alt ölçeklerinden sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken, öfke kontrolü alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, bilişsel esneklik puanları sınıf düzeyleri açısından dokuzuncu sınıflar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey açısından böyle bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel Esneklik, Öfke, Ergenlik

ABSTRACT**AN INVESTIGATION OF COGNITIVE FLEXIBILITY IN TERMS OF SOCIO-
DEMOGRAPHIC VARIABLES AND ANGER LEVEL AND ANGER STYLES
IN ADOLESCENT****Aycan DİRİL****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor : Doç. Dr. Meral KILIÇ ATICI****June 2011, 82 Page**

The purpose of this study was to investigate the relationships between cognitive flexibility scores of high school students and their anger level and anger styles. It was also examined that whether there is a difference among students' cognitive flexibility scores in terms of students' gender, grade level, socio-economic level and their parents' education level.

The participants of this study were 1000 students graded between 9-12 from senior high schools in Adana. To collect the data, Cognitive Flexibility Scale (CFS), Trait Anger and Anger Styles Scale (TAASS) and Personal Information Form were administered. Data were analyzed by using the statistical technique of Pearson's Product Moment Correlation coefficients, t test and varyans analysis. Significant negative correlations were found between cognitive flexibility scores and the scores of TAASSs' subscales (trait anger, anger-in, anger-out, anger control), while there were significant positive correlations between cognitive flexibility scores and the scores of TAASSs' subscales (anger control). For students of grade 9 the cognitive flexibility score was higher and more significant than those of grade 11. No difference found among students' cognitive flexibility scores in terms of students' gender, their parents' education and social economic level.

Keywords : Cognitive Flexibility, Anger, Adolescence

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, bilişsel esneklik ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki incelenmiş, ayrıca bilişsel esnekliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Bu çalışmanın planlanmasında ve gerçekleşmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle çalışma süresince karşılaştığım sıkıntılarda bana yardımcı olan, yönlendirme ve önerileriyle katkıda bulunan, değerli vaktini araştırmam için ayıran danışmanım, sayın Doç. Dr. Meral ATICI'ya;

Ayrıca, yüksek lisans yapmamı ve tezimin konusunu seçmemi sağlayan, mesleki ve akademik hayatımda bana çok büyük etkisi ve katkısı olduğuna inandığım, derin bilgi birikimiyle beni her türlü konuda yönlendiren ve yardımcı olan, sonsuz saygı duyduğum, aynı zamanda tezimin jüri üyeliğini de yapan, çok değerli hocam, sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN'e;

Tezimin diğer jüri üyeliğini yapan sayın Doç. Dr. Songül TÜMKAYA'ya;

Tezimin her aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen diğer bölüm hocalarıma;

Uygulama yapılan okulların yönetici ve öğretmenlerine, araştırmaya katılan tüm öğrencilere;

Bu araştırmayı destekleyen Çukurova Üniversitesi Araştırma Fonuna (EF2010YL1);

Araştırmam süresince her anımda yanımda olan, beni en çok motive eden, gönülden destekleyen, araştırmayı bitirebilmemde çok büyük katkısı olan canım arkadaşım Sevilay EREN'e;

Ve yine hep yanımda olan beni destekleyen çok sevdiğim dostum Ayşegül BİNGÜL'e, Şirin DOĞAN GÖRÜKMEZ'e ve Pelin UĞUR ÖNDER'e;

Bunun yanında, eğitimim konusunda beni hep destekleyen, her konuda yanımda olan ve bana güç veren babam Hilmi DİRİL'e, annem Fadile DİRİL'e, abim Adnan DİRİL ve ablam Aydan DİRİL'e maddi ve manevi desteklerinden dolayı tüm kalbimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Adana, 2011

Aycan DİRİL

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
EKLER LİSTESİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Alt Amaçlar	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
1.6.1. Bilişsel Esneklik	9
1.6.1.1. Örnek Tanım	9
1.6.1.2. İşevuruk Tanım.....	9
1.6.2. Öfke	9
1.6.2.1. Örnek Tanım	9
1.6.2.2. İşevuruk Tanım.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	11
2.1.1. Bilişsel Esneklik	11
2.1.2. Öfke	17
2.1.2.1. Öfke ile İlgili Tanımlar ve Genel Açıklamalar	17
2.1.2.2. Öfke İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	20

2.1.2.2.1. Psikoanalitik Yaklaşım.....	21
2.1.2.2.2. Engellenme ve Saldırganlık Hipotezi.....	21
2.1.2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	22
2.1.2.2.4. Durumluk-Sürekli Kişilik Kuramı	22
2.1.2.2.5. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım	23
2.1.2.2.6. Akılcı Duygusal Terapi Yaklaşımı	26
2.2. İlgili Araştırmalar	27
2.2.1. Bilişsel Esneklikle İlgili Araştırmalar	27
2.2.1.1. Bilişsel Esneklik İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	27
2.2.1.2. Bilişsel Esneklik İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	28
2.2.2. Öfkeyle İlgili Araştırmalar	29
2.2.2.1. Öfke ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	29
2.2.2.2. Öfke İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	38
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Bilişsel Esneklik Ölçeği.....	39
3.3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeğinin Bu Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	39
3.3.2.1. Geçerlik Çalışmaları	40
3.3.2.2. Güvenirlik Çalışmaları.....	40
3.3.3. Otomatik Düşünceler Ölçeği.....	40
3.3.4. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği.....	41
3.3.5. Kişisel Bilgi Formu	42
3.4. Verilerin Toplanması.....	42
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	42

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Eğitim Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	44
4.2. Öğrencilerin “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği (SÖÖTÖ)” ve “SÖÖTÖ” Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar ile “Bilişsel Esneklik Ölçeği” Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	50

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğrencilerin Cinsiyete, Sınıf Düzeyine, Sosyo-ekonomik Düzey ve Anne-Baba Eğitim Düzeyine göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	53
5.2. Öğrencilerin “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği (SÖÖTÖ)” ve “SÖÖTÖ” Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar ile “Bilişsel Esneklik Ölçeği” Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Yorumlanması	59

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	63
6.2. Öneriler	63
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	63
6.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	64

KAYNAKÇA.....	65
EKLER.....	73
ÖZGEÇMİŞ	82

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler ve t-Testi Sonuçları.....	44
Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler	45
Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	46
Tablo 4. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler	46
Tablo 5. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	47
Tablo 6. Öğrencilerin Anne eğitim Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler	48
Tablo 7. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	48
Tablo 8. Öğrencilerin Baba eğitim Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler	49
Tablo 9. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	50
Tablo 10. Öğrencilerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel Değerler.....	51
Tablo 11. Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Katsayıları	51

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek-1. Kişisel Bilgi Formu	73
Ek-2. Kendini Değerlendirme Ölçeği	74
Ek-3. Bilişsel Esneklik Ölçeği	77
Ek-4. Otomatik Düşünceler Ölçeği	79
Ek-5. Uygulama Yapılan Okullar	81

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Bilişsel davranışçı kuram, öfkenin kaynaklarını ele almış ve olumsuz duygu durumlarının yol açtığı sonuçları değerlendirme ve bunlara müdahale etme, bilişsel terapinin odak noktası olmuştur. Bilişsel-davranışçı kuram öfkenin kaynağını 3 şekilde ele almaktadır. Kişinin değer verdiği bir amaca ulaşırken engellendiğinde ortaya çıkan öfke; kibar, doğru (dürüst) ve saygılı davranılma gibi kişisel kuralların yıkılmasıyla ortaya çıkan öfke ve kişinin öz saygısı başka insanlar veya kurumlar tarafından tehdit edildiğinde ortaya çıkan öfke (Özer, 2001).

Öfke insan yaşantısının doğal bir parçasıdır. İnsan sinir sistemi, öfke deneyimleriyle bağlantılıdır ve bir çok duygu teorisini öfkenin temel duygulardan biri olduğunu belirtir. Mizaç, nörolojik, hormonal ve diğer psikolojik süreçler öfke deneyimlerine ve ifadesine katkıda bulunur. Öfke birbirini etkileyen bazı bileşenlerden oluşur. Bunlar;

- a) Bir ya da daha fazla tetikleyici olay
- b) Kişinin anlık durumdan oluşan öfke öncesi durumu ve varolan bilişsel yorumlama süreçleri
- c) Tetikleyici olaylarla başa çıkma kaynaklarının değerlendirilmesi.

Öfke duygusal, psikolojik ve bilişsel bileşenlerin oluşturduğu ve bunların hızlıca birbirini etkileyerek harekete geçtiği bir iç deneyim sürecidir (Deffenbacher, 2010).

Ergenlerde öfkenin nedenlerine ilişkin literatürde bir çok araştırma ve kuramsal açıklama bulabilmek mümkündür (Cüceloğlu, 1991; Geçtan, 1996; Novaco, 1975; Beck, 1976). Ergenler incindiklerinde, hakları ihlal edildiğinde, istekleri ve gereksinimleri karşılanmadığında, eleştiri, utandırma ve reddedilme gibi zaten aşırı duyarlı olduğu durumları, kendisi için değerli olan toplumsal konumuna yönelik gerçek bir tehdit olarak değerlendirdiğinde öfke hissetmektedirler.

Gençler fiziksel ya da toplumsal etkinlikleri kısıtlandığında, özellikle bir yere gitmek gibi toplumsal yaşantı fırsatı yaratan olanaklardan yararlanmadıklarında öfkelenirler. Ayrıca benliklerine, toplum içindeki durum veya konumlarına yönelik herhangi bir saldırı da gençlerin öfkelenmelerine neden olur (Lopez ve Thurman, 1993). Gençler öfkelerini uygun yollarla ifade edemediklerinde ise saldırganlık ortaya çıkmaktadır. Bu da son zamanlarda okullarda ciddi bir sıkıntı haline gelmiştir.

Son yıllarda ülkemizde, özellikle ergenlik çağındaki öğrencilerin karıştığı birçok saldırganlık olayına tanık olunmaktadır. Okula devam eden öğrenciler akranlarına ya da öğretmenlerine karşı şiddet içeren davranışlarda bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar 18 yaşın altındaki gençlerin %17-22'sinin, duygusal ve davranışsal problemlerinin olduğunu göstermektedir. Bu gençlerin büyük çoğunluğu öfkelerini idare etmekte güçlük çekmekte, saldırganlık, şiddet ve hoşgörüsüzlük içeren davranışlarda bulunmaktadır (Namka, 1997). Uzun süreli boylamsal araştırmalar öfkeli ve saldırgan gençlerin yetişkinlikte de öfkeli ve saldırgan davranışlarda bulunmasının olası olduğunu ileri sürmektedir (Fryxell, 2000). Ergenlerde dikkat çekecek derecede yoğun görülen bu durum, okullarda ve toplumda bir tedirginliğe neden olmakta ve aileler çocuklarının okulda güvende olmaları konusunda endişelenmektedir. Ergenlerde artan şiddet ve saldırganlık olayları ve öfkeyi uygun şekilde ifade edememeleri önemli bir konu haline gelmiştir. Bu nedenle öfke ve saldırganlıkla ilişkili değişkenlerin önceden tanımlanması ve uygun müdahalelerin yapılması oldukça önemlidir.

Öfke ve saldırganlık temelde farklı olmasına karşın, birbirinin yerine kullanılan kavramlar olabilmektedir. Oysaki, öfke bir durum karşısında hissedilen duygu, saldırganlık ise öfke duygusunun işlevsel olmayan bir ifade şeklidir. Saldırganlığın kaynağına ve nedenlerine baktığımızda, bu konuyla ilgili birçok araştırma ve kuramsal yaklaşım bulabilmek mümkündür. Saldırganlığın içgüdüsel ya da sonradan öğrenilen bir davranış olarak açıklandığı görülmektedir.

Öfkeye kapılma eğiliminde ve saldırganlıkta bireysel farklılıklar önemli rol oynamaktadır. Çok sakin olan bazı ergenlerin öfkelenedikleri durumlar azken, günlük olaylara daha çok öfke ile karşılık veren bazı ergenlerin ise doğal olarak daha sık sözel ve bedensel saldırganlık sergilediği görülmüştür. Burada öfkenin hissedilmesi ve ifade tarzında etkili olan çeşitli faktörler olabilir. Örneğin; yetiştikleri aile ortamını

betimlemeleri istenen ve öfke duygusunu yoğun yaşayan ergenler; aile üyeleri arasında bağlılığı olmayan, esnekliği az, duyguları ifade edemeyen ve düzensiz bir aile ortamında büyüdüklerini söylemişlerdir (Lopez ve Thurman, 1993). Aile ortamı öfke ve saldırganlığın nedenlerinden bir tanesidir. Bunun yanında öfkenin diğer nedenlerine bakmakta da yarar vardır.

Bilişsel model, öfke ya da diğer duyguların gelişimini bilişlerin neden olduğu bir modelle açıklamaktadır. Bilişsel modele göre, biliş daha temkinli, amaçlı, bilinçli ve akılcıdır. Bununla birlikte, bilişler sık sık duygularla karıştırılır. Bilişsel model duyguların bilişlerin bir sonucu olduğunu ileri sürer (Mialkowski, 2000). Yani duygusal tepkiler bilişlerin bir sonucudur. Ellis'e (1998) göre duygular, büyük ölçüde düşüncelerin ürünüdür: Birey bir şeyin kötü olacağını düşünür ve ardından o şey hakkında olumsuz duygu yaşar. Deffenbacher'a göre (2010) eğer birey olumlu düşünme modunda ve iyi bir fiziksel durumdaysa öfke yoğunluğu daha az hissedilmekte, ancak birey olumsuz bir düşünsel ve fiziksel durumdaysa, öfkenin ortaya çıkma olasılığı ve şiddeti daha yoğun olmaktadır.

Duyguların bilişlerin bir sonucu olduğu ve bilişlerinde negatif veya pozitif olma durumuna göre yoğunluğunun değiştiği varsayımına dayanarak, bilişsel yapıların daha esnek hale gelmesiyle olumsuz duyguların daha düşük düzeyde hissedilmesi olasılığı düşünülebilir. Yani bilişsel esneklik düzeyinin artmasıyla, öfke duygusu ya da saldırgan davranışlar gibi olumsuz yaşantılar, daha düşük düzeyde yaşanabilir. Bilişsel yapılar esnek ve kişisel tercihler temelinde olduğu zaman, meydan okuma, tehdit ya da hayal kırıklığı yaşandığında dahi, öfke daha hafif derecede hissedilir. Ama bilişsel yapılar daha katı (esneklikten uzak) olduğunda, öfke daha yoğun hissedilir ve davranışlarda saldırganlık potansiyeli artar. Katı dogmalar içeren düşüncelere sahip bireylerin, öfkeyi yaratan durumlarla karşılaştıklarında hissettikleri öfke, işlevsel olmayan öfke olmaktadır (Deffenbacher, 2010).

İnsanlar zengin ve esnek bir başa çıkma repertuarına sahip olduğu zaman, öfke daha hafif düzeyde ve uyumsal olmaktadır. Aynı zamanda, öfke hafif düzeyde hissedildiğinde, uyumsal, yapıcı ve olumlu sosyal davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bireyin kendine yönelik olumlu ifadesi, olumlu başa çıkma yöntemleri duruma yönelik sorun çözücü olmaktadır. Negatif bilişlere sahip kişilerde ise, öfke fonksiyonel olmayan

bir şekilde ifade edilmektedir. Saldırganlık ve şiddet bunlardan biridir (Deffenbacher, 2010). Pozitif bilişlere sahip bireyler öfkelerini daha uygun yollarla ifade etmektedir. Bilişsel esnekliğin de, olumlu düşünmeyi sağladığı söylenmektedir (Bilgin, 2009). Bu nedenle bilişsel esneklik, öfke gibi olumsuz duyguların daha uygun yollarla hissedilmesini sağlayabilir (Bandura, 1986; Deffenbacher, 2010).

Bu bilgiler ışığında, öfke düzeyinin ve şiddetinin bilişsel esneklikle ilişkili olabileceği düşünülebilir. Bu araştırmaya yön veren çıkış noktası da, öfke ile bilişsel esneklik arasında ne yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Bu noktadan hareketle bilişsel esnekliği de tanımlamak ve açıklamak gerekmektedir.

Bilişsel esneklik, bireyin; a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Her hangi bir durumda, bireyler nasıl davranacaklarıyla ilgili seçeneklere sahiptirler. Ancak nasıl davranacağına karar vermeden önce seçenekleri ve alternatifleri görmelidirler. Bir durumla ilgili olası alternatiflerin (davranışlar, çözümler...vs.) farkında olan bireyler, sadece en doğru davranışı gören bireylere göre, bilişsel olarak daha esnektirler (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998).

Esnek olan birey kişiler arası ilişkilerde kendisini yeterli hisseder. Bilişsel olarak esnek olan bireyler, kişilerarası ilişkilerde daha pozitif (Rubin ve Martin, 1994), atılgan, sorumluluk sahibi ve özgüveni yüksek (Martin ve Anderson, 1998) bireylerdir. Martin ve Anderson'a göre (1998) bilişsel olarak esnek olan bireyler, farklı durumlardaki iletişimlerde kendilerini güvende hissederler. Bilişsel esneklik kavgacı olmama ve anlaşmazlıklara karşı toleranslı olma ile pozitif bir ilişki gösterirken, sözel saldırganlık ile negatif bir ilişki göstermektedir (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esnekliğin ilişkili olduğu değişkenler yanında, bilişsel esnekliği ne gibi değişkenlerin etkilediğini bilmekte yarar vardır.

Bilişsel esneklik çocukluktan itibaren oluşan bir özelliktir ve bu nedenle anne-baba tutumundan önemli ölçüde etkilenmektedir. Çocuk, doğduğu andan itibaren ailesiyle kurduğu ilişki sonucu bazı bilişsel yapılar oluşturmakta ve bu da bireyin

yaşantısını etkilemektedir. Aile tutumunun bilişsel esnekliği nasıl etkilediğine ilişkin bir bulgu da, babanın otoriter ve katı tutumunun, ergenin sosyal beceri geliştirmesinde etkili olan bilişsel esnekliği zayıflattığını göstermektedir (Melby, Conger, Conger ve Lorenz, 1993).

Bilişsel esneklik ve öfke hakkında verilen bilgilere genel olarak bakıldığında öfke ile bilişsel esneklik arasında bir ilişki olabileceği akla gelmiştir. Bilişsel-davranışçı kuram temelinde bakıldığında duygularla bilişler arasındaki ilişki zaten bilinmektedir. Bilişsel esnekliğin de olumsuz duyguların yüksek düzeyde yaşanmasını engelleyebileceği düşünülmektedir. Bu araştırma; ülkemizde ve yurt dışında henüz incelenmemiş olan bilişsel esneklik düzeyi ile öfke düzeyi arasında bir ilişkinin var olup olmadığına ilişkin bulgular elde edilmesine yardımcı olacaktır. Bu çerçevede bu araştırmanın problemi, lise öğrencilerinin öfke düzeyi ve öfke ifade tarzları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında ne yönde bir ilişki olduğu, öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyleri, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye göre bilişsel esneklik düzeyinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak, bilişsel esneklik düzeyi ile öfke düzeyi ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1 Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyine göre Bilişsel Esneklik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Bilişsel Esneklik Ölçeğinden alınan puanlar ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinin alt ölçek puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ergenlik dönemi çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir. 12-18 yaşları arasında kapsayan ergenlik dönemi birçok fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve cinsel değişimin yaşandığı hassas ve karmaşık bir dönemdir. Ergenlerde duygusal tepkiler yoğun yaşanmaktadır. Öfke de; yoğun yaşanan ve ergenlerin saldırganca ifade edebildiği duygulardan biridir.

Literatürde öfke ve saldırganlık birbiriyle ilişkili kavramlar olarak ele alınmaktadır. Çoğunlukla öfkenin bir duygu, saldırganlığın ise bu duygu sonucunda gelişen bir davranış olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla insanlar öfkelendiklerinde, duygularını uygun yolla ifade etmeyi bilmemeleri halinde, bunu saldırganlık gibi olumsuz bir davranışla ifade edebilmektedirler.

Hemen hemen her toplumda çocuklar kavga ettiklerinde ve öfkelendiklerinde ebeveynleri ya da öğretmenleri tarafından çeşitli şekillerde cezalandırılabilirler. Tüm bu beklentiler ve davranışlar nedeniyle birçok insan öfke ve öfkenin ifadesinden korkarak büyür ve onu anormal, istenmedik bir duygu olarak algılar (Freidman, Sears ve Carllsmiths, 1998). Oysa engellenme sonucunda sürekli bastırılan öfke, saldırgan davranışların birikmesine ve şiddetlenmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda bireyin ilerideki yaşamında saldırgan eğilimler artabilmektedir (Geçtan, 1996). Öfkelerini uygun anlatma yolunu bulduklarında, insanların daha sonraki yaşantılarında daha düşük düzeylerde saldırganlık gösterecekleri belirtilmektedir. Duyguyu sürekli denetim altında tutma, bireyin duygusal yoğunluğunu arttırırken; duyguların boşalmasının sağlanması durumunda, bireyin duygusal yoğunluğu azalacaktır (Stuart ve Sundeen, 1987; Akt. Erkan ve Kaya, 2005).

Bu faktörler göz önüne alındığında öfkenin uygun yollarla ifade edilmesi durumunda, saldırganlığın azaltılabileceği düşünülmektedir. Son yıllarda artan şiddet olayları, ergenlerde görülen saldırganlık tepkileri, bu alanda yapılan çalışmaları oldukça önemli kılmaktadır. Öfkenin ifade ediliş biçimi olumluya çevrildiğinde, ergenlerin hissettiği öfke duygusunun azalabileceği öngörülmektedir.

Bu nedenle öfkenin hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu belirlemek ve öfke

denetimini sağlamak adına çalışmalar yapılmaktadır. Bilişsel esneklik daha alternatif düşünmeyi ve daha uyumlu davranmayı beraberinde getiren bir özellik olduğu için, bu ilişkinin varlığının ve yönünün ortaya çıkarılması önemlidir.

Bilişsel esneklik, daha önce de belirtildiği gibi, bireyin alternatiflerin farkında olması, yeni durumlara uyum sağlayabilmesi ve yetkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek insanlar, kişiler arası ilişkilerde kendilerini güvenli ve yeterli hissederler. Alternatifleri görüp düşünceleri uygun davranışlarla ifade ederler. Dolayısıyla yoğun öfke hisseden bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olması, onların alternatifleri görmesini, daha uyumlu davranmasını, daha kontrollü ve aynı zamanda olumlu tepkiler vermesini sağlayabilir. Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler, kendilerine, çevrelerine ve yaşantılarına olumlu bakabilmektedirler.

Bu açıdan bakıldığında bilişsel esnekliğin olumlu düşünmeyi sağladığı söylenebilir. Düşünceler olumluya çevrildikçe, duygular ve davranışlar da olumlu ifade edilebilir. Öfke yoğun yaşandığında olumsuz davranışlara sebep olabilmektedir. Bilişsel esnekliği yüksek insanlar, öfke yaratan olaylara olumlu bakabildikleri için, hissedecekleri öfke ve öfkenin ifade edilişi daha olumlu ve çözüme yönelik olacaktır. Nitekim birey, öfkeyi tetikleyen bir olay karşısında, öfkeyi hissetmeden önce, anlık ve sürekli bilişsel ve duygusal özelliklerden etkilenir. Bireyin içinde bulunduğu duygusal-psikolojik durum öfkenin olasılığını, şiddetini ve yönünü etkiler. Eğer birey pozitif yani olumlu düşüncelere sahip ve iyi bir fiziksel durumda ise öfke yoğunluğu daha az hissedecektir. Ancak birey negatif bir düşünsel ve fiziksel durumdaysa öfkenin ortaya çıkma olasılığı ve şiddeti daha yoğun olacaktır (Deffenbacher, 2010).

Buna ek olarak Deffenbacher'a (2010) göre esnek bilişsel yapıya sahip bireyler, öfke duygusunu ortaya çıkarabilecek durumlarla karşılaştıklarında daha hafif düzeyde öfke hisseder, buna karşılık bilişsel yapıları esneklikten uzak ve katı dogmatik düşünceler içerdiğinde, daha yoğun öfke hissederler ve saldırgan davranışlar gösterme olasılıkları vardır.

Bu nedenle öfkenin bilişsel esneklikle ilişkisini kavramak önem kazanmaktadır.

Bilişsel esneklik kavramı son yıllarda incelenmeye başlanmış, ancak henüz bilişsel esneklik ile ilgili yurtiçi ve yurt dışı literatürde çok fazla araştırma yapılmamıştır. Dolayısıyla bilişsel esnekliğin ilgili olduğu değişkenleri araştırmak ve öfke düzeyi ve öfke ifade tarzlarıyla olabilecek bir ilişkinin varlığını ve yönünü ortaya koymak önemlidir.

Bu araştırma, öfke düzeyi ve öfke ifade tarzlarıyla ilişkili olabilecek bilişsel esneklik düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Bilişsel esnekliğin ve öfkeyle olan ilişkisinin yurt dışında ve yurt içinde çok incelenen bir konu olmadığı da göz önünde bulundurularak bu çalışmanın ilgili alan yazına ve bundan sonra yapılacak araştırmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ortaöğretim düzeyinde hizmet veren okul psikolojik danışmanları tarafından bu düzeydeki öğrencilere hazırlayacakları, öfke yönetimi becerileri kazandırmaya yönelik sınıf rehberliği etkinlikleri ve grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları hazırlanmasında yarar sağlayabilir. Öfke yönetimi konusunda bilişsel esnekliğin nasıl bir rolü olduğunun bilinmesi okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarına katkı sağlayacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmanın gerçekleştirildiği örneklemin, sonuçların genellenmek istendiği evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları (Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği) ile elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki ortaöğretim

kurumlarından örnekleme dahil edilen okullara 2009-2010 öğretim yılında devam eden öğrencilerle sınırlıdır.

2. Bilişsel esneklik düzeyine ilişkin ölçüm, Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Öfke düzeyi ve öfke ifade tarzlarına ilişkin ölçüm, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, bireyin; a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlama da esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

1.6.1.1. Örnek Tanım

- a) Öfke yaşantılarında alternatif düşünceler üretme
- b) Yeni girdiği bir arkadaş ortamına uyum sağlayabilme

1.6.1.2. İşevuruk Tanım

- a) Bilişsel Esneklik Ölçeğinden alınan puanı ifade eder.

1.6.2. Öfke

Engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakılma, kısıtlanma vb. durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye veya kişiye yönelik şu ya da bu şekilde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun negatif bir duygu (Budak, 2000).

1.6.2.1. Örnek Tanım

- a) Bir öğrencinin öğretmeni tarafından azarlandığında hissettiği öfke
- b) Bir kişinin arkadaşları tarafından bekletildiğinde hissettiği öfke

1.6.2.2. İşevuruk Tanım

- a) Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinden alınan puanı ifade eder.
- b) Öfkelendiğinde ortaya çıkan fizyolojik belirtileri ifade eder.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Bilişsel Esneklik

Sosyal bilişsel teoriye göre bireylerin davranışları hem dışsal uyaranlardan hem de içsel bilişsel süreçlerden etkilenmektedir. Kişilik yapısı ve davranışlar, sosyal çevre ve bilişsel süreçlerin birbirini karşılıklı olarak etkilemesiyle oluşur. Kişilik yapısı içinde beklentiler, inançlar, benlik algısı, hedefler ve niyet bulunmakta ve bunlar davranışı şekillendirmekte ve yönetmektedir (Bandura, 1986). Ellis (1998), inanç sisteminin ve düşüncelerin bireyin davranışlarını ve duygularını etkilediğini ileri sürmektedir. Aynı zamanda Beck (1976) inançların, kişinin duyguları ve davranışları üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle bireyin farklı duygular hissetmesi ve davranışlar göstermesinin altında farklı inanç ve düşünce sistemlerinin yattığını söylemek mümkündür. Bireyler herhangi bir olayla karşılaştıklarında düşünceleri harekete geçer ve davranışları ortaya çıkar. Birey davranışlarını yapmaya karar vermeden önce, seçeneklerinin farkına varmalıdır. Davranışları ortaya çıkarmadan önce alternatiflerin farkında olan bireyler daha esnek bir bilişsel yapıya sahiptirler. Belirli bir durumla ilgili seçeneklerinin farkında olan bireyin, en doğru davranışı gören bireye oranla bilişsel esnekliği daha yüksektir. Seçenekleri görebilen bireyler aynı anda birden çok çözüm yöntemi üretebilir. Önemli olan en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce seçenekleri görebilmektir (Martin ve Anderson, 1998). Böylece, bilişsel esneklik kavramı ortaya çıkmaktadır.

Bilişsel esneklik, bireyin;

- a) Alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması,
- b) Yeni durumlara uyum sağlama da esnek olabilmesi,
- c) Esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

Hayatın günlük karmaşası bilişsel olarak esnek olmayı gerektirir. Bilişsel esneklik bir insanın iletişim alternatiflerinin farkında olması, durumlara uyum sağlamada iyi olması ve esnek olurken yetkin olması olarak da açıklanabilir (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esnekliğin iletişim becerilerinde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. İletişim becerilerinde bilişsel boyutlar literatürde de önemli bir yer tutmaktadır.

Bilişsel esneklik kişilerarası iletişimle kazanılan bir özelliktir. Bu nedenle iletişimin bilişsel boyutunu bilmek önemlidir. Bu konuda yapılmış bazı araştırmalar, bilişsel boyutun iletişimde nasıl bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Cegala (1981), etkileşimlerde becerilerin bilişsel boyutunu ortaya koyan insanların sosyal çevrelerinde ve diğer iletişim kurduğu insanlarla, daha dikkatli, sorumlu ve daha anlayışlı olduğunu belirtmektedir. Duran (1992), iletişimde uyum yeteneğinin, diğer insanlarla iletişime geçerken bilişsel ve algısal görünüşü içerdiği sürece yapılandığını vurgulamıştır. Snyder (1974), bireylerin davranışlarında farkındalık kazanmaları için öz-yönetim becerileri kazanmaları gerektiğinden bahseder. Yüksek öz-yönetim becerilerine sahip insanlar daha insan yönelimli oldukları için, iletişimde daha etkili olmaktadır. Bilişsel boyut iletişimde bu denli önemliyken, esnekliğinde iletişimin önemli bir bileşeni olduğunu söylemek mümkündür (Martin ve Anderson, 1998).

Biliş ve düşünceler iletişimde, duygularda ve davranışlarda önemli bir yere sahiptir. Beck (1967), bireylerin dünyayı kendi sahip oldukları düşüncelere göre yeniden yapılandırıldığını ve buna göre harekete geçtiğini belirtmiştir. Beck (1995), düşüncelerin duygulara ve davranışlara sebep olduğunu iddia etmiştir. Örneğin, psikolojik bozuklukların olumsuz bilişlerden kaynaklandığı ve bilişlerin değişimlere direndiği varsayılır. Bu bilişler, bilişsel esneklikten uzak olan olumsuz düşüncelerden oluşmaktadır. Bu yüzden bilişsel esnekliğin olumlu düşüncelere neden olduğu söylenebilir (Akt. Bilgin, 2009).

Bilişsel negatiflik (olumsuz bilişler), kişisel eksiklikler üzerinde durur ve düşüncelerin kötüye gitmesi, öz-motivasyon ve performansı baltalamaya neden olmaktadır. Birey pozitif (olumlu) düşünme durumunda, yaşadığı olumsuz duyguları daha uyumlu bir şekilde ifade etmektedir. Buna karşılık düşünceler negatif durumdayken, yaşanan duygu durumu da, daha olumsuz ve yoğun olmaktadır (Bandura,

1986).

İnsanlar hayatlarını etkileyen olaylarda, beklentileri iyimser olduğunda (bu durum gerçek dışı olmadığı sürece), kişisel ve sosyal başarılarında daha motive edici olurlar (Bandura, 1997). İyimser bir kişisel yetkinliğine sahip olmanın, motivasyonel olarak yararları düşünüldüğünde, pozitif olmanın negatif olmaktan çok daha yararlı olduğu bilinmektedir. Bilişlerin pozitif yada negatif olma durumunun bilişsel esneklik düzeyinden önemli ölçüde etkilendiği söylenebilir. Bilişsel olarak esnek olan bireylerin, kişisel özellikleri ve ilişkilerdeki tutumu daha uyumlu ve olumlu olmaktadır.

Esnek olan birey kişiler arası ilişkilerde kendisini yeterli hisseder. Bilişsel olarak esnek olan bireyler, atılgan, sorumluluk sahibi ve yaşadıklarını anlamlandırabilen bireylerdir (Martin ve Anderson, 1994, 1996, 1998). Martin ve Anderson'a göre (1998) bilişsel olarak esnek olan bireyler, farklı durumlardaki iletişimlerde kendilerini güvende hissederler. Bilişsel esneklik kavgacı olmama ve anlaşmazlıklara karşı toleranslı olma ile pozitif bir ilişki gösterirken, sözel saldırganlık ile negatif bir ilişki göstermektedir (Martin ve Anderson, 1998).

Bilişsel esneklik, bireyin esnek olabileceğine dair istekliliği ve davranışlarının sonucunun etkili (olumlu) olabileceğine dair güvenini içerir (Martin ve Anderson, 1998). Durumlar karşısında alternatifleri ve seçenekleri görebilen bireyler, görmeyenlere oranla bilişsel olarak daha esnektirler. Bilişsel olarak esnek olan bireyler, iletişimde yeni yollar denerken isteklidirler. Bu bireyler davranışlarını anlamada yetkin ve güvenli hissederler. Bilişsel esnek bireyler, kendi etkili davranma becerilerinden emindirler ve davranışlarının sonucunun başarılı olacağına inanırlar. Bu açıdan bakıldığında, bilişsel esneklik ve yetkinlik beklentisi arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Çünkü Bandura'ya (1997) göre, yetkinlik beklentisi, bireyin davranışlarının etkili olabileceğine dair özgüven duymasını sağlamaktadır. Bandura'ya (1977) göre yetkinlik beklentisi, insanların belirli performans biçimleri gerektiren davranışları organize etme ve yerine getirme kapasiteleri hakkındaki kişisel yargıları anlamına gelmektedir. Bu yargılar yüksek olduğunda, bireyin bir işi yapabileceğine dair inancı yüksek olmaktadır. Sheldon'a (1995) göre de yetkinlik beklentisi inancı, bireyin düşünce ve duygularına yön vermektedir. Bireylerin düşünce ve duyguları da çeşitli durumlarda ortaya koydukları davranış ve sonuç beklentilerini etkilemektedir.

Araştırmalar insan başarısında öz-yetkinlik beklentisinin motive edici bir rolü olduğunu desteklemektedir. İyimser yetkinlik duygusu psikolojik iyilik halinin yanı sıra başarılı performanslara da katkıda bulunur (Bandura, 1997). İnsanların yetkinliğe dair inançları, onların durumları nasıl açıkladığını ve ileriye dönük senaryolarını ve hayalindeki geleceğe verdiği anlamı etkilemektedir. Yetkinliği yüksek olan kişiler karşılaştığı fırsatları görür ve fark eder. Eylemleri için olumlu rehberlik sağlayan, başarılı senaryoları hayal ederler. Kendilerini durumlar karşısında yetersiz olarak açıklayan ve yargılayan kişiler ise, başarısız senaryolar canlandırırlar (Kruger ve Dickson, 1994). Yetkinlik beklentisinin düşünce ve duygulara bu denli yön verdiğini düşündüğümüzde, yetkinlik beklentisi de bir biliştir diyebiliriz ve yüksek yetkinlik beklentisi bilişleri olumlu yönde etkileyen bir unsurdur. Bandura (2000) yüksek yetkinlik beklentisine sahip bireylerin daha yüksek düzeyde bilişsel beceriye ve esnekliğe sahip olduğunu belirtmektedir.

Bununla birlikte, Bandura (1977, 1993, 1997), yüksek yetkinlik beklentisine sahip bireylerin, davranışlarının etkili olabileceğine dair özgüveni yüksek, karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebileceklerine dair inançları güçlü, esnek stratejilere sahip, bilişsel olarak araştırmacı, çevreleri üzerinde etkili ve amaçlarına güdülenmiş bireyler olduklarını belirtmektedir. Yetkinlik beklentisi bireyin diğerleriyle kurduğu ilişki yoluyla kazanılır. Bireyin yaşamın ilk yıllarında çevresiyle kurduğu ilişkilerde algıladığı düşünceler ve bilgiler ileriki yaşantılarında kişilerarası ilişkilerini etkilemektedir (Di Tomasso, Brannen-Mc Nulty, Ross ve Burges, 2002). Ayrıca, bireyin yaşamının ilk yıllarında edindiği olumlu yaşantılar sonucu oluşan yetkinlik beklentisi ergenlikte ve yetişkinlikteki kişilerarası ilişkileri kolaylaştırıcı bir etki yapmaktadır (Rice, FitzGerald, Whaley ve Gibbs 1995, Akt. Bilgin, 2009). Bireyin yetkinlik beklentisi yaşamının ilk yıllarında geliştiği için, yüksek yetkinlik beklentisinin oluşmasında ailenin tutumunun çok önemli bir yer tuttuğunu belirtmek mümkündür.

Robin ve Foster (1989) sosyal öğrenme kuramının temel kavramları ile bilişsel kuramın görüşlerini birlikte ele alarak, anne-baba ve ergen arasındaki ilişkilerde bilişsel faktörlerin etkilerini açıklamaya çalışmışlardır. Onlara göre anne-babalar kendi yaşantılarından öğrendiklerini çocuklarıyla ilişkilerinde kullanmaktadırlar. Keyfi yordama, seçici soyutlama, aşırı genelleştirme, küçültme, mutlakiyetçi düşünme gibi çeşitli hataları kullanan anne babaların, bu hataları çocuklarına öğrettikleri ileri

sürülmektedir (Akt. Bilgin, 2009). Ailenin etkisinin bu denli önemli olması, çocuğun kendisine, yaşamına ve geleceğine dair yetkinlik beklentisi ve bilişsel esnekliğini etkilediğini söylemek mümkündür. Sosyal yetkinliği yüksek olan bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri de yüksektir.

Bilişsel esneklik, kişiler arası ilişkilerde ve ergenin diğerleriyle kurduğu ilişkilerde etkilidir. Bilişsel esneklik bireyin nasıl düşündüğü anlamında da kullanılabilir. Bireyin düşünceleri çocukluktan itibaren kazanılmaktadır. Bu nedenle bilişsel esnekliği incelerken bireyin anne-babayla olan ilişkisini bilmek oldukça önemlidir. Ailenin otoriter ve katı tutumu, ergenin sosyal beceri geliştirmesinde etkili olan bilişsel esnekliğini zayıflatmaktadır. Bilgin'in (2009) bu konuda yaptığı araştırma bulguları da, otoriter anne-baba tutumlarının bilişsel esnekliğe engel oluşturduğunu kanıtlamıştır. Anne baba tutumu ve anne baba çocuk bağılılık stili, çocuğun ne oranda bilişsel esnek olacağı üzerinde etkili olmaktadır. Bilişsel esneklik kişiler arası ilişkilerin uyumlu ve olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ergen kurduğu kişilerarası ilişkiler aracılığıyla yaşamda karşılaşılabilecek problemleri çözme becerileri edinmektedir. Bu nedenle bilişsel esnekliğin problem çözme becerisine de olumlu katkısı olduğunu söylemek mümkündür.

Bilişsel esneklik uyum sağlamak için alternatif yolların ve seçeneklerin farkına varılmasını gerektirir. Problem çözme ise bir kişinin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği, engel yaratan, strese sokan çözüm bekleyen problemleri çözmek amacıyla ortaya koyduğu, bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal etkinliği içeren karmaşık bir süreçtir (Heppner ve Krauskopf, 1987). Birey bu süreçte problemleri çözmek için alternatif çözüm yolları üretir. Bilgin (2009) problem çözme becerisi ile bilişsel esneklik arasında problemlere farklı çözüm yolları bulma açısından benzerlik bulunduğunu belirtmektedir. Bilişsel esneklik ve problem çözme becerisi arasında olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişkiden bahsetmiştir. Nitekim yaptığı çalışmada, problem çözme becerisi yüksek ergenlerin, bilişsel esneklik düzeylerinin de yüksek olduğunu bulmuştur.

Bunun yanında bilişsel esneklik girişkenlik ve hızlı çözüm oluşturma becerileri gibi iletişim yapılarıyla ve iletişim performansında kendine güven ve yetkin olmayla pozitif ilişki gösteren bir kavramdır (Martin ve Anderson, 1998). Rubin ve Martin (1994), bilişsel esneklik ve kişiler arası iletişim arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

Canas, Quesada, Antoli ve Fajardo'ya göre, esnek olmayan bilişler, temelde uyumsal problemlerden kaynaklanır. Martin (1998) ve Martin, Cayanus, McCutcheor ve Maltby (2003), bilişsel esnekliğin sosyal ilişkilerde ve iletişimde problem çözme etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Buna ek olarak, Gardner (1993) ve Goleman (1996) başkalarının hislerini anlamamanın problem çözme becerilerini arttıracak ve uyum sağlamaya yardımcı olacağını düşünmektedir. Esnek bir perspektife sahip olma başkalarının bakış açılarını anlamaya yardımcı olmaktadır. Bilişsel esnekliğe sahip olmak, tutumlara yönelik bilişsel bakış açılarıyla ilişkilidir. Tutumlara verilen bilişsel tepkiler çok aşırı olursa, yeni durumlara uyum sağlarken alternatiflerin farkına varma zorlaşır. Bu aynı zamanda düşüncelerdeki bilişsel esnekliğin eksikliği anlamına gelir (Akt. Bilgin, 2009). Bununla birlikte, Martin ve Rubin (1995), bilişsel esnekliğin yeni durumlarla karşılaşıldığında seçeneklerin farkında olunmasına olanak sağladığını vurgulamaktadır. Bu nedenle, bilişsel esnekliğin diğerlerinin hislerini anlamayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Bilişsel esnekliği yüksek bireyler, başkalarının duygularının ve düşüncelerinin farkındadırlar. Bu da, bireyin daha uyumlu olmasını sağlayabilir. Birkaç farklı yazar da, bilişsel esnekliğin uyum sağlamaya yardımcı olduğunu söylemektedir.

Bilişsel yaklaşımlar, esnek olmayan düşüncelerin adaptasyon bozuklukları oluşturduğunu ve işlevsel olmayan bilişsel yapıları (ara inançlar, ana inançlar, otomatik düşünceler ve şemalar) ortaya çıkardığını ileri sürmektedir (Bilgin, 2009).

Bilişsel esneklikten uzak bir düşünce tarzının işlevsel olmayan bilişleri ortaya çıkardığı düşünüldüğünde, bilişsel esnekliğin duygularla da ilişkili olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Bilişlerin duyguları etkilediği bilişsel yaklaşımlar tarafından ortaya konmuştur. Bu açıdan bakıldığında bilişsel esneklikten uzak bir düşünce tarzının, olumsuz duyguları ve bu duyguların daha yoğun ve şiddetli yaşanmasına neden olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Deffenbacher (2010), bilişsel yapılar esnek ve kişisel tercihler temelinde olduğunda, meydan okuma, tehdit ya da hayal kırıklığı durumunda dahi, daha hafif düzeyde öfke hissedildiğini belirtmiştir. Ancak bilişsel yapılar, daha katı yani esneklikten uzak olduğunda, öfke daha yoğun hissedilmekte ve davranışlarda saldırganlık olasılığı artmaktadır. Katı dogmatik düşünceler içeren bilişlere sahip bir birey, öfkeyi daha yoğun ve işlevsel olmayan bir şekilde

yaşamaktadır.

2.1.2. Öfke

2.1.2.1. Öfke ile İlgili Tanımlar ve Genel Açıklamalar

Öfke bireyin hissettiği en temel duygulardan biridir. Öfkenin bir çok farklı nedeni vardır. Öfke duygusunun işlevsel ve uyumsal yönleri de vardır. Ancak bu öfkenin nasıl ifade edildiğine bağlı olarak değişmektedir. Öfkenin kontrolü, sağlıklı ve olumlu bir şekilde ifade edilmesi, bireyin kendine ve diğerlerine saygılı bir şekilde davranması anlamına gelir. İnsanlar istediklerini elde edemedikleri veya istemedikleri bir şeyle karşılaşmaya engel olamadıkları zaman gerilim hissetmektedirler. Bireyin gerginlik yaratan olayın kesinlikle olmaması gerektiğini düşünmesi, istediği yönde bir gelişme sağlayamadığı için durumu çok kötü olarak algılaması öfkeye neden olmaktadır (Geçtan, 1996; Cüceloğlu, 1991; Namka, 1997; Novaco, 1975).

Öfke insan yaşamının doğal bir parçasıdır. Öfke birbirini etkileyen bir takım bileşenlerden oluşmaktadır. Duygusal, psikolojik ve bilişsel bileşenlerin oluşturduğu öfke duygusu, bunların hızlıca birbirlerini etkileyerek harekete geçtiği bir iç deneyim sürecidir.

Öfke çok yönlü bir kavram olduğu için farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Öfkeyle ilgili bazı tanımlar aşağıdaki gibidir:

Öfke kavramı psikoloji sözlüğünde, “engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakma, kısıtlama vb. durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000).

Öfke, incindiğimiz, haklarımızın çiğnendiği, istek ve ihtiyaçlarımızın engellendiği ve bir şeylerin doğru olmadığı konusunda verilen bir mesaj olarak tanımlanmaktadır (Lerner, 1996).

Kassinove ve Sukhodolsky (1995), öfkeyi hissedilen duygusal bir durum olarak tanımlarlar. Ayrıca, Kassinove öfkeyi, spesifik bilişsel ve algısal bozulmalar,

eksiklikler, subjektif etiketlemeler, fizyolojik değişimlerle ilişkili fenomenolojik, negatif bir duygu durumu ve sosyal olarak yapılandırılmış bir eğilim ve pekiştirilmiş organize davranış senaryosu olarak tanımlar.

Öfke, bireye özgü, kalıcı bilişsel özelliklerle ilişkilidir. Birey, öfkeyi sıklıkla benlik şemasına önemli bir karşı çıkma, birinin ego kimliğine suçlayıcı bir saldırı, bireyin kişisel alanına tecavüz, yaşama ve davranışları kodlama için kişisel kuralların bozulması ve hedefe yönelik davranışın engellenmesi aracılığıyla canlandırır. Bu süreçler katı (esneklikten uzak) ve rastgele olduğunda yoğun ve işlevsiz öfke meydana gelir (Kassinove ve Sukhodolsky, 1995).

Adler'e (1997) göre öfke, güçlü olma ve başkalarına söz geçirme çabasının tipik bir örneğidir. Başka bir tanımda ise öfke, haz dünyasını engelleyecek her durum, olay ve kişi karşısında ortaya çıkan duygu olarak tanımlanmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1987).

Novaco'nun (1994) öfke modeline göre, öfke bilişsel, uyarılmışlık ve davranışsal alanların birbirini karşılıklı bir şekilde etkilediği bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu alanlar aynı zamanda çevresel bileşenlerle birleşmektedir. Novaco'ya göre öfke, çevresel durumlarla harekete geçen bilişsel süreç, psikolojik uyarılma hali ve davranışsal tepkilerin birleşiminden oluşan bir duygudur.

Hankins ve Hankins'e (1988) göre öfke, kişinin belirli bir saldırı, eleştiri ya da engel karşısında spontan olarak yaşadığı, içsel ve evrensel bir duygudur. Ancak ifade edilişi öğrenmeye bağlı olduğundan, kişiden kişiye değişmektedir. Ayrıca ifade edilişindeki farklılıklar nedeniyle, kişiyi daha fazla saldırı ve eleştiriye açık bir hale getirebilmektedir. Araştırmacıların, öfke özellikleri arasında en çok vurguladıkları, öfke ifadesinin öğrenilen bir özellik oluşu ve olumsuz saldırganlık öğeleri taşıyan öfke ifade biçimlerinin yerine, yeni ve daha uygun ifade biçimlerinin öğrenilebileceğidir.

Geçtan (1996) öfke ve kızgınlığı hakkımız olanı almadığımızda ya da önem verdiğimiz bir insan beklentilerimiz doğrultusunda davranmadığında yaşanan duygu olarak tanımlamaktadır.

Golden'e (2003) göre, bireyler isteklerinin, ihtiyaçlarının ve beklentilerinin doyurulmadıklarını algıladıklarında öfke tepkisi gösterirler. Öfkeye verilen tepki,

bireyin bilinçli olup olmadığı, bir güç sağlayıp sağlamadığı, tepkimizi bastırıp bastırmadığına göre değişir.

Spielberger, Crane ve Kearns (1991) öfkeyi, basit bir sinirlilik veya kızgınlık halinden, yoğun hiddet durumuna kadar değişen bir durum olarak tanımlarken, Deffenbacher (1987) öfkeyi, sosyal beceri eksikliğinin bir sonucu olarak yaşanan çatışma durumunda ortaya çıkan duygu durumu olarak tanımlamaktadır.

Ayrıca Spielberger ve diğerleri (1991) öfkenin durumsal ve süreklilik gösteren öğeleri içerdiğini ifade eder. Ona göre durumsal öfke, amaca yönelmiş davranışın engellenmesi veya haksızlık olarak algılanması karşısında ne şiddette gerginlik, kızgınlık, sinirlilik, hiddet gibi objektif duyumsamaların yaşandığını yansıtan bir duygu durumudur. Sürekli öfke ise durumsal öfkenin genelde ne sıklıkla yaşandığını yansıtan bir kavramdır.

Öfke, bireyin plan, istek ve ihtiyaçları engellendiğinde ve haksızlık, adaletsizlik ve kendi benliğine yönelik bir tehdit algıladığında yaşanan temel duygulardan biridir. Öfke bireyin kendini savunmak ve karşıdakini uyarmak amacıyla ortaya koyduğu bir duygulanım biçimidir. Öfkenin ortaya konulması; yapıcı veya yapıcı olmayan bir şekilde sözel, davranışsal veya fizyolojik bir biçimde olabilir (Kısaç,1997).

Öfkenin ortaya konulması, yani ifade edilişiyle ilgili Spielberger ve diğerleri (1991), öfkeyi ifade etme biçimlerini içselleştirilmiş öfke, dışsallaştırılmış öfke ve öfke kontrolü olarak üç ayrı boyutta ele almıştır. İçselleştirilmiş öfke, öfkeli duyguları ve düşünceleri bastırma eğilimini göstermektedir. Buna karşılık, dışsallaştırılmış öfke ise çevredeki eşya veya kişilere karşı öfkenin dışavurumu eğilimini göstermektedir. Son olarak, öfke kontrolü, öfkenin olumsuz bir şekilde ifade edilmesini veya hissedilmesini engelleme kabiliyeti ifade edilmektedir.

Calamari ve Pini'ye (2003) göre, öfke çoğunlukla korku ile bağlantılı, içe yöneltilen veya dışa vurulan, kontrollü veya çözülmemiş olan temel bir duygu olarak ortaya çıkmaktadır.

Beck, belirli tür düşüncelerin spesifik duygulara yol açtığını belirtmiş, bireyin kendine karşı hatalı olunduğu veya hakkının ihlal edildiği düşüncesinin öfke

duygularına yol açtığını varsaymıştır (Akt. Yazgan, 2007).

Öfke birbirini etkileyerek ortaya çıkan üç olay olarak sınıflandırılabilir. Bir kaynağı spesifik, tanımlanabilir dış olaylardır. Bazen de öfke, dış olaylar, öfkeyle ilgili hatıralar ve hayallerin bir kombinasyonu tarafından tetiklenir. Diğer öfkeler ise ağır derecede iç uyaranlar tarafından tetiklenir. Bunlar hem bilişsel hem de duygusal uyaranlardır. Öfkeyi daha iyi anlamak için öfkeden önceki duyguları ve bilişleri anlamak önemlidir. Öfke öncesi durumda; öfke bireyin, tetikleyen bir olay karşısında anlık ve sürekli bilişsel ve fiziksel özelliklerinden etkilenir. Bireyin içinde bulunduğu duygusal psikolojik durum öfkenin olasılığını, şiddetini ve yönünü etkiler (Deffenbacher, 2010). Berkowitz (1990) yaptığı araştırmada, bireyin içinde bulunduğu farklı fiziksel ve duygusal durumun, bireyin hissedeceği duyguları, hayalleri ve öfke tepkilerini etkilediğini ortaya koymuştur. Öfke, bireyin kişisel alanına tecavüz edildiğinde (Beck, 1976), kişisel değerlerin, davranış ilkelerinin ve yaşam kurallarının ihlali (Dryden, 1990), önemli öz-şemalar ya da ego kimliğine suçlama olması (Lazarus, 1991) ve amaç yönelimli davranışlarda hayal kırıklığı durumlarında ortaya çıkma eğilimindedir.

Öfkeyi değerlendirme sürecinde, birincil ve ikincil değerlendirme yapılır (Lazarus, 1991). Birincil değerlendirme, direkt olarak tetikleyici ve onun özellikleriyle ilgilidir. Birey değerlerin ve beklentilerin ihlali, kişisel alana tecavüz, öz kimliği suçlama tetikleyicileriyle karşılaştığında yoğun öfke ve olası saldırganlık yaşar. İkincil değerlendirme ise, kişisel başa çıkma kaynaklarıyla ilgilidir. Esnek bir başa çıkma özelliğine sahip bireylerde öfke daha hafif düzeyde hissedilmekte ve öfke duygusu uyumsal ve olumlu bir şekilde ifade edilmektedir. Negatif bilişlere sahip kişilerde ise, öfke daha yoğun hissedilmekte ve yapıcı olmayan yollarla ifade edilmektedir (Deffenbacher, 2010).

2.1.2.2. Öfke İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Öfke duygusuna ilişkin günümüze kadar pek çok araştırma yapılmış ve bununla ilgili bazı kuramsal yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu görüşlerin bir çoğu, öfkenin yaşamın doğal bir parçası olduğunu, bireyin hissettiği temel duygulardan biri olduğunu belirtmektedir. Bu bölümde öfkeyle ilgili farklı bazı kuramsal yaklaşımlara yer

verilmiştir.

2.1.2.2.1. Psikoanalitik Yaklaşım

Bu kuramın en önemli destekleyicilerinden olan Sigmund Freud, insanoğlunun bazı davranışlar için programlandığını belirtmektedir. Psikoanalitik kurama göre öfke içgüdüsel olarak açıklanmaktadır. Freud insanın iki temel içgüdüyle doğduğunu belirtmiştir. Bunlar yaşam içgüdüğü ve ölüm içgüdüğüdür. Saldırganlık ve öfkenin ölüm içgüdüğü olarak tanımlanan bir temele dayandığı ifade edilmiştir (Geçtan, 1996).

Saldırganlık, doğuştan gelen bir özellik olarak kontrol altında değildir ve ölüm dürtüsünün bir ifadesidir. Freud'a göre saldırganlık, insanın kendine dönük yıkıcı eğilimlerinin, dış dünyadaki nesnelere çevrilmesidir. İnsan, diğer insanlarla savaşır ya da onlara karşıt davranışlar geliştirir. Çünkü insanda, kendini yok etme isteği vardır ve bu istek bilinçsizce dış dünyadaki objelere yönelir. Saldırganlık, birincil olarak kişinin kendisini tahrip etmeye yönelik ölüm içgüdüğüne diğer insanlara yönlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Kurama göre öfke gibi bazı kuvvetli duygular, bireyde bir enerji birikimi oluştururlar. Bu enerji boşatılıp, gerilim öncesi duruma gelmezse, saldırganlık ve şiddete neden olmaktadır (Geçtan, 1996; Karahan& Sardoğan, 1994, Cüceloğlu, 1998; Olmuş, 2001; Thomas, 1993).

Psikoanalitik yaklaşıma göre, öfke duygusu boşaltılmazsa, psikolojik ve psikosomatik hastalıkların oluşumuna neden olur. Bu kurama göre, eğer bireyler öfkelerinin altında yatan nedenleri anlarılarsa, öfkeyi çözebilirler (Thomas, 1993).

2.1.2.2.2. Engellenme ve Saldırganlık Hipotezi

Engellenme-saldırganlık hipotezi olarak bilinen kuram Dollard, Doob, Miller, Mowrer ve Sears (1939) tarafından bir hipotez olarak ortaya atılmıştır. Bu kurama göre saldırgan hareketler çevredeki engellenmelere tepki olarak yapılmaktadır (Morgan, 1991). Engellenme duygusu sonucu ortaya çıkan dürtü, saldırganlık davranışının temelini oluşturmaktadır. Bu davranış, güdünün önüne geçen engellere saldırma şeklinde kendini gösterir (Cüceloğlu, 1991). Engellenme, bireyin belirli bir amaca ulaşılması ya da gereksinimlerinin giderilmesi önlediği zaman ortaya çıkar. Engellenme kızgınlık ve saldırganlık duygularının ağır bastığı bir süreçtir ve

saldırganlıkla sonuçlandığı düşünülmektedir. Buna karşılık, Berkowitz'in (1987) yeniden ele aldığı "Engellenme Saldırganlık Hipotezi"nde ise, öfke merkezi konuma alınmıştır. Berkowitz, engellenmeyi saldırganlığın doğrudan sebebi olarak görmez ve saldırganlığın her zaman arzu edilen bir amacın gerçekleştirilmesinin engellenmesinden kaynaklanamayacağına vurgu yaparak, engellenmenin bireyde düşmanlık ya da öfke duygusu yaratabileceğine dikkati çeker (Akt. Kılıçarslan, 2009).

2.1.2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, davranışların çevresel uyarıcılarla şekillendiğini vurgulamaktadır. Bandura (1973), insanlardaki saldırgan davranışların geçmiş yaşantılardan, gözlem yoluyla ya da taklit yoluyla öğrenildiklerini belirtmiştir. Engellenme hipotezinin tersine, sosyal öğrenme kuramı, saldırgan davranışların doğuştan gelen faktörler sebebiyle ortaya çıktığını reddeder. Bunun yerine, insanın saldırgan davranışların ödüllendirici olduğunu öğrenmesi durumunda, engellenmenin saldırganlıkla sonuçlanacağını belirtir (Özkan Olmuş, 2001).

Sosyal öğrenme kuramı çocukların, davranışsal tepkileri başkalarını gözlemleyerek öğrendiklerini savunmaktadır (Carganay ve Anderson, 2003). Bu noktadan hareketle, çocuğun şiddet ve saldırganlık davranışı sergilemesinde ebeveynlerin uygulamış olduğu disiplin yöntemi ve kuralların işleyiş biçiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Eron, 1987; Maccoby ve Levin, 1957; Akt. Avcı, 2006). Yani birey, erken çocukluk döneminden itibaren, gözlemlediği ve öğrendiği davranışları sergilemektedir.

2.1.2.2.4. Durumluk-Sürekli Kişilik Kuramı

Durumluk-sürekli kişilik kuramının kurucuları Spielberg ve diğerleridir (1991). Bu kuramı temel alarak, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Spielberg ve arkadaşları Durumluk-Sürekli Kişilik Kuramı'nı, kaygıda olduğu gibi, öfke duygusuna adapte etmişler ve öfkeyi, durumluk öfke ve sürekli öfke olarak incelemişlerdir. Durumluk öfke; amaca yönelik davranışın engellenmesi veya haksızlık algılaması karşısında ne şiddette gerginlik, sinirlilik, kırgınlık ve hiddet gibi öznel duyumsamaların yaşandığını yansıtan bir duygu durumudur. Sürekli öfke ise; durumsal öfkenin genellikle ne sıklıkta yaşandığını yansıtan bir kavramdır. Öfkeyi durumluk ve

sürekli öfke boyutları açısından inceledikleri gibi, öfkenin ifade edilişini de araştırmışlar ve bireyin üç ayrı öfke ifade tarzı olduğunu iddia etmişlerdir.

Öfkenin ifadesi, öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrol olarak üçe ayrılmaktadır. Öfke içte: hissedilen öfkenin bastırılarak içte tutulmasıdır. Öfke dışa ise, hissedilen öfkenin sözel ve davranışsal olarak dışa vurulmasıdır. Öfke kontrol; öfkenin mantığa bürünme, bastırma, inkar gibi savunmalarla kontrol edilmesidir (Özer,1994a).

Durumluk ve sürekli öfke ile ilgili açıklamalarda görüldüğü gibi, Spielberg ve arkadaşlarına (1991) göre öfke ne tamamen biyolojik ve psikolojik bir tepkidir, ne de tek başına duygusal bir tepkidir. Öfke, fizyolojik ve duygusal tepkilerin bileşkesi olan bir durum olarak görülmektedir (Saçar, 2007).

2.1.2.2.5. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel-davranışçı yaklaşımlar duygu, düşünce ve davranış arasında karşılıklı ve birbirini etkileyen dinamik bir etkileşim olduğu görüşünü savunmaktadır. Bilişsel-davranışçı yaklaşıma göre, bilişler, bir olay ve bireyin bu olaya verdiği tepki arasında arabulucu bir faktördür. Davranış örüntüsü, uyarın-biliş-tepki döngüsünü izler. Beck, duygularla ilişkili üç faktör olduğu hipotezini oluşturmuştur. Bunların ilki, bireyin, kendisiyle, dünyayla ve gelecekle ilişkili olumsuz bakışını içeren bilişsel üçlüdür. İkinci faktör, bireyin yaşamla ilgili kendine özgü tahminlerini açıklayan şemalardır. Üçüncü faktör ise, bireyin gerçek hakkındaki düşüncesini çarpıtmasını içeren bilişsel çarpıtmalardır. İnsanın duygusal ve davranışsal tepkiler geliştirmesinde belirleyici etken; durumlarla ilgili beklentileri, çıkarımları, anlam verme, bilgiyi işleme biçimleri, kısaca bilişsel yapılarıdır (Türküm, 1999; Sharp, 2003).

Benzer şekilde Mialkowski (2000), bilişsel modelin, öfke yada diğer duyguların gelişimini bilişlerin neden olduğu bir modelle açıkladığını belirtmiştir. Bilişsel modele göre, biliş daha temkinli, amaçlı, bilinçli ve akılcıdır. Bununla birlikte, bilişler sık sık duygularla karıştırılır. Bilişsel model duyguların bilişlerin bir sonucu olduğunu ileri sürer (Mialkowski, 2000). Yani duygusal tepkiler bilişlerin bir sonucudur. Ellis'e (1998) göre duygular, büyük ölçüde düşüncelerin ürünüdür: Birey bir şeyin kötü olacağını düşünür ve ardından o şey hakkında olumsuz duygu yaşar. Yani öfke ve saldırganlık,

bilişlerin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır.

Benzer olarak, Novaco (1985), özellikle öfke duygusuyla ilişkili, stres tepkisi olarak öfkeye neden olan bilişsel, psikolojik ve davranışsal olmak üzere üç bileşen tanımlamıştır. Bilişsel ifade, kişinin algıları, yorumları, uyarıcıları değerlendirmesi ve sosyal çevredeki tetikleyici etmenlerle ortaya çıkar. Bu bileşenler, bireyin, davranışsal tepkiye yol açabilen durumlar hakkında kendi tutumlarını değerlendirmesini vurgular. Dodge (1985) tarafından ortaya atılan hipotez, saldırgan çocukların, olayları negatif bir şekilde yorumladığını ve diğerlerine bakışlarının düşmanca olduğunu ileri sürer. Bu bireyler tipik olarak, nötr olayları bile tehdit ve misilleme olarak algırlar. Bu görüşe ek olarak, Thompson ve Rudolph (2000), irrasyonel düşünce döngüsü adı verilen bir model önermişlerdir. Buna göre, bireyin irrasyonel düşünceleri, kendinden nefret etmeye, kendine zarar verici davranışlara ve diğerlerinden nefret etmeye neden olur (Sharp, 2003).

Bilişsel-davranışçı kuram, öfkenin kaynağını 3 şekilde ele alır. Kişinin değer verdiği bir amaca ulaşırken engellendiğinde ortaya çıkan öfke, kıbarca, sebepli, doğrulukla ve saygılı davranılma gibi kişisel kuralların yıkılmasıyla ortaya çıkan öfke; kişinin öz saygısına başka insanlar veya kurumlar tarafından tehdit altında kaldığında ortaya çıkan öfke (Özer, 2001).

Bununla birlikte bilişsel davranışçı terapilerde, diğer duygular gibi öfke duygusu da birbirini etkileyen ve belirli bir sıra izleyen bir takım bileşenlerden oluşturulmaktadır. Bu sıra şu şekilde olmaktadır :

- a) Tetikleyici Olay
- b) Değerlendirme (bilişsel yapılar ve şemalara göre)
- c) Öfke
- d) Davranış
- e) Sonuç

Bireylerin yaşadıkları olaylarda, tetikleyicilerin, deneyimlerin, ifadelerin ve öfkenin sıralamasının daha çok farkında olan bireyler başa çıkma becerilerini ve bunları geliştirme stratejilerini uygulayabilir (Deffenbacher, 2010).

Bilişsel-davranışçı yaklaşıma göre öfke, insan yaşantısının doğal bir parçasıdır. Bununla beraber öfke birbirini etkileyen bazı bileşenlerden oluşur. Bunlar; a) bir ya da daha fazla tetikleyici olay, b) kişinin anlık durumdan oluşan öfke öncesi durumu ve sürekli bilişsel yorumlama süreçleri, c) tetikleyici olaylar ve başa çıkma kaynaklarının değerlendirmesi. Öfke duygusal, psikolojik ve bilişsel bileşenlerin oluşturduğu ve bunların hızlıca birbirini etkileyerek harekete geçtiği bir iç deneyim sürecidir. Öfke bilişsel ve duygusal iç uyaranlar tarafından tetiklenir. Bu nedenle öfkeyi daha iyi anlamak için öfke öncesi duyguları ve bilişleri anlamak önemlidir (Deffenbacher, 2010).

Günümüzde bilişsel davranışçı yaklaşımların öfkeyi azaltmada, etkili bir yaklaşım olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Bilişsel-davranışçı yaklaşım öfkeyi azaltmada birincil olarak bazı beceriler kazandırmaya odaklanır (pratik gevşeme ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi) (Deffenbacher, 1990).

Deffenbacher, Filetti, Lynch, Dahlen ve Oetting (2002), bir araştırmasında, yoğun öfkeli sürücülerden oluşan iki gruptan birine gevşeme ve bilişsel rahatlama teknikleri uygulamış, kontrol grubuna ise herhangi bir bilişsel müdahalede bulunmamıştır. Gevşeme ve bilişsel rahatlama müdahaleleri yapılan grupta öfke yoğunluğu, düşmanca yaklaşım ve saldırganlık davranışlarında düşük belirtiler görülmüş ve grubun öfke ifadesinde uyumsal/yapıcı yollar kullandığı saptanmıştır. Bilişsel gevşeme egzersizleri riskli davranışlar frekansını da düşürmüştür.

Teorik olarak Bilişsel Davranışçı terapide farklı müdahaleler, farklı şekillerde görülür. Bilişsel davranışçı terapide bilişsel yeniden yapılandırma ve problem çözme teknikleri ile öfkenin bilişsel elementleri bulunur ve bireyin iç konuşma, imaj/hayal oluşturma, provokatif durumlarda öz sakinliği korumaya yardımcı olma ve daha iş odaklı yollar kullanılarak öfke düzeyi azaltılmaya çalışılır. Bununla birlikte gevşeme teknikleri de bireyin duygusal ve fiziksel rahatlığı için kullanılan tekniklerdir. Davranışsal teknikler de öfke durumlarında alışılmış davranışsal ifade modelleri, tanımlama ve pozitif becerileri güçlendirme hedeflenir. Bu müdahale yöntemleri bireyin esnek yollar oluşturmaya kadar sürdürülür (Deffenbacher, 2010).

2.1.2.2.6. Akılcı Duygusal Terapi Yaklaşımı

Akılcı-Duygusal terapi, bilişsel-davranışçı yaklaşımın spesifik bir şeklidir. Ellis'e (1998) göre, inanç sistemimiz, yapıcı ve akılcı inançlar ile yıkıcı ve mantık dışı inançlar olmak üzere iki temel kategoriye bölünür. Akılcı duygusal terapi ABC modeli çerçevesinde şekillenmiştir. Ellis öfkeye de bu çerçevede yaklaşmıştır.

Akılcı duygusal terapiye göre ABC teorisi kişiliğin merkezini oluşturmaktadır. ABC modeline göre; A, sonucu ortaya çıkaran ve başlatan olaydır. C ise, duygusal ve davranışsal sonuçtur. Başlatan olay duygusal sonuca direk olarak katkıda bulunur, fakat tek ve tamamen nedeni değildir. Dolayısıyla A ve C ilişkisine bakıldığında bu ilişkiyi etkileyen başka bir faktör görülür. A ve C arasında davranışı etkileyen bir düşünce süreci vardır. Bu da B, yani inanç sistemidir. İnsanlar gelişimi esnasında karar vermelerine ve durumları, diğer insanları ve olayları değerlendirmelerine yardımcı olacak bir inanç sistemi geliştirirler. Bu inanç sistemi de C'yi ve buradaki tepkileri etkileyebilir. Bu inanç sistemi öfke yaşantısı üzerinde de aynı şekilde işler. Ellis'e göre öfke, bireyin sahip olduğu öfkeye neden olan mantık dışı inançların bir sonucu olarak oluşur ve devam ettirilir (Ellis, 1998).

Akılcı duygusal terapi, daha geniş bir sınıflandırma şekli olarak A,B,C,D,E değerlendirme sürecini kullanır. Bu süreçte, A, B ve C problem gelişimini ifade eder. A, harekete geçirici olay, durum; B, bireyin bu durumla ilgili değerlendirmesidir. Burada B1'i, akılcı olmayan mesajlar ve B2'yi, akılcı mesajlar olarak sınıflandırma söz konusudur ve C, B' de ifade edilen kişisel mesajdan çıkarılan sonuçtur. D ve E, tedavi basamaklarını ifade eder. D, B1'e karşı çıkan araçlardır ve E, B1'de ifade edilen kişisel durumun akılcı bir şekilde değerlendirilmesidir (Thompson & Rudolph, 2000).

A (harekete geçiren olay) ----- B (İnanç) -----C (duygusal ve davranışsal tepki)

!

!

B1 (Akılcı olmayan mesajlar)

B2 (Akılcı mesajlar)

!

!

D (karşı çıkan araçlar)-----E (akılcı değerlendirme)

Akılcı duygusal terapi, öfke duygusunu da bu şekilde ele almaktadır ve Ellis, sağlıklı öfkenin kişinin gerçeği yanlış yorumlamasına ve çarpıtmasına neden olurken, sağlıklı öfkenin gerçek çizgisinde olduğunun ayrımını açıklamıştır (Sharp, 2003).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Bilişsel Esneklikle İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde bilişsel esneklikle ilgili yapılmış çok fazla çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte, bilişsel esnekliğin ilişkili olduğu değişkenleri ortaya koyan ve esnek bilişsel yapıları daha net anlamamızı sağlayan bazı araştırmalara ulaşılmıştır. Bu bölümde, bilişsel esneklikle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve bulgulara değinilmiştir.

2.2.1.1. Bilişsel Esneklik İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Bilişsel esneklikle ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, Rubin ve Martin'in (1994) Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği geliştirdiği araştırma da bilişsel esneklikle ilgili bulgulara rastlanmaktadır. Yapılan araştırmada bilişsel esnekliğin kişiler arası iletişim becerileri ile pozitif bir ilişki gösterdiği görülmüştür.

Bir başka araştırma da, Martin ve Rubin (1995) tarafından Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geliştirildiği görülmektedir. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin yanıtları 1 ile 6 puan arasında puanlanmıştır. "Kesinlikle katılıyorum" yanıtına verilen puan 6, "kesinlikle katılmıyorum" maddesine verilen puan ise 1 olmaktadır. Ölçeğin alfa değeri .82 bulunmuştur. Ayrıca, araştırma da bilişsel esnekliğin karşılıklı ilişkilerde bağlılık ve öz yönetim ile pozitif ilişki gösterdiği, iletişimde isteksizlik (gönülsüzlük) ile negatif ilişki gösterdiği bulunmuştur.

Bu araştırmadan sonra Martin ve Anderson (1998) tarafından Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerliliğini sınamak için üç çalışma yapılmıştır. Birinci çalışmada bilişsel esnekliğin, iletişim yapıları olarak tanımlanan girişkenlik ve hızlı çözüm oluşturma becerileriyle pozitif ilişki gösterdiği görülmüştür. İkinci çalışmada bireyin sahip olduğu bilişsel esnekliği değerlendirmesiyle, arkadaşları tarafından bireyin bilişsel esnekliğinin değerlendirmesi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Üçüncü çalışmada ise bilişsel esneklik ile iletişimle ilgili davranışlardan olan güven ve öz yetkinlik arasında pozitif

bir ilişki bulunmuştur.

Bilişsel esnekliğin ilişkili olduğu değişkenlerin incelendiği bir başka araştırma yine Martin ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Martin, Anderson ve Thweatt (1998) tarafından yapılan bu çalışmada bilişsel esneklik ve iletişim esnekliğinin kavgacı olmama, sözel saldırganlık ve anlaşmazlıklara karşı toleranslı olmayla ilişkisine bakılmıştır. Bilişsel esnekliğin kavgacı olmama, ve anlaşmazlıkla karşı toleranslı olma ile pozitif, sözel saldırganlıkla negatif bir ilişki gösterdiği görülmüştür.

Martin, Cayanus, McCutcheon ve Maltby (2003) tarafından yapılan bir başka çalışmada bilişsel esneklik ile şöhrete tapan bireylerin eğilimleri incelenmiş ve aralarında negatif bir ilişki bulunmuştur.

2.2.1.2. Bilişsel Esneklik İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Bilişsel esneklikle ilgili yurt içinde son yıllarda yapılan iki çalışmaya rastlanmıştır. Her iki çalışmada Bilgin (2009) tarafından yapılmıştır.

Bilgin (2009) tarafından yapılan ilk çalışma, Bilişsel Esneklik Ölçeği geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışmasıdır. Bu çalışmada kullanılan ölçek, 19 maddeden oluşan semantik farklılıklar tipi bir ölçektir. Maddelere verilen yanıtlar 1 ile 5 puan arasında değişmektedir. Zıt sıfatlar içeren maddelerde, olumlu sıfatlara en yakın kutucuk 5, olumsuz sıfatlara en yakın kutucuk 1 puan almaktadır. Ölçeğin alfa değeri .92 bulunmuştur. Ayrıca araştırma da, bilişsel esnekliğin fonksiyonel olmayan tutumlar ile negatif bir ilişki gösterdiği bulgulanmıştır.

Yine Bilgin (2009) tarafından yapılan diğer araştırma da, bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler incelenmiştir. Araştırmada bilişsel esneklik ölçeği, anne baba bağlılık ölçeği, arkadaş bağlılığı ölçeği, kişilerarası ilişkiler ölçeği, sosyal yetkinlik beklentisi ölçeği, anne baba tutum ölçeği ve problem çözme envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, bilişsel esnekliği anlamlı olarak etkileyen değişkenlerin, sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumu ve problem çözme becerisinin olduğunu göstermektedir.

2.2.2. Öfkeyle İlgili Araştırmalar

2.2.2.1. Öfke ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öfke ile ilgili hem yurt içinde hem de yurt dışında bir çok araştırma bulunmaktadır. Yurt dışında son yıllarda yapılan araştırmalar şu şekildedir:

Ford (1991), öfke ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonucunda sürekli öfke, öfkeli mizaç, haksızlık algılaması ve kişiler arası tahrik faktörleri ile akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

Namka (1997), 18 yaşın altındaki gençlerin %17-22'sinin duygusal ve davranışsal problemlerinin bulunduğunu belirtmiştir. Bu gençlerin büyük çoğunluğu öfkelerini idare etmekte güçlük çekmekte, saldırganlık, şiddet ve hoşgörüsüzlük içeren davranışlarda bulunmaktadır.

Bir diğer araştırma Bridewell ve Chang (1997) tarafından yapılmıştır. Yapılan araştırmada öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrolü durumlarının depresyon, kaygı ve düşmanlık belirtilerinin belirleyicisi olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçta içe dönük öfkenin depresyon ve kaygının belirleyicisi olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca depresyon için içe dönük öfkenin yanı sıra dışa dönük öfkenin ve cinsiyetin de belirleyici olduğu bulunmuştur.

Cautin ve arkadaşları (2001) tarafından, ergenlerdeki madde kullanımı ve intihara yönelme davranışı ile içte ve dışta yaşanan öfke arasındaki ilişkisinin incelendiği bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada psikiyatrik tedavi gören 92 ergenle çalışılmış ve araştırma sonuçlarında içe yönelik öfke düzeyi yüksek olanların daha depresif olduğu ve ümitsizlik duygusu yaşadığı bulgulanmıştır. Dışa yönelik öfke düzeyi yüksek olan ergenlerin düşük olan ergenlere göre daha fazla alkolle ilgili problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Öfke tedavisi birçok araştırma ve klinik müdahale stratejilerinin odağı olmuştur. Gonenstein ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırmada bilişsel-davranışçı terapinin sürekli öfkeyi azalttığına ilişkin önemli bulgular elde edilmiştir. Karşıt

şartlandırma becerileri modellerinden elde edilen stratejiler, danışanların öfkeyi ortaya çıkaran doğal ya da yapılandırılmış olay/durumlara maruz bırakıldığında, öfkenin, psikolojik, bilişsel yada davranışsal yöntemlerle azaltılabildiği görülmüştür. Buna karşılık, öfke azaltımında en belirgin yöntemlerin, kas gevşetme hareketleri, bilişsel yeniden yapılandırma, aşırı tepki engellemesi, problem çözme ve etkili iletişim becerileri kazandırılması olduğu belirlenmiştir. Yapılan 12 oturumluk terapiden sonra bu yöntemlerin en etkili yöntemler oldukları bulunmuştur.

Deffenbacher ve arkadaşları (1990) tarafından yapılan araştırmada, iki grup üzerinde öfke azaltma programı uygulanmıştır. Birinci grupta bilişsel rahatlama teknikleri, ikinci grupta ise zaman sınırı, öfke-odaklama ve uyum sağlama süreci yöntemlerinin kullanıldığı grupla danışma yapılmıştır. Bu iki grup danışma yapılmayan kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Danışma uygulanan gruplarda 5 haftadan 15 aya kadar bazı beceriler ve genel kaygıyı azaltan kazanımlar elde edildiği görülmüştür.

Benzer şekilde, Deffenbacher ve Stark (1992) tarafından yapılan deneysel araştırmada, öfkenin kontrol altına alınmasında bilişsel ve fiziksel rahatlama tekniklerinin birlikte kullanılmasının etkisinin belirlenmesi amacıyla bilişsel gevşeme teknikleri ve fiziksel gevşeme tekniklerinden her birisinin etkisi kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Her iki tekniğinde kayda değer bir biçimde öfke azalımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beck ve Fernandez (1998), öfke tedavisinde kullanılan Bilişsel-Davranışçı terapilerin etkinliğini meta analiz yöntemlerini kullanarak değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmalarında, bilişsel-davranışçı terapiler ile tedavi görenlerin, görmeyenlerin %76'sından daha iyi olduklarını ve bilişsel-davranışçı terapi yaşantısı geçirmeyen deneklerin yalnızca %33'ü başarılı olurken, bu yaşantıları geçiren deneklerin %67'sinin tedavilerinde başarılı olduklarını göstermiştir.

Gerzina ve Drummond (2000), bilişsel-davranışçı öfke azaltma programının tipik araştırma popülasyonu dışında da uygulanabileceğini göstermek amacıyla, 26 polise 6 hafta boyunca süren ve içinde gevşeme becerileri, bilişsel yeniden yapılandırma, öfke tepkisini kesme ve problem çözme becerileri bulunan eğitim uygulamışlar, tedavi öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde mantık dışı inançların

anlamalı düzeyde azaldığı, buna karşılık gevşeme becerilerinin anlamalı düzeyde arttığı ve eğitim grubu kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, öfke ve anksiyete düzeyinin önemli ölçüde azaldığını saptamışlardır.

Benzer şekilde, Valliant (1995), genç suçlularda bilişsel-davranışçı terapiyle öfke yönetimi adlı araştırmasında, hapse atılmış ve gözetimde tutulan 107 suçlu üzerinde, kısa dönemli bilişsel-davranışçı terapinin etkileri incelenmiştir. Sonuçlar suçlulardaki sözel düşmanlık ve alınma belirtilerinin önemli ölçüde değiştiğini göstermiştir.

Gonzales, Jozefowicz ve Hernandez (2009) tarafından yapılan çalışmada, öfke problemleri yaşayan paranoid düşüncelere sahip 32 erkek ve öfke problemleri yaşamayan paranoid düşüncelere sahip 27 erkek üzerinde bilişsel-davranışçı yaklaşım temelli müdahale yöntemleri kullanılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Yapılan öntest son test çalışmasında grup içi ve gruplar arası farklılıklar incelenmiştir. Öntest çalışmasında, öfkeli grubun paranoid düşüncelerinin, öfke problemleri yaşamayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Müdahale sonrası yapılan son test çalışmasında ise, bilişsel-davranışçı öfke terapisinin öfke ve paranoid düşünceleri azalttığı bulunmuştur.

Kellner ve Tutin (1993), yaptıkları çalışmada gelişimsel ve duygusal bozukluğu olan lise öğrencileriyle okul temelli öfke yönetimi programının etkililiğini incelemişlerdir. Bu çalışmada kullanılan öfke yönetimi programı Novaco'nun (1975) bilişsel davranışçı yaklaşımlı öfke yönetimi programından temel alınmıştır. Grup pekiştirme, rol oynama, beceri geliştirme ve gevşeme egzersizlerinin kullanıldığı programda saldırgan davranış yönetme amacıyla öğrenciler öfkenin fizyolojisi, tetikleyicileri ve sonuçlarını öğrenmişler ve öfkeyi yönetme becerilerini edinmişlerdir. Çalışma sonuçlarının yararlı olduğu açık bir şekilde ortaya konmuştur.

Dykeman (2001), davranım bozukluğu olan ergenlerde öfkeyi ifadede bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımını kullanmıştır. 14-16 yaşlarındaki küçük bir grup ergenle yaptığı çalışmada öfke ifadesinin bileşenlerinde okul temelli bilişsel-davranışçı programın etkililiğini incelemiştir. Ön test ve son test ölçümlerine göre, öfkeyi ifadede,

öfke kontrolünde ve durumluk öfkede anlamlı farklılık gözlenirken, sürekli öfke de anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Moretti ve Peled (2007) tarafından 121 ergen üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırma da, öfke ve üzgünlük yoğunluğu yaşayan ve bu durumu uzun uzadıya düşünen, klinik başvuruda bulunmuş ergenlerin, öfke ve üzgünlük yoğunluğunun yordayıcıları bulunmak istenmiştir. Bu amaçla faktör analizi yapılmış ve 2 ana faktör belirlenmiştir. Öfke ve öfke yoğunluğunun saldırganlığın yordayıcılarıyla bağlantılı olduğu bulunmuştur. Öfke saldırgan davranışlarda oldukça önemli bir yordayıcıdır. Öfke ve öfke yoğunluğunun hem öfkenin boyutları (kızgınlık hissi gibi) hem de bilişsel süreçler (öfke ile ilgili düşünceler) tarafından etkilendiği bulgulanmıştır.

Campano ve Munakata'nın (2004), 650 Filipinli ortaokul öğrencisiyle yaptıkları bir çalışmada; öfkenin, öğrencinin saldırganlığı ile arasında önemli bir bağlantının olduğu ve yüksek seviyede öfke ile okulda problemli davranış, zayıf akademik başarı, arkadaşları tarafından dışlanma ve psikosomatik şikayetler arasında belirgin bir bağlantı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun dışında kontrol edilemeyen öfke, ciddi olarak okuldaki şiddetle bağlantılı faktörlerden biri olarak gösterilmiştir.

2.2.2.2. Öfke İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde de son yıllarda öfkeyle ilgili bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ülkemizde öfke ile ilgili pek çok araştırma yapan Özer (1994 a), öfke, kaygı ve depresyon eğilimlerinin bilişsel alt yapılarını araştırmıştır. 225 kişi üzerinde yapılan araştırma da, öfke, kaygı ve depresif eğilimlerin altında yatan ortak düşünce yapısına, “başka insanların bireyin mutluluğunu engellediği” ve “ilişkilerin planlandığı gibi yürümesi gerektiği” inançları olduğu görülmüştür. Ayrıca öfke duygusunun temelinde yer alan dikkat çekici düşünce, “bireyin başkalarının gözündeki kişilik değerinin düşmemesi için, hata yapmaması gerektiği”dir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, lise ve üniversite öğrencilerinin öfke denetimini içeren düşünce biçimini diğer gruplara göre daha fazla benimseme eğiliminde olduklarıdır.

Danışık (2005), ergenlerde sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile problem çözme arasındaki ilişkiyi incelemiş, problem çözme ile öfke kontrolü arasında anlamlı bulgular elde etmiştir. Buna göre öfkesini kontrol edebilen bireylerin problem çözme becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Kısaç (1997), üniversite öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade düzeylerini öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim merkezi türlerine göre incelemiştir. Örneklem 712 öğrenciden oluşmakta ve bulgular, sürekli öfke düzeyi en yüksek olan grubun köylerde yaşayanlar ve öfkelerini en fazla içinde tutanların ise küçük kentlerde yaşayanlar olduğunu göstermiştir.

Güngör (1996), sosyal destek, negatif yaşam olayları, öfkenin ifade ediliş biçimi, kendini suçlama ile fiziksel sağlık ve sosyal uyum arasındaki ilişkiyi incelemek, fiziksel sağlık ile sosyal uyumu bu değişkenlerden hangisinin daha iyi yordadığını bulmak, fiziksel sağlık ve sosyal uyum arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, fiziksel sağlığı yordayıcı değişkenlerin sosyal destek, negatif yaşam olayları ve kendini suçlama olduğunu, sosyal uyumu yordayan değişkenlerin ise sosyal destek ve öfkenin ifade ediliş biçimi olduğunu tespit etmiştir.

Soyaldın (2007) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin öfke ve öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. 542 lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonuçlarında, öğrencilerin öfke kontrolü alt ölçeği ile geliştirici mizah puanları arasında ve öfke dışı ölçeği ile saldırgan mizah puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu; öfke içe alt ölçeği ile ve katılımcı mizah puanları ile, öfke kontrolü alt ölçeği ve saldırgan mizah puanları arasında negatif bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yöndem ve Bıçak (2008), öğretmen adaylarının bölüm, cinsiyet, yaş, sınıf, yerleşim birimi ve gelir düzeyi değişkenlerine göre öfke düzeylerini ve öfke tarzlarını incelemiştir. 713 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırma da, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından öfke düzeyi ve öfke tarzlarında anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir. Sınıf, yaş, yaşamını geçirdiği yerleşim birimi ve gelir düzeyine göre ise anlamlı farklara rastlanmamıştır.

Yıldırım (2006) tarafından yapılan araştırma da, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin çatışma çözme davranışını belirleme ölçeğinin saldırganlık alt puanı ile sürekli öfke arasında orta düzeyde anlamlı ve doğrusal bir ilişki, saldırganlık alt puanı ile öfke içe puanı arasında düşük düzeyde anlamlı ve doğrusal bir ilişki ve saldırganlık ile öfke dışa puanı arasında orta düzeyde anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Saldırganlık puanı ile öfke kontrol puanları arasında ise anlamlı ancak ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme ve öfke kontrol arasında anlamlı ve doğrusal ilişki bulunmuştur.

Okman (1999), 15-16 yaş grubu ergenlerinin öfke ifade tarzlarının kendilik imgelerini algılamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla 428 ergen ile yaptığı çalışmada, olumlu kendilik algısına sahip ergenlerde bastırılmış öfke, dışa vurulmuş öfke ve sürekli öfke boyutlarında azalma ve öfke kontrol düzeyinde artma olduğunu bulgulamıştır.

Olmuş (2001), ergenlerin aile içi psikolojik örüntülere göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını incelemiş ve bunların farklılaştığını ortaya koymuştur. 419 öğrenci üzerinde yapılan araştırma da, sıcak bir aile ortamını ve aileden destek gördüğünü algılayan ergenlerin öfkelerini sağlıklı bir şekilde ifade edebildikleri, uygun bir şekilde kontrol edebildikleri sunucuna varılmıştır. Aile ortamlarını denetleyici ve kontrol edici bulan ergenlerin ise öfke duygusuna daha fazla kapıldıkları, duygularını rahatlıkla ifade edemedikleri, bu duyguyu kontrol etme gereksinimi duydukları ve öfkelerini daha çok kendilerine yönelttikleri görülmüştür.

Yazgan (2007) tarafından öfke kontrolü ile tolerans düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı alt ölçeklerinin tolerans envanteri puanlarıyla anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre tolerans düzeyi yüksek olan kişiler, tolerans düzeyi düşük olanlara göre, yaşadıkları olay veya karşılaştıkları farklı durumlarda daha az öfke duygusu yaşayacaklar, çevrelerine daha az öfkeli tepkiler verecekler ve öfkelerini daha fazla kontrol edebileceklerdir.

Avcı (2006) tarafından yapılan ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelendiği çalışmada şiddet davranışı gösteren ergenlerin

ailelerinin problem çözme, iletişim, duygusal tepki verebilme, ailedeki roller, davranış kontrolü, gereken ilgiyi gösterebilme ve genel aile işlevlerinde karşılaştırma grubunda yer alan ailelere göre önemli oranda yetersizlik yaşadıkları belirlenmiştir. Öfke düzeyleri açısından incelendiğinde, şiddet davranışı gösteren ergenlerin ailelerinin karşılaştırma grubunda yer alan ergenlerin ailelerine göre “sürekli öfke”, “içe-yönelik öfke” ve “dışa yönelik öfke” düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Şiddet davranışı göstermeyen ergenlerin ailelerinin öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri görülmüştür. Ayrıca şiddet davranışı gösteren ergenlerin aile üyelerinin daha fazla psikolojik probleme sahip oldukları, alkol kullandıkları ve suç işleme davranışında bulundukları saptanmıştır.

Aytek (1999), araştırmasında lise birinci sınıf öğrencilerinin öfke düzeyini kontrol etmeleri ve uygun başa çıkma stratejilerini kullanabilmeleri için gerekli olan becerileri kazanabilmeleri konusunda yardımcı olmayı amaçlayan bir grup rehberliği programı uygulamıştır. Eşit sayıda kız ve erkek öğrenciden oluşan 20 kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Uygulama sonucunda, bilişsel davranışsal teknikler doğrultusunda yer alan etkinliklerin öğrencilerin gerekli becerileri geliştirebilmelerini sağladığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde Cenkseven (2003), yaptığı deneysel çalışmada bilişsel davranışsal yaklaşımı temel alarak hazırlanan öfke yönetimi becerileri programının ergenler üzerindeki etkisini incelemiştir. Öfke düzeyi yüksek olan ergenler üzerinde yapılan araştırmanın deney ve kontrol grupları 13 kişiden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm -içe yönelik öfke dışında- sürekli öfke, dışa yönelik öfke, öfke kontrol ve saldırganlık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Deney grubuna dört ay sonra uygulanan izleme ölçümü sonucunda son ölçüm ve izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Kaplan (2007), yaptığı çalışmada öfke yönetimi eğitiminin ilköğretim 5. Sınıfa giden öğrencilerin saldırganlık ve benlik saygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öfke yönetimi eğitimi sonunda deney grubundaki öğrencilerin

saldırganlık düzeyinde kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir azalma olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir değişme olmadığı görülmüştür.

Akgül'ün (2000) çalışmasında, öfke denetimi eğitiminin, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke denetimi becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, verilen öfke denetimi eğitimi grubu ve kontrol grubuna uygulanan ön test son test sonuçları değerlendirilmiş, deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke düzeylerinde anlamlı bir azalma, öfke kontrol düzeylerinde de anlamlı bir artma olduğu saptanmıştır.

Sütçü (2006), çalışmasında ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmada bilişsel-davranışçı bir müdahale programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçladığı araştırmada, öncelikle programın işleyişi hakkında bilgi edinmek ve eksikliklerini gidermek amacıyla bir pilot çalışma yapmıştır. Bunun ardından müdahale programına son şekli verilmiştir. Çalışmaya öfke ve saldırganlık eğilimleri gösteren 19 deney ve 21 kontrol olmak üzere 40 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna 12 oturumluk müdahale programı uygulanmış, kontrol grubu üzerinde bir işlem yapılmamıştır. Elde edilen verilere göre, deney grubundaki ergenlerin sürekli öfke, dışa yöneltilen öfke, saldırganlık alt ölçek puanlarının, kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı, öfke kontrolü alt ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı ölçüde arttığı bulunmuştur.

Saçar (2007), ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öfke tepkisiyle arkadaş bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada 706 öğrenciden oluşan bir örneklem grubu belirlemiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin öfkeyi içte tutma ve öfkeyi dışa vurma düzeyleri ile arkadaş bağlılığı arasında anlamlı bir fark olmadığını, öfkeyi kontrol etme düzeyiyle arkadaş bağlılığı arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

İlgili araştırmalara bakıldığında, öfkenin, cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, anne baba eğitim düzeyi, akılcı olmayan inançlar, saldırganlık, şiddet, hoşgörüsüzlük, depresyon, kaygı, düşmanlık, madde kullanımı, intihar, sözel düşmanlık, paranoid düşünceler, bireyin kendi saldırganlığını değerlendirmesiyle, başkalarının değerlendirmesi arasındaki ilişki, esneklik, denetim odağı, içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke ve öfke

kontrolünü etkileyen değişkenler, bilişsel süreçler, problemli davranış, zayıf akademik başarı, arkadaşları tarafından dışlanma, psikosomatik şikayetler, problem çözme, yerleşim yeri, anne baba tutumu, sosyo ekonomik düzey, gelir düzeyi, sosyal destek, negatif yaşam olayları, kendini suçlama, mizah tarzları, çatışma çözme, kendilik imgesi, aile içi psikolojik örüntüler, tolerans düzeyi, aile işlevleri, benlik saygısı ve arkadaş bağlılığı gibi pek çok değişkenle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte, yoğun öfke tedavisinin birçok bilişsel-davranışçı temelde uygulanan deneysel araştırmalara konu olduğunu görmekteyiz.

Bilişsel esneklik ile ilgili hem yurt içinde hem yurt dışında yapılan araştırmalar da, bilişsel esnekliğin, kişiler arası iletişim becerileri, kişiler arası ilişkilerde bağlılık, öz-yönetim, iletişimde isteksizlik, girişkenlik, hızlı çözüm oluşturma, bireyin sahip olduğu bilişsel esnekliği değerlendirmesiyle, arkadaşlarının değerlendirmesi arasındaki ilişki, güven, öz-yetkinlik, kavgacı olmama, sözel saldırganlık, anlaşmazlıklara karşı toleranslı olma, ünlülere tapma eğilimi, fonksiyonel olmayan tutumlar, anne-baba bağlılığı, arkadaş bağlılığı, anne-baba tutumları ve problem çözmeyle ilişkisinin incelendiğini görmekteyiz.

Görüldüğü üzere, öfke ile ilgili pek çok teorik ve deneysel çalışma olmasına karşılık, bilişsel esneklikle ilgili çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Öfkenin ilgili olduğu değişkenlerle bilişse esnekliğin ilgili olduğu bir takım değişkenler incelenmiş, ancak bilişsel esneklik ile öfke arasındaki ilişki incelenmemiştir. O nedenle bu araştırma da, bilişsel esneklik ile öfke arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bilişsel esnekliğin ilişkili olabileceği bazı demografik değişkenler incelenerek, bilişsel esneklik literatürüne katkıda bulunması amaçlanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler konusundaki bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarına devam eden 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin, bilişsel esneklik düzeyleri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkileri belirlemek ve bilişsel esnekliğin cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmış olan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Veriler, “Bilişsel Esneklik Ölçeği” (BEÖ), “Sürekli Öfke Ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği” (SÖÖİTÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Adana ili, Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarına devam eden kız ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Adana’nın Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerden olasılık temelli örneklem türlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Örneklem oluşturulurken okulların bulunduğu muhitlerin sosyo-ekonomik düzeyleri de dikkate alınmıştır. Araştırma, bu ilçelerde, 2009-2010 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumuna devam eden 9, 10, 11 ve 12. sınıflardan 447’si erkek, 553’ü kız toplam 1000 öğrenci ile yürütülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öfke düzeyini belirlemek amacıyla Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği ve bilişsel esneklik düzeyini belirlemek amacıyla Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Bilişsel Esneklik Ölçeği

Araştırmada kullanılan Bilişsel Esneklik Ölçeği Bilgin (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 336 kız ve 301 erkek olmak üzere toplam 637 kişiye uygulanmıştır. Ölçek maddeleri sıfat çiftlerinden oluşmaktadır (Örneğin, “ Yaparım, Yapamam, “Başarılıyım, Başarısızım”) gibi. Yanıtlayıcı hangi sığata kendisini daha yakın hissediyorsa, o sığata yakın seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekten elde edilen puanlar 19-95 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların artması, bireyin bilişsel esnekliğe daha çok yaklaştığını göstermektedir. Bilişsel esneklik ölçeği semantik farklılıklar ölçeklerinin yapısına ve üç faktörlü bir yapıya uygun olarak hazırlanmıştır. 19 maddelik BEÖ’deki üç faktör, toplam varyansın %51.33’ nü açıklamaktadır. Ölçekte toplam puan kullanılmaktadır. Ölçeğin diğer geçerlik çalışmasında ise, ölçüt geçerliği Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği kullanılarak yapılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon -.44 olarak saptanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan güvenirlik çalışmalarında, ölçeğin bütünü için bulunan Cronbach Alpha katsayısının .92, ölçeğin maddelerinin madde-toplam korelasyonlarının ise .49 ile .63 arasında olduğu bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemi kullanılarak bulunan korelasyon katsayısının .77, testi yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısının ise .87 olduğu saptanmıştır.

3.3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeğinin Bu Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik alışmaları

Bilgin (2009) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeğinin bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yeniden yapılmıştır. Bu amaçla ölçek, Kahramanmaraş ilinin Pazarcık İlçesinde Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezinde 2009-2010 eğitim öğretim yılında 11. sınıfa devam eden 50 kız, 55 erkek toplam 105 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere Bilişsel Esneklik Ölçeği ve bu ölçek puanıyla negatif yönde ilişki göstereceği düşünölen Otomatik Düşünceler Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması 40-45 dakika sürmüştür. Ölçek öğrencilerin ders saatlerinde sınıflara girilerek uygulanmıştır. Öğrencilere uygulama yapılmadan önce veri toplamının amaçları standart bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.2.1. Geçerlik Çalışmaları

Ölçüt Bağıntılı geçerlik kapsamında bilişsel esneklik ile ilişkili bir değişken olan otomatik düşünceler konusunda Hollan ve Kendall (1980) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan “Otomatik Düşünceler Ölçeği” kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçek, beş seçenektan oluşan yanıtlar içermektedir. Her madde 1 ile 5 arasında puanlanmakta ve ölçekten elde edilen puan 30-150 arası olmaktadır. Alınan puanın yüksek olması, otomatik düşüncelerin daha sık akıldan geçirildiğini göstermektedir. Otomatik Düşünceler Ölçeği puanları ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanları arasında $r=-.63$, ($p<.01$) düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Beklentiler ölçekler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunması yönündeydi. Ölçekler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunması, bilişsel esneklik ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliliği için bir kanıt olma niteliğindedir.

3.3.2.2. Güvenirlilik Çalışmaları

“Bilişsel Esneklik Ölçeği”nin iç tutarlılığını incelemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .87 bulunmuştur. Ölçek oldukça yüksek bir iç tutarlılık katsayısına sahiptir. Bu da ölçeğin tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Otomatik Düşünceler Ölçeği

Ölçeğin orijinali Hollan ve Kendall tarafından 1980 yılında geliştirilmiştir. Otomatik Düşünceler Ölçeği’nin Türkçeye uyarlaması ise, Şahin ve Şahin tarafından 1992 yılında yapılmıştır. Ölçek depresyonla ilişkili olan olumsuz otomatik düşüncelerin ortaya çıkma sıklığını ölçmeye yöneliktir. Ölçek ilk olarak Şahin ve Şahin tarafından 1988 yılında Türkçeye çevrilmiş ve ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları, her iki dili de iyi bilen 53 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan iki form arasındaki korelasyon katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Otomatik Düşünceler Ölçeği toplam 30 maddeden ve beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler; "Kişinin Kendine Yönelik Negatif Duygu ve Düşünceleri" (2, 3, 7, 8, 17, 18, 21, 23, 24, 27. Maddeler), "Şaşkınlık – Kaçma Fantezileri" (13, 14, 15, 19, 20 ve 22. Maddeler), "Kişisel Uyumsuzluk ve Değişme istekleri" (9, 26 ve 29. Maddeler), "Yalnızlık – izolasyon" (1, 4, 10 ve 28. Maddeler) ve "Ümitsizlik" (6, 11, 12 ve 25. Maddeler) şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekten 30-150

arasında bir puan alınmaktadır. Alınan puanın artması, kişinin otomatik düşünceleri daha sık aklından geçirdiğini göstermektedir.

3.3.4. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği Spielberger (1988) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin Türkçeye çeviri ve uyarlama çalışmaları Özer (1994a) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada iki ana alt ölçekten oluşan Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte sürekli öfkeyi ölçmek için 10 madde bulunmaktadır. Öfke İfade Tarz Ölçeği ise sekizer maddeyi kapsayan 3 bölümden ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 10+24 olmak üzere toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade biçimleri için ayrı ayrı yapılmaktadır. 10 maddelik Sürekli Öfke Ölçeğinden 10 ile 40 arasında bir puan elde edilmektedir. Öfke İfade Tarzı Ölçeğinden ise, sekizer maddelik her boyuttan 8 ile 32 arasında bir puan elde edilmektedir. Sürekli Öfke; Öfke İçte, Öfke Dışa ölçeklerinden alınan puanların düşük olması olumlu nitelik kazanırken, Öfkenin Kontrolünde puanların yüksek oluşu olumlu nitelik arz etmektedir. Ölçekten toplam bir puan elde edilmemektedir (Özer, 1994a).

Spielberger (1988) tarafından geliştirilen ölçek için Cronbach Alfa değerleri .73 ile .84 arasında bulunmuştur. İç tutarlılık için madde toplam korelasyonu ise .14 ile .56 arasında bulunmuştur (Akt. Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçek iki aşamalı bir şekilde oluşturulmuştur. İlk önce Durumluluk Sürekli Öfke Ölçeği olarak geliştirilmiş, daha sonra öfkenin ifade edilişinin önemli olduğu göz önünde bulundurularak, 24 madde daha eklenmiştir.

Ölçek Durumluluk Öfke alt testi dışında, Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Alt ölçeklerinin Türkçeye uyarlaması Özer (1994a) tarafından yapılmıştır. Türkçe formunda Cronbach Alfa değerleri ayrı ayrı hesaplanmış olup "Sürekli Öfke" boyutu için .79; "öfke kontrolü" boyutu için .84 "dışa yönelik öfke" boyutu için .78 ve "içe yönelik öfke" boyutu için ise .62 olarak bulunmuştur (Özer, 1994a).

Ayrıca Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz ölçeklerinin, Sürekli Kaygı (SL-Kaygı), Depresif Sıfatlar Listesi (DSL) ile Öfke Envanteri (ÖE) arasında korelasyonlarına

bakılmış, elde edilen korelasyonlar .01 ve .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sürekli öfke ve öfke dışı vurum ölçeği arasında ters ve yüksek bir korelasyon saptanmıştır (Özer, 1994). Sürekli Öfke Ölçeğinin benzer ölçekler geçerliği için hesaplanan korelasyon katsayılarının DSL ile .33, SL-Kaygı ile .40 ve ÖE ile .53 olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada ölçek toplam 555 lise öğrencisine uygulanmış ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı her boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bunlar; "Sürekli öfke" boyutu için .79 "kontrol altına alınmış öfke" boyutu için .84 "dışa vurulmuş öfke" boyutu için .81 ve "bastırılmış öfke" boyutu için ise .76 olarak bulunmuştur.

3.3.5. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, cinsiyet, okul, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemi sınıf ortamında gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekler, çalışma grubuna alınan okullarda, okul psikolojik danışmanından randevu alınarak, okul psikolojik danışmanı tarafından belirlenen ders saatlerinde öğrencilere sınıf ortamında toplu bir biçimde uygulanmıştır. Uygulamaların hepsi, bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesi bilgisayarda, istatistik paket programlarından SPSS'in 11.5 sürümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bilişsel esneklik ve öfke düzeyi ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkileri incelemek için, öğrencilerin BEÖ ve SÖÖİTÖ alt ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri hesaplanmış ve bilişsel esneklik ölçeğinden alınan puanlar ile alt ölçek puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları Tekniğinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerin bilişsel esneklik ölçeği puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiş, bilişsel esneklik ölçeği puan ortalamalarının sınıf düzeylerine, anne-baba eğitim düzeylerine ve sosyo-ekonomik

düzeylelerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Anlamalı farklılıkların çıktığı değişkenler Sheffe Testi uygulanarak belirlenmiştir ($p<.05$).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularını yanıtlamak için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çözümlemeler öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine ve anne baba eğitim düzeylerine göre değişip değişmediğini, bilişsel esneklik ve öfke ve öfke ifade tarzı puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Her bir değişken için gruplar arası farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan t testi ve varyans analizi sonuçlarıyla ilgili tablolar verilmiştir. Daha sonra Bilişsel Esneklik Ölçeği toplam puanları ile Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeğinin toplam ve alt ölçek puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygulanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Tüm bu bulgular araştırma sorularının sırasına göre verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Eğitim Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyi Puanlarına İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tablolarda sırasıyla lise öğrencilerinin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine ve anne baba eğitim düzeylerine göre bilişsel esneklik ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t testi ve varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Öğrencilerin bilişsel esneklik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	P
Erkek	447	77.91	12.21	998	1.73	.084
Kız	553	79.19	11.07			

Tablo 1 de görüldüğü üzere, erkek öğrencilerin puan ortalamaları $X=77.91$, kız öğrencilerin puan ortalamaları ise $X=79.19$ olarak bulunmuştur. Tablo incelendiğinde, bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyete göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(998)}=1.73$).

Öğrencilerin bilişsel esneklik ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır. Tablo 2’de öğrencilerin aldıkları puanlara ilişkin betimsel değerler verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Sınıf Düzeyi	N	X	S
9. Sınıf	233	80.23	11.00
10. Sınıf	249	78.46	11.15
11. Sınıf	266	76.68	11.88
12. Sınıf	252	79.32	12.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 9. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik puanlarının aritmetik ortalaması $X=80.23$, 10. Sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması $X=78.46$, 11.sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması $X=76.68$ ve 12.sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması ise $X=79.32$ ’dir. Bilişsel esneklik düzeyinde en yüksek ortalamaya sahip olan öğrencilerin 9. Sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir.

Tablo 2’deki değerler incelendikten sonra, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Sheffe
Gruplar Arası	1740.162	3	580.054	4.348	.005	9.sınıf>11.sınıf
Grup İçi	132863.197	996	133.397			
Toplam	134603.359	999				

Tablo 3’de görüldüğü gibi; öğrencilerin sınıf düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3-996)}=4.348$, $p<.05$). bu farkı açıklamak amacıyla yapılan Sheffe testinin sonuçlarına göre, 9. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin ($X=80.23$), 11. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine ($X=76.68$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 4’de öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre aldıkları puanlara ilişkin betimsel değerler verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Sosyo-ekonomik Düzey(SED)	N	X	S
Alt SED	330	79.76	11.10
Orta SED	336	78.33	11.67
Üst SED	334	77.77	11.96

Tablo 4’e bakıldığında; alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının aritmetik ortalaması $X=79.76$, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin aritmetik ortalaması $X=78.33$, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin

aritmetik ortalaması $X=77.77$ 'dir. Bilişsel esneklik puanlarında en yüksek ortalamaya alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4'deki değerler incelendikten sonra, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	696.315	2	348.158	2.592	.075
Grup İçi	133907.044	997	134.310		
Toplam	134603.359	999			

Tablo 5'de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel açıdan bir farklılık göstermemiştir ($F_{(2-997)}=2.592$, $p>.05$). Yani; öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 6'da öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre aldıkları bilişsel esneklik puanlarına ilişkin betimsel değerler verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Anne eğitim Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Eğitim Düzeyi	N	X	S
Okuryazar Değil	91	79.35	11.14
İlkokul	408	78.81	11.44
Ortaokul	139	78.30	11.94
Lise	233	78.92	12.06
Üniversite	114	76.76	11.65
Lisansüstü	15	81.40	6.89

Tablo 6’da görüldüğü üzere; anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının aritmetik ortalaması 79.35, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 78.81, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 78.30, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 78.92, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 76.76 ve anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 81.40’dır. Gruplardaki bilişsel esneklik düzeyi puan ortalaması en yüksek olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi lisans üstü olan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre bilişsel esneklik puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	608.020	5	121.604	.902	.479
Grup İçi	139995.339	994	139.804		
Toplam	134603.359	999			

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel açıdan bir farklılık göstermemektedir ($F_{(5-994)}=.902$, $p>.05$). Yani; öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri anne eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 8’de öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre aldıkları bilişsel esneklik puanlarına ilişkin betimsel değerler yer almaktadır.

Tablo 8

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Eğitim Düzeyi	N	X	S
Okuryazar Değil	14	84.78	4.91
İlkokul	284	79.16	10.43
Ortaokul	177	79.66	11.50
Lise	287	78.13	12.06
Üniversite	209	77.29	12.48
Lisansüstü	29	78.27	13.22

Tablo 8’de görüldüğü üzere; baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının aritmetik ortalaması 84.78, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının ortalaması 79.16, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının ortalaması 79.66, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının ortalaması 78.13, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının ortalaması 77.29, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının ortalaması 78.27’dir. Gruplar arasında en yüksek bilişsel esneklik puan ortalamasına sahip olan grubun baba eğitim düzeyi okur yazar olmayanlar olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre bilişsel esneklik puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış

ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	1244.293	5	248.859	1.855	.100
Grup İçi	133359.066	994	134.164		
Toplam	134603.359	999			

Tablo 9’da görüldüğü üzere; öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(5-994)}=1.855$, $p>.05$). Yani, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

4.2. Öğrencilerin “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği (SÖÖTÖ)” ve “SÖÖTÖ” Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar ile “Bilişsel Esneklik Ölçeği” Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Lise öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeğinden ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ve Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi yapılmıştır. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin betimsel değerler Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Öğrencilerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Değişken	N	X	S
Sürekli Öfke	1000	23.80	5.86
Öfke İçer	1000	16.98	3.90
Öfke Dışa	1000	17.63	4.70
Öfke Kontrol	1000	20.68	5.14
Bilişsel Esneklik	1000	78.62	11.60

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması sırayla, Sürekli Öfke Puan ortalaması 23.80, Öfke İçer puan ortalaması 16.98, Öfke Dışa puan ortalaması 17.63, Öfke Kontrol Puan ortalaması 20.68’dir. Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 78.62’dir.

Öğrencilerin bilişsel esneklik puanları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Katsayıları

		Sürekli Öfke	Öfke İçer	Öfke Dışa	Öfke Kontrol	Bilişsel Esneklik
Bilişsel Esneklik	R	-.131**	-.235**	-.084**	.156**	1
	P	.000	.000	.008	.000	.
	N	1000	1000	1000	1000	1000

** .05 seviyesinde anlamlı çıkan korelasyon değerleri (2-uçlu).

Tablo 11 incelendiğinde; Bilişsel esneklik puanları ile sürekli öfke ($r=-.131$), öfke içe ($r=-.235$), öfke dışa ($r=-.084$) puanları arasında $p<.05$ düzeyinde negatif ve

anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik puanı ile öfke kontrol ($r=.156$) puanı arasında ise $p<.05$ düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan ortaöğretim kız ve erkek öğrencilerinin, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Sürekli öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki ile, bilişsel esnekliğin, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgular araştırma sorularına göre sırasıyla tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.Öğrencilerin Cinsiyete, Sınıf Düzeyine, Sosyo-ekonomik Düzey ve Anne-Baba Eğitim Düzeyine göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırmaya katılan ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bilişsel esneklik, kişilerarası iletişimde alternatiflerin farkında olma, yeni durumlara uyum sağlayabilme ve kendini yetkin hissetme olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik, kişilerarası ilişkilerde kazanılan bir özelliktir ve bu özellik yaş ve anne baba tutumundan önemli ölçüde etkilenmektedir (Bilgin, 2009). Bu açıdan bakıldığında, aile tutumları ve özellikle ergenlerde önem kazanan arkadaş ilişkilerinden etkilenen bilişsel esneklik, cinsiyete göre farklılık göstermeyebilir. Ergenin çocukluk yaşantılarından itibaren oluşturduğu bilişsel şemalar, düşünceler ve inançlar kız ya da erkek olması farkına bakılmaksızın, yaşantılardan, anne baba tutumlarından, kişilerarası ilişkilerden etkilenmektedir. Bu nedenle bilişsel esneklik kızlarda ya da erkeklerde farklı düzeylerde olmayabilir. Başka bir ifadeyle, kişilerarası ilişkilerde alternatifleri görmesi ve yetkin olması, ergenin kız ya da erkek olmasına göre değişmeyebilir. Bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin literatürde yapılmış bir araştırmaya rastlanmamaktadır.

Araştırmaya katılan 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerin sınıf düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Bulgulara göre 9. sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin, 11. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel esneklik düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaştığına yönelik bir araştırma bulgusuna henüz rastlanmamıştır. Bu nedenle benzer araştırmalardan yararlanarak yorumlanabilir. Bilişsel esneklik düzeyinin yaşa göre farklılaştığına ilişkin bazı bulgular yer almaktadır (Bilgin, 2009). Bireyler ergenlik dönemine girdiklerinde arkadaşlık ilişkilerini ön plana almakta ve bir gruba dahil olma ihtiyacı ya da ait olma ihtiyacı hissetmektedirler. Bu nedenle ergenler için arkadaşlık ilişkilerinin iyi olması, arkadaşları tarafından dışlanmama ve uyumlu ilişkiler kurma oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Bilişsel esnekliğin, kişiler arası iletişim becerileriyle pozitif yönde bir ilişkisi söz konusudur (Martin ve Rubin, 1994). Ayrıca bilişsel esneklik kişiler arası ilişkilerde bağlılık ve öz-yönetim becerileriyle pozitif bir ilişki halindedir (Martin ve Rubin, 1995). Bununla birlikte kişiler arası ilişkilerde yetkin olmanın bilişsel esnekliği yordayıcı bir değişken olduğu da bulgulanmıştır (Bilgin, 2009). Ergenlerin ilk ergenlik dönemine girmeye başladıkları andan itibaren kişiler arası ilişkilerde uyumlu olması ve kendini yetkin hissetmesi önemlidir. Ergenlerin kişiler arası ilişkilerde uyumlu olmasının engellenmesi ve sosyal desteğin azalması, ergende davranış sorunlarına yol açabilmektedir (Malecki ve Demary, 2002). Uyum sorunu yaşayan ergenler iletişim kurmakta zorlanır ve kabul görme ihtiyacını karşılayamazlar.

Bu noktadan hareketle, araştırma sonuçlarında ortaya çıkan 9. sınıfların bilişsel esneklik düzeyinin üst sınıf düzeylerine göre daha yüksek olması aşağıdaki gibi yorumlanabilir. 9. sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemine yeni girdiği dönemler olduğu düşünülürse, bu sınıftaki öğrenciler için, arkadaşlık ilişkileri geliştirmeleri, bu ilişkilerde kendilerini yeterli ve güvende hissetmeleri oldukça önemlidir. Ergenler çevreleriyle uyum içinde olmak ve bir gruba ait olmak isterler. Kişiler arası ilişkilerle gelişen bilişsel esneklik, arkadaşlığın yeni önem kazandığı ergenliğin ilk yılları olan 9. sınıf öğrencilerinde daha yüksek olabilir. Bu sınıf düzeyindeki öğrenciler, arkadaşlık kurmada ve sürdürmede ileri sınıf düzeylerine göre daha yetkin ve uyumlu olabilirler. Henüz kabul görme ihtiyacı ve ait olma ihtiyacı konusunda çok fazla engellenmeye maruz kalmamışlardır ve ilişkileri geliştirirken bilişsel yorumlamaları, inançları ve düşünceleri, kendilerini, yaşantılarını ve geleceklerini daha uyumlu, daha yetkin ve daha girişken algılamalarını sağlayabilir. Bu da, Martin ve Rubin (1994;1995) ve Bilgin

(2009)'in araştırmalarıyla tutarlı ve bu araştırmaları destekler niteliktedir.

Sınıf düzeyi yükseldikçe ergenlerin, kişiler arası ilişkilerde yaşadığı olumsuz deneyimler veya iletişim becerilerinde engellenme yaşantıları bireyin bilişsel yapılarını etkileyebilir ve bu da olayları yorumlayışlarının olumsuz olmasına ve katı düşüncelerle bakmasına neden olabilir. Dışlanma, kabul görmeme, ait olma ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir gruba dahil olamamaları gibi yaşantılar, ergenin kurduğu ilişkilerde yetkin olmasını, uyum sağlamasını ve girişken olmasını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle 11. sınıfa gelen bir öğrencinin, ergenliğin ilk yılları olan 9. sınıf öğrencilerine göre bilişsel esnekliği daha düşük düzeyde olabilir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre bilişsel esneklik puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular, bu açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmaya katılan ergenler, yaşadıkları muhitlere göre alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan seçilmiştir. Elde edilen verilere göre, en yüksek bilişsel esneklik puan ortalamasına sahip öğrencilerin, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip oldukları görölmüştür. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına sundukları olanaklar ve fırsatlar daha fazla olduğu gibi, beklentilerde daha fazla olmaktadır. Dolayısıyla, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler, kendilerini değerlendirirken bu yüksek beklentilere göre değerlendirmiş ve bu nedenle ölçekteki sıfat çiftlerinde kendilerine daha düşük puanlar vermiş olabilirler. Ancak betimsel değerlerde alt sosyo-ekonomik düzeye ait ortalama yüksek çıkmış olmasına rağmen, yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yani elde edilen verilerde, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermemiştir. Ergenin bilişsel esneklik düzeyinin sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmediği, ergen ister alt sosyo-ekonomik düzeyde, isterse üst sosyo-ekonomik düzeyde olsun, bilişsel olarak ne kadar esnek ya da katı olabileceğini belirlemek mümkün olmayabilir. Burada ergenin, sosyo-ekonomik düzeyinden çok, ailenin ya da iletişime geçtiği insanların tutumları ve ergenin bu iletişimlerdeki deneyimlerinin bireyin bilişsel yorumlama süreçlerinde önemli olduğu düşünölmektedir. Dolayısıyla birey kişilerarası ilişkilerde esnek bilişler edinmiş ve bu nedenle bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyi olumsuz bir şekilde yorumlamıyor olabilir. Bilişsel esneklik, bireyin

iletişime geçmesiyle birlikte deneyimleri, yaşantıları ve model aldığı insanlar ile gelişen bir özelliktir. Aile tutumunun bilişsel esnekliği etkilediğine ilişkin bulgular literatürde de yer almaktadır. Birey ilk olarak aile ile iletişime başlar ve ilk yaşantılar ve bilişsel yapılar aile aracılığıyla ortaya çıkar. Bilişsel esnekliğin anne-baba tutumuyla ilişkisi, otoriter anne-baba tutumunun bilişsel esnekliği etkileyen bir değişken olduğu şeklinde ortaya konmuştur (Bilgin, 2009).

Ülkemizde üst sosyo-ekonomik düzeye sahip bireyler, birçok olanaktan faydalanabilmekte, iletişime geçtiği insanlar, katılabildiği etkinlikler fazlalaşmaktadır. Ancak bu durum bireyin bilişlerini doğrudan etkilemeyebilir, yani birey olayları yada içinde bulunduğu ekonomik durumu yorumlarken esnek olma, alternatiflerin farkında olma, uyum sağlayabilme ve iletişimde istekli ve yetkin olma gibi bilişsel inançlara göre yorumladığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, birey imkan ve olanaklara sahip olmadan da, iletişimde kendini yetkin ve güvende hissedeceği, yeni yollar denerken istekli olabileceği yaşantılar geçirebilir. Bilişsel esnekliğin sosyo-ekonomik düzeyle ilişkisini ortaya koyan araştırma bulunmamaktadır. Yine ilişkili olan değişkenlerden hareketle, sosyal yetkinlik beklentisinin sosyo-ekonomik düzeye göre, üst sosyo-ekonomik düzey lehine farklılaştığına dair bulgulara rastlanmıştır (Biçer, 2009; Fırıncioğlu, 2005; Şencan, 2009). Bu sonuçların, araştırma bulgularıyla tutarlı olmadığını söylemek mümkün olabilir. Ancak bilişsel esneklik düzeyinin gelişmesi için aynı durum söz konusu olmayabilir. Bilişsel esneklik ergenlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişen bir özellik olmayabilir.

Araştırma bulgularına göre, anne eğitim düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin bilişsel esneklik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anne eğitim düzeyine göre bilişsel esneklik düzeyinin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamakla birlikte, anne eğitim düzeyine göre bilişsel esneklik ile ilişkili olan birçok değişkende anlamlı farklılıkların bulunduğu çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır.

Bilişsel esneklik düzeyinin en önemli yordayıcılarından olan sosyal yetkinlik beklentisinin, anne eğitim düzeyine göre farklılaştığına ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Biçer (2009), anne eğitim düzeyi yükseldikçe sosyal yetkinlik beklentisinin de yükseldiğini bulmuştur. Ayrıca ebeveyn eğitimi çocuk ve ergenler için, önemli bir ailesel demografik özelliktir. Ülkemizde anne-baba eğitiminin çocuğun davranışsal, sosyal, duygusal özellikleri ve akademik durumları üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Hortaçsu, 1994; Hortaçsu, 1995). Bu araştırmada ortaya çıkan, bilişsel esnekliğin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığına ilişkin bulgular, sözü edilen araştırmalarla tutarlılık göstermemektedir. Bulgular en yüksek ortalamanın anne eğitim düzeyi lisans üstü olan öğrencilere ait olduğunu göstermesine rağmen, anlamlı bir farklılıktan söz edilmemektedir. Ancak ortalamanın yüksek olmasının, anne eğitim düzeyi lisans üstü olan ergenlerin alternatifli ve seçenekli düşünmesinde katkısı olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Annelerin eğitim düzeyleri arttıkça, çocukların gelişimi, kendilerini uygun bir şekilde ifade edebilmeleri, problemleri çözebilmeleri, olasılıkları görebilmeleri ve bunları uygularken kendilerini yetkin hissedebilmeleri konusunda daha fazla bilgi birikimine sahip oldukları düşünülebilir. Bu nedenle çocuklarının gelişimine ve bilişsel esneklik düzeylerinin artmasına katkıda bulunabilirler.

Bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri, ilk iletişim kurdukları bireyler olan ebeveynler tarafından etkilenmektedir. Ellis'e göre (1995), insanlar bilişsel çarpıtmalara ve inançlara eğilimli olarak dünyaya gelirler. Bu eğilimleri çevreleri tarafından beslenir. İnsanların akılcı olmayan düşünce eğilimleri, kendini yıkma alışkanlıkları, katı dogmatik düşünceler ve inançlar, hoşgörüsüzlüğü genellikle aile içinde bulundukları kültür tarafından aktarılır. Ailelerin bilişsel süreçler üzerindeki bu etkilerinin, bilişsel esneklik düzeyinde de hissedildiğini söylemek mümkündür. Ancak bu araştırma sonuçları da göstermektedir ki, annelerin eğitim düzeyi bu etkiyi anlamlı ölçüde farklılaştırmamaktadır. Başka bir ifadeyle, anne eğitim düzeyinin düşük ya yüksek olması, çocuğun bilişsel olarak esnek olup olmayacağını belirlemeyebilir. Bir anne okur yazar olmadığı halde, çocuğun uyumlu davranışlarını destekleyip, daha esnek davranabilmesini ve daha atılgan olmasını sağlayabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, baba eğitim düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin bilişsel esneklik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yapılan araştırmalar anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili bulgulara birlikte yer vermektedir. Yani anne eğitim düzeyine ilişkin yorumlarda da değinildiği gibi, baba eğitim düzeyine göre bilişsel esneklik düzeyinin anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiğine ilişkin herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamakla birlikte, benzer araştırmalara bakıldığında, baba eğitim düzeyine göre, bilişsel esneklikle ilişkili birçok değişken açısından anlamlı farklılıklar bulunduğu şeşitli araştırmalara rastlanmıştır.

Biçer (2009), Hortaçsu (1994) ve Hortaçsu (1995) baba eğitim düzeyine göre bir takım değişkenlerin (sosyal yetkinlik düzeyi, davranışsal, sosyal, duygusal özellikler, akademik durum..vs.) farklılaştığını bulgulamıştır. Bu araştırma bulgularında, baba eğitim düzeyi okur yazar olmayan öğrencilerin en yüksek bilişsel esneklik puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Babası okur yazar olmayan öğrenciler, kendilerini değerlendirirken, ailesinin içinde bulunduğu duruma göre değerlendirmiş olabilir, babası okur yazar olmadığı halde kendisinin okuyor olması, birçok bilgiye sahip olması ve babasının beklentilerinin düşük olması, kendini yetkin ve olumlu bir şekilde değerlendirmesini/yorumlamasını sağlamış olabilir. Buna karşılık baba eğitim düzeyi lise ya da  niversite olan öğrenciler, kendilerini daha yüksek koşullar ve beklentilere göre değerlendirmiş olabilir ve bundan dolayı kendilerine düşük puan vermiş olabilirler. Ancak ortalamadaki bu farklılıklar analiz edildiklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle, bilişsel esnekliğin ayrı bir şekilde ele alınması gereken bir konu olduğu ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları içinde yaşadıkları sosyal ortamdan ve kültürel birikimlerden etkilenmektedir. Farklı sosyal yapılar farklı bireysel özellikleri gerekli kılar. Bu nedenle ebeveynler içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayacak çocuklar yetiştirmeye çalışırlar. Ebeveynlerin değerleri ve  ocuk yetiştirmeye yönelik inançları da kültürel sistemden etkilenir (Bornstein, Tal ve Tamis-LeMonda, 1991). Toplumumuzda özellikle babalar eğitim düzeylerine bakılmaksızın, toplumun değerlerine uygun bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır. Toplumumuzda ataerkil bir aile yapısının hakim olduğu ve babaların çocuklarına genellikle otoriter bir tutumla yaklaştıkları düşünüldüğünde, babaların eğitim düzeyine göre bilişsel esnekliğin değişmediği düşünülebilir. Bilgin (2009) yaptığı araştırmada otoriter anne baba

tutumunun bilişsel esnekliğe engel oluşturduğuna yönelik bulgular elde etmiştir. Yani çocuğa yönelik tutumlar eğitim düzeyinden etkilenmeden, onun bilişsel yapılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen tutumlar olabilir. Çocuklara yaşamlarının ilk çağlarından itibaren kazandırılan bilişsel esneklik, babanın tutumundan önemli ölçüde etkilenmekle birlikte, eğitim düzeyinden etkilenmeyebilir. Yani eğitim düzeyinin yüksek ya da düşük olmasına bakılmaksızın, çocukların bilişsel yapıları üzerinde ebeveyn tutumlarının daha etkili olduğu söylenebilir.

5.2. Öğrencilerin “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği (SÖÖTÖ)” ve “SÖÖTÖ” Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar ile “Bilişsel Esneklik Ölçeği” Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Yorumlanması

Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Ölçeği puanları ile Sürekli Öfke, Öfke İçte, Öfke Dışta ve Öfke Kontrol alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik puanları ile sürekli öfke, öfke içe ve öfke dışa alt ölçek puanları arasında negatif yönde anlamlı, öfke kontrolü ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bandura (1986), bireylerin kişilik yapısı ve davranışlarının, sosyal kültürel çevreyle etkileşim halinde gelişen bilişsel ve duygusal süreçlerin etkisiyle ortaya çıktığını belirtmiştir. Bireylerin davranışlarını ve duygularını ortaya çıkaran süreç bilişsel yapılardır. Beck (1976), inançların kişinin duygu ve davranışları üzerinde etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bireyler birbirlerinden farklı bilişsel süreçlere sahiptir ve davranışları ortaya koymadan önce seçeneklerin farkına varmalıdırlar.

Bilişsel-davranışçı yaklaşıma göre de, insanın duygusal ve davranışsal tepkiler geliştirmesinde belirleyici etken; durumlarla ilgili beklentileri, çıkarımları, anlam verme, bilgiyi işleme biçimleri, kısaca bilişsel yapılarıdır. Aynı zamanda bilişsel-davranışçı yaklaşım, dışarıdan gelen etki ve dışarıya verilen tepki arasında bilişsel süreçlerin reddedilemez bir rolünün varlığını savunmaktadır. Mesaj tehdit içermediği halde, birey zihinsel şablonlarının etkisiyle mesaja tehdit unsurunu ekleyebilmektedir. Böylece, saldırgan davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Huesmann, 1988, Akt. Kılıçarslan, 2009).

Bu açıdan bakıldığında, duygular üzerinde bilişlerin ve inançların etkisinin önemli olduğu söylenebilir. Ergenlik döneminde olan lise öğrencilerinin yaşadıkları öfke duygusunun da, olumsuz ve katı bilişsel yapılardan kaynaklandığını ve bu durumun saldırganlık ve şiddet içeren davranışlara neden olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmada da, öğrencilerin yaşadığı öfke duygusu ve bunu ifade etme tarzlarının bilişsel yapılarla anlamlı bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Bilişsel esneklik düzeyi ile sürekli öfkenin negatif yönde ilişki göstermesi, bilişsel esneklik düzeyi yükseldikçe öfke duygusuyla baş etme becerilerinin artması, sözü edilen kuramsal yaklaşımları doğrular niteliktedir. Nitekim, bu araştırma bulguları bilişsel esneklik ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur.

Bilişsel esneklik ile sürekli öfke alt ölçeği arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Sürekli öfke, öfke duygusunun ne sıklıkta yaşandığını göstermektedir. Deffenbacher (2010), bireyin hissettiği öfkenin bilişsel ve duygusal uyarılardan etkilendiğini ve bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumun öfkenin olasılığını, şiddetini ve yönünü etkilediğini belirtmiştir. Elde edilen negatif ilişki bulguları da, bu düşünceyi destekler niteliktedir. Çünkü, bilişsel açıdan esnek bir yapıya sahip birey, seçeneklerin farkına varıp, olumlu bakabildiği için öfke sıklığını ve şiddetini daha az hissediyor olabilir. Bilişsel yapıları, çevreyle etkileşim sonucu daha katı ve dogmatik olan bireyler, tetikleyen olaylar karşısında daha sık ve şiddetli öfke hissediyor olabilirler. Bununla birlikte bilişsel esnek bireyler, durumlar karşısında alternatifleri görmeye çalışır ve bu nedenle daha çok düşünür. Bu durum, hissettiği öfke düzeyinin düşmesini sağlayabilir. Ayrıca bilişsel esneklik karşıdakinin düşüncelerini anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bireyler engellenme ve tehdit durumlarında seçenekleri düşünüp, duruma başka açılardan bakmaya çalışır. Buda duruma ya da kişiye yönelik olasılıkları fark etmesini ve öfkeyi daha düşük düzeyde hissetmesini kolaylaştırabilir. Bilişsel esnek bireyler karşılarındaki kişi ile empati kurabildikleri ve onu daha iyi anlayabildikleri için, öfkeyi hissetme sıklığı azalabilir. Bilişsel esnek bireyler, durumlara/olaylara daha olumlu bakar ve iletişimde kendilerini yeterli ve güvenli hissederler. Bir işi yapabileceklerine dair inançları vardır. Olumsuz durumlar karşısında kendini yeterli ve yetkin hisseden bireyler, bu durumlarla baş edebilecek güce sahip

olduklarına inanırlar, o nedenle öfkeyi yoğun ve uzun süreli hissetmek yerine, durumun çözümleri düşünür ve bunun için harekete geçerken kendilerini yetkin hissederler. Bu da hissettikleri öfkenin sıklığını azaltabilir.

Bir diğer bulgu, bilişsel esneklik ile öfke içte alt ölçeğinden alınan puanlar arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Deffenbacher (2010), bireylerin hissettiği öfke duygusunun yoğunluğunun ve yapıcı olmayan yollarla ifade edilmesinin negatif bilişlerin etkisiyle olduğunu belirtmiştir. Birey pozitif düşünme durumundayken yaşadığı olumsuz duyguları daha uyumlu bir şekilde ifade etmektedir. Bilişsel esneklik bir yönüyle pozitif bakabilmek, alternatif düşünebilmek ve uyumlu olabilmektir. Bu açıdan bakıldığında, öfke duygusunun içe bastırılarak, uygun olmayan yollarla ifade edilmesi, bilişsel esnekliğinin daha az düzeyde olduğunu göstermekte ve bu da, ifade edilen ilişkileri desteklemektedir. Ergenlik dönemine giren bireylerin bazıları, yaşadığı olumsuz duyguları içe atarak yaşamaktadır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerinde bilişsel esneklik düzeyleri düşük olduğunda, öfkelerini içe atarak ifade ettikleri ve uygun yollarla iletişime geçemedikleri düşünülebilir. Bu nedenle de, bilişsel esnekliği düşük olan bireylerin öfkeyi içe bastırarak ifade ettikleri söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, bilişsel esneklik ile öfke dışta alt ölçek puanı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bilişsel olarak esnek olmayan bireyler, tetikleyici olaylar karşısında öfkesini uygun bir şekilde ifade edemez ve saldırganca davranabilirler. Nitekim ilgili araştırmalara bakıldığında, bu bulguyu destekler nitelikte oldukları görülmektedir. Martin, Anderson ve Thweatt (1998) tarafından yapılan araştırmada, bilişsel esneklik ve iletişim esnekliğinin kavgacı olmama, sözel saldırganlık ve anlaşmazlıklara karşı toleranslı olmayla ilişkisine bakılmıştır. Bilişsel esnekliğin kavgacı olmama ve anlaşmazlıklara karşı toleranslı olma ile pozitif, sözel saldırganlıkla negatif bir ilişki gösterdiği görülmüştür. Son yıllarda ergen bireylerde yaşanan en önemli problemlerden biri saldırganlık ve şiddettir. Öğrenciler iletişimde bilişsel esnek olamadıklarında, alternatifleri görüp öfke düzeyini düşüremediklerinde, öfkelerini dışa vurabilir ve saldırganca davranabilirler. Öfke yaşanan bir durum karşısında, öfkeyi dışa vurma, bilişsel esnekliğin düşük olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Bilgin (2009) tarafından yapılan araştırmada problem çözmenin bilişsel esnekliği yordayıcı bir değişken olduğu bulunmuştur. Bilişsel esneklik düzeyi düşük olan ergenler karşılaştıkları durumlarda, öfkelerini uygun şekilde

ifade edemedikleri ve sözel veya fiziksel olarak dışa vurdukları için, problem çözme becerileri düşük olabilir. Bulgular bu araştırmalarla da desteklenmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu, bilişsel esneklik düzeyi ile öfke kontrolü arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Bilişsel esneklik daha öncede ifade edildiği gibi, bireyin alternatiflerin farkında olması, yeni durumlara uyum sağlaması ve bu süreçte kendini yetkin hissetmesidir (Martin ve Rubin, 1995). Farklı olaylar ve durumlarla karşılaşan bireyler, içinde bulundukları pozitif ya da negatif olma durumuna göre öfkeyi yoğun yada daha uyumsal yaşamaktadırlar. Bireyin içinde bulunduğu pozitif durum bilişsel esnekliğin etkisiyle gelişmektedir. Yani, bilişsel esneklik bireyin daha pozitif düşünmesini sağlamakta ve seçenekleri görmesini kolaylaştırmaktadır. Öfke kontrolü de, durumlar karşısında, öfkeyi mantığa bürüme, belirli bilişsel süreçlerden geçirme ve uygun şekilde ifade edebilmedir. Bu açıdan bakıldığında bilişsel esnekliği yüksek olan insanlar, seçenekleri görmeye çalışır ve öfkeyi daha uygun yollarla ifade ederler. Dolayısıyla, öfkeyi kontrol etme olasılıkları daha yüksek olur. Aynı zamanda, bilişsel esnekliği yüksek bireyler, problem çöme becerileri yüksek, iletişimde etkili ve yeterlidirler (Martin ve Rubin, 1995, Martin ve diğerleri, 1998). Bu durum, öfke yaratan bir durumla karşılaşan bireylerin, daha yetkin, olumlu, yeterli ve hızlı çözüm oluşturma özelliklerini kullanmalarına ve öfkeyi kontrol etmelerine yardımcı olabilir. Araştırma bulgularının da desteklediği gibi, bilişsel esnekliği yüksek olan ergenler yoğun duygusal yaşantıları daha uyumsal yaşamakta ve ifade etmektedirler. Öfke duygusunu yaşayan ergenler, seçenekleri düşünüyor ve öfkelerini kontrol ediyor olabilirler. Ayrıca farklı seçenekleri görebildiklerinden ve bunları uyguladıklarından dolayı da, öfkelerini kontrol ediyor olabilirler.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi yapılmış ve bu değerlendirmeler sonucunda hem uygulamaya hem de ileriki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12 sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerde, bilişsel esneklik puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı, buna karşın cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. ,
2. Bu çalışmada ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin, bilişsel esneklik düzeyi ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki incelenmiş ve bilişsel esneklik ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bulgulara göre; bilişsel esneklik ile sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta alt ölçekleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken, bilişsel esneklik puanları ile öfke kontrol alt ölçek puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak uygulamada okul psikolojik danışmanı, öğretmen ve yöneticilere, ileriki araştırmalara yön vermesi açısından da araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okul psikolojik danışmanları, grup rehberliği ve sınıf rehberliği etkinlikleri, grupla psikolojik danışma ve bireysel danışma uygulamalarında bilişsel esnekliği arttırmaya yönelik çalışmalar ve uygulamalar yapabilirler.

2. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında hazırlanan öfke yönetimi rehberlik ya da grupla danışma etkinlikleri bilişsel esnekliği artırma temelinde hazırlanabilir ve ihtiyaç duyulduğu takdirde bilişsel esneklik temelli öfkeyle başa çıkma programları hazırlanabilir.
3. Öfkelerini uygun bir şekilde ifade etmekte zorlanan ergen öğrencilere yönelik, öfkenin farkına varma, alternatif düşünebilme ve öfkeyi uygun bir şekilde ifade etme yollarıyla ilgili, okullarda okul psikolojik danışmanları tarafından çalışmalar yapılabilir.
4. Bilişsel esnek olabilmek aileyle başlayan bir süreç olduğu için, okul psikolojik danışmanları tarafında ailelere yönelik, bilişsel esnekliği arttırmanın ve bunu çocuklarına kazandırmanın yolları hakkında çalışmalar yapılabilir.

6.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma Adana ili Seyhan ve Yüreğir İlçelerindeki ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. İleriki araştırmalar farklı il ve bölgelerde yapılarak, daha geniş kapsamlı bilgiler elde edilebilir.
2. Araştırmaya ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. İleriki araştırmalarda farklı örneklem grupları (İlköğretim, Üniversite, okul öncesi...vb.) üzerinde durularak iki değişken arasındaki ilişkinin daha detaylı değerlendirmesi yapılabilir.
3. Bireylerde bilişsel esnekliğin nasıl oluştuğu, hangi değişkenlerden etkilendiği ve hangi nedenlerden dolayı esnekliğin azaldığını belirlemek amacıyla küçüklükten başlayarak boylamsal araştırmalar yapılabilir.
4. Bilişsel esneklikle ilgili ilk edinimler aileyle başlamaktadır. O nedenle, ailenin tutumları, aile işlevleri, ailenin çocuklarda oluşturduğu şemaların bilişsel esneklik üzerindeki etkisi ile ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
5. Bilişsel esneklik ile öfke arasındaki ilişkiden hareketle, ileriki araştırmalarda bilişsel esnekliğin öfke yönetimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgül, H. (2000). *Öfke denetimi eğitiminin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin öfke denetimi becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, R. (2006). *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aytek, H. (1999). *Grup rehberliğinin ortaöğretimdeki öğrencilerin öfkeli ve saldırgan davranışlarının kontrolü üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Balkaya, F. (2001). Öfke: temel boyutları, nedenleri ve sonuçları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 4 (7), 21–45.
- Baltaş, A. & Baltaş, Z. (1987). *Stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Pres.
- Berkowitz, L. (1990). On information ang regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503.
- Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 142-157.
- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behaviour and Personality*, 37 (3), 343-354.

- Bornstein, M. H., Tal, J. & Tamis-LeMonda, C.S. (Eds.). (1991). Parenting in cross-cultural perspective: The united state, France and Japan, cultural approaches to parenting. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bridewell, W. B. & Chang, E.C. (1997). Distinguishing between anxiety, depression and hostility:relations to anger-in, anger-out and anger control. *Personal Individual Differences*, 22 (4), 587-590.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calamari, E. & Pini, M. (2003). Dissociative experiences and anger proneness in late adolescent females with different attachment styles. *Adolescence*, 38 (150), 287-303.
- Campano, J.P. & Munakata, T. (2004). Anger and aggression among filipino students. *Adolescence*, 39 (156), 757-764.
- Canas, J. J., Quesada, F. J., Antoli, A. & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46 (5), 482-501.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. & Cervone, D. (2003). The contribution of self- efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 751-763.
- Carnagey, N. L. & Anderson, C.A. (2003). Theory in the study of media violence: The general aggression model. In D.A. Gentile (Eds.), *Media Violence and Children*. London: Praeger.
- Cautin, R. L., Overholser, J. C. & Goetz, P. (2001). Assessment of mode of anger expression in adolescent psychiatric inpatients. *Adolescence*, 36 (141), 587-589.
- Cenkseven, F. (2003). Öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (4), 153-167.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Danışık, D. N. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme*

- becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Deffenbacher, J.L. (2010). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 10, 1-10.
- Deffenbacher, J.L., Filetti, L.B., Lynch, R.S., Dahlen, E.R. & Oetting, E.R. (2002). Cognitive-behavioral treatment of high anger drivers. *Behavior Research And Therapy*, 40, 895-910.
- Deffenbacher, J.L., McNamara, K., Stark, R.S. & Sabadel, P.M. (1990). A comparison of cognitive-behavioral and process-oriented group counseling for general anger reduction. *Journal Of Counseling & Development*, 69 (3-4), 167-172.
- Deffenbacher, J.L. & Stark, R.S. (1992). Relaxation and cognitive relaxation treatments of general anger. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (2), 158–167.
- Deffenbacher, J.L., Story, D.A. & Stark, R.S. (1987). Cognitive-relaxation and social skills interventions in the treatment of general anger. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (2), 171–176.
- Di Tommaso, E., Brannen-McNulty, C., Ross, L. & Burges, M. (2002). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 35 (2), 303-312.
- Dryden, W. (1990). *Dealing with anger problems: Rational-emotive therapeutic interventions*. Sarasota, FL: Practitioner's Resource Exchange.
- Dykeman, B. (2000). Cognitive-behavior treatment of expressed anger in adolescents with conduct Disorders. *Education*, 2, 51-62.
- Ellis, A. (Eds.). (1995). Cognitive and constructive psychotherapies : Theory, research and practice. ABD: Springer Publishing Company.
- Ellis, A. (1998). *How to control your anger, before it controls you*. New York: Kensington Publishing Corp.
- Erkan, S. & Kaya, A. (2005). *Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Eron, L.D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42 (5), 435-442.
- Fırıncioğlu, H. (2005). *Adlerian odaklı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin sosyal yetkinlik beklenti düzeyleri üzerinde etkisine yönelik deneysel bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Ford, D. (1991). Anger and irrational beliefs in violent inmate. *Personality And Individual Differences*, 12, 211-215.
- Freidman, J. L., Sears, D. O. & Carllsmiths, M. (1998). *Sosyal psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara. İmge Kitabevi.
- Fryxell, D. (2000). Personal, social and family characteristics of angry students. *Professional School Counseling*, 4 (2), 86-94.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Geçtan, E. (1996). *Psikanaliz ve sonrası*, (7. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gerzina, M.A. & Drummond, P.D. (2000). A multimodal cognitive-behavioral approach to anger reduction in an occupational sample. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 181-194.
- Golden, B. (2003). *Healty anger*. New York: Oxford University Press.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it matters more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Gonenstein, E. E., Tager, F. A., Shapio, P. A., Monk, C. & Sloan, R. P. (2007). Cognitive behavior therapy for reduction of persistent anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 14 (2), 168-184.
- Gonzales-Prendes, A. A., Jozefowicz-Simbeni, D. M. & Hernandez, P. (2009). The effects of cognitive-behavioral therapy on trait anger and paranoid ideation. *Research On Social Work Practice*, 19 (6), 686-693.
- Güngör, A. (1996). *Üniversite öğrencilerinde sosyal destek, negatif yaşam olayları, öfkenin ifade edilme biçimi ile kendini suçlamanın fiziksel sağlık ve sosyal uyumla olan ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hankins, G. & Hankins, C. (1988). *Prescription for anger*. New York: Warner.
- Hart, R. & Burks, D. (1972). Rhetorical sensitivity and social interaction. *Speech Monographs*, 39, 75-91.
- Heppner, P. & Krauskopf, K. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15, 34-37.
- Hortaçsu, N. (1994). Parents' education level, popularity, individual cognition and academic performance : An investigation with turkish children. *J Genet Psychool*, 155, 179-189.

- Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels', parents' beliefs and child outcomes. *J Genet Psychol*, 156, 373-383.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. & Atıcı, M. K. (2004). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. (1. bs.). Adana: Nobel Kitabevi.
- Kaplan, A. (2007). *Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. & Menteş, Ö. (2006). Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, yaşanan sosyal birim ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 35-45.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kassinove, H. & Sukhodolsky, D.G. (1995). *Anger disorders: basic science and practice issues. Anger disorders: Definition, diagnosis and treatment*. Washington: Taylor & Francis.
- Kılıçarslan, S. (2009). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kısaç, İ. (1997). *Üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lerner, H. (1996). *Öfke dansı*. (S. Gül, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Lopez, F. G. & Thurman, C.W. (1993). High-trait and low-trait angry college students: A comparison of family environments. *Journal Of Counseling And Development*, 17 (5), 524-27.
- Martin, M. M., Cayanus, J. L., McCutcheon, L. E. & Maltby, J. (2003). Celebrity worship and cognitive flexibility. *North American Journal of Psychology*, 5 (1), 75-81.
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.
- Martin, M. M. & Anderson, C.M. (1996). Communication traits: A cross-generational Investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67.

- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1994). Development of a communication flexibility scale. *Southern Communication Journal*, 59, 171-178.
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports* 76, 623-626.
- Martin, M.M., Anderson, C. M. & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13 (3), 34-45.
- Matsushima, R. & Shiomi, K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 314, 323-332.
- Melby, J.N., Conger, R.D., Conger, J.K. & Lorenz, F.Q. (1993). Effects of parental behavior on tobacco use by young male adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 439-454.
- Mialkowski, J.E. (2000). *Effect of family expressiveness and humor on adolescent aggression*. Master thesis, Truman State University, Missouri.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. (S. Karakaş, Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Namka, L. (1997). The dynamics of anger in children. www.forteachersthedynamicsangerinchildren.html adresinden 23 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control*. Lexington, MA: Heath.
- Novaco, R. W (1994). Anger as a risk factor for violence among the mentally disordered. In I. Monahan & H. Steadman (Eds.). *Violence and mental disorder: Developments in risk assessment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Novaco, R.W., Chemtob, C. M., Hamada, R. S., Gross, M. D. & Smith, G. (1997). Anger regulation deficits in combat-related posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 10 (1), 17-36.
- Okman, C.S. (1999). *Ergenlik dönemindeki öfke ifade tarzlarının kendilik imgesi bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, A. K. (1994a). Sürekli öfke (SL-ÖFKE) ve öfke ifade tarzı (ÖFKE-TARZ) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 26-35.

- Özer, A.K. (1994b). Öfke, kaygı ve depresyon eğilimlerinin bilişsel alt yapısıyla ilgili bir çalışma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 12-25.
- Özer, A.K. (2001). *Üç psikolojik soru*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özkan-Olmuş, G. (2001). *Erinlerin, aile içi psikolojik örüntülere göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Peled, M. & M. Moretti, M. (2007). Rumination on anger and sadness in adolescence: Fueling of fury and deeping of despair. *Journal of Clinical Child and Adolescent Pshychology*, 36 (1), 66-75.
- Rice, K.G., FitzGerald, D.P., Whaley, T.J. & Gibbs, C.L. (1995). Cross-section longitudinal examination of attachment, separation-individuation and college student adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 73, 463-474.
- Robin , A.L. & Foster, S.L. (1989). *Negotiating parent-adolescent conflict: A behavioral family systems approach*. New York: Guilford Press.
- Saçar, B. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öfke tepkisiyle arkadaş bağlılığının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Savaşır, I. & Şahin, N. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sharp, S. (2003). Effectiveness of anger management training program based on rational emotive behavior theory (REBT) for middle school students with behavior problems. *Presented Doctor of Philosophy Degree*, The University Of Tennessee.
- Soyaldın, S.Z. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Spielberger, C. D., Crane, R. S. & Kearns, W. D. (Eds.). (1991). Anger and anxiety in essential hypertension. Stress and emotion: Anxiety, anger and curiosity. New York: Taylor & Francis.
- Spielberger, C.D. (1988). *State-trait anger expression inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russel, S. & Crane, R.S. (1983). Assesments of anger : The state-trait anger scale. *Advance in Personality Assesments*, 2, 157-167.
- Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H. & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta- analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 247-269.
- Şencan, B. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tekinsav Sütçü, G. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Thomas, S. P. (1989). Gender differences in anger expression: Health implications. *Research in Nursing & Health*, 12, 389-398.
- Thomas, S.P. (1993). Anger and its manifestations in women. In S. P. Thomas (Ed.). *Women and anger*. New York: Springer Publishing Company.
- Valliant, Paul M. (1995). A cognitive-behavior therapy model for anger management with adult offenders. *Journal Of Offender Rehabilitation*, 22 (3-4), 77-93.
- Vincent_Roehling, P. & Robin, A.L. (1986). Development and validation of the family beliefs inventory: A measure of unrealistic beliefs among parents and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 693-697.
- Yazgan, S. (2007). *Öfke kontrolü ile tolerans düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yıldırım, E. (2006). *Yetiştirme yurtlarında ve ailenin yanında kalan ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin çatışma çözme davranışı ile öfke stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yöndem, Z.D. & Bıçak, B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2) <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 12 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

EKLER**Ek-1 Kişisel Bilgi Formu****1. Okulunuzun adı:**

.....

2. Kaçınıcı Sınıftasınız:**3. Cinsiyet:**

(.....) KIZ

(.....) Erkek

4.Yaşınız:.....**5.Annenizin Öğrenim Durumu:**

(.....) Okuryazar değil

(.....) İlkokul

(.....) Ortaokul

(.....) Lise

(.....) Üniversite

(.....) Lisansüstü

6.Babanızın Öğrenim Durumu:

(.....) Okuryazar değil

(.....) İlkokul

(.....) Ortaokul

(.....) Lise

(.....) Üniversite

(.....) Lisansüstü

Ek-2 Kendini Değerlendirme Ölçeği

I. BÖLÜM

Sevgili Öğrenciler ;

Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da **genel** olarak nasıl hissettiğinizi, ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalamak suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin **genel** olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin. Verdiğiniz bilgiler bilimsel bir araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır, bu nedenle içten bir şekilde yanıtlamanız önemlidir.

Teşekkürler...

	Hemen hiçbir zaman	Bazen	Hemen Çok Zaman	her Zaman
1. Çabuk parlarım.....	()	()	()	()
2. Kızgın mizaçlıyım.....	()	()	()	()
3. Öfkesi burnunda bir insanım.....	()	()	()	()
4. Başkalarının hataları yaptığım işi yavaşlatınca kızarım..	()	()	()	()
5. Yaptığım iyi birşeyden sonra takdir edilmemek canımı sıkar.()	()	()	()	()
6. Öfkelenince kontrolümü kaybederim.....	()	()	()	()
7. Öfkelendiğimde ağzıma geleni söylerim.....	()	()	()	()
8. Başkalarının önünde eleştirilmek beni çok hiddetlendirir()	()	()	()	()
9. Engellendiğimde içimden birilerine vurmak gelir.....	()	()	()	()
10.Yaptığım iyi bir iş kötü değerlendirildiğinde çılgına dönerim.()	()	()	()	()

II.BÖLÜM

Herkes zaman zaman kızgınlık veya öfke duyabilir. Ancak, kişilerin öfke duygularıyla ilgili tepkileri farklıdır. Aşağıda, kişilerin öfke ve kızgınlık tepkilerini tanımlamada kullandıkları ifadeler göreceksiniz. Her bir ifadeyi okuyun ve öfke ve kızgınlık duyduğunuzda **genelde ne sıklıkta** ifadede tanımlanan şekilde davrandığınızı veya tepki gösterdiğinizizi parantezlerden uygun olanını karalayarak belirtin. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeyin.

Hemen			Hemen
hiçbir		Çok	her
zaman	Bazen	Zaman	Zaman

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

- | | | | | |
|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| 11.Öfkemi kontrol ederim..... | () | () | () | () |
| 12.Kızgınlığımı gösteririm..... | () | () | () | () |
| 13.Öfkemi içime atarım..... | () | () | () | () |
| 14.Başkalarına karşı sabırlıyım..... | () | () | () | () |
| 15.Somurtur ya da surat asarım..... | () | () | () | () |

Hemen		Hemen	
hiçbir		Çok	her
zaman	Bazen	Zaman	Zaman

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

- 16.İnsanlardan uzak dururum..... () () () ()
- 17.Başkalarına iğneli sözler söylerim..... () () () ()
- 18.Soğukkanlılığımı korurum..... () () () ()
- 19.Kapıları çarpmak gibi şeyler yaparım..... () () () ()
- 20.İçin için köpürürüm ama göstermem.....() () () ()

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

- 21.Davranışlarımı kontrol ederim..... () () () ()
- 22.Başkalarıyla tartışırım..... () () () ()
- 23.İçimde, kimseye söylemediğim kinler beslerim.....() () () ()
- 24.Beni çileden çıkaran herneyse saldırırım..... () () () ()
- 25.Öfkem kontrolden çıkmadan kendimi durdurabilirim.....() () () ()

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

- 26.Gizliden gizliye insanları epeyce eleştiririm..... () () () ()
- 27.Belli ettiğimden daha öfkeliyimdir..... () () () ()
- 28.Çoğu kimseye kıyasla daha çabuk sakinleşirim..... () () () ()
- 29.Kötü şeyler söylerim..... () () () ()
- 30.Hoşgörülü ve anlayışlı olmaya çalışırım..... () () () ()

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

- 31.İçimden, insanların farkettiğinden daha fazla sinirlenirim() () () ()
- 32.Sinirlerime hakim olamam.....() () () ()
- 33.Beni sinirlendirene, ne hissettiğimi söylerim..... () () () ()
- 34.Kızgınlık duygularımı kontrol ederim.....() () () ()

Ek-3 Bilişsel Esneklik Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizin arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizde kendinizi nasıl gördüğünüzü belirten bir dizi sıfatı içermektedir. Aşağıdaki cümleleri yanıtlarken SON BİR AY içerisindeki durumunuzu dikkate alınız. Lütfen her bir madde çiftini dikkatle okuyunuz ve hangi sığata kendinizi daha yakın hissediyorsanız onun yönünde bulunan kutuyu işaretleyiniz. Eğer iki düşüncenin aynı ağırlıkta olduğunu düşünüyorsanız en ortadaki kutucuğı işaretleyiniz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Örnek 1:

Yetersizim ☐ ☐ ☐ ☒ ☐

Yeterliyim

Örnek 2:

Başaramam () () (X) () () Başarıyorum

1. Kaybedeceğim	()	()	()	()	()	Kazanacağım
2. Başaramam	()	()	()	()	()	Başarıyorum
3. Yapamam	()	()	()	()	()	Yapabiliyorum
4. İsteksizim	()	()	()	()	()	İstekliyim
5. Korkuyorum (Korkağım)	()	()	()	()	()	Cesurum
6. Kendime güvenmiyorum güveniyorum	()	()	()	()	()	Kendime
7. Kendime inanmıyorum	()	()	()	()	()	Kendime inanıyorum
8. Azimli değilim	()	()	()	()	()	Azimliyim
9. Kimse beni sevmiyor	()	()	()	()	()	Herkes beni seviyor
10. Çirkinim	()	()	()	()	()	Güzelim-yakışıklıyım

11. Sevimsizim	()	()	()	()	()	Sevimliyim
12. Ailem beni sevmiyor	()	()	()	()	()	Ailem beni seviyor
13. Kötüyüm	()	()	()	()	()	İyiyim
14. Bencilim	()	()	()	()	()	yardımseverim
15. Ben değersiz biriyim	()	()	()	()	()	Ben değerli biriyim
16. Kararsızım	()	()	()	()	()	Kararlıyım
17. Coşkusuzum (Umursamazım)	()	()	()	()	()	Coşkuluyum
18. İstikrarsızım	()	()	()	()	()	İstikrarlıyım
19. Ne istediğimi bilemem	()	()	()	()	()	Ne istediğimi bilirim

Ek-4 Otomatik Düşünceler Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda, kişilerin zaman zaman aklına gelen bazı düşünceler sıralanmıştır. Lütfen her birini dikkatlice okuyarak, bu düşüncenin son bir hafta içinde aklınızdan ne sıklıkla geçtiğini yanındaki kutucuğa işaretleyiniz.

Samimi yanıtlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

		Hiç aklım dan geçme di.	Ender olarak aklım dan geçti.	Arada sırada aklım dan geçti.	Sık sık aklım dan geçti.	Hep aklım dan geçti.
1	Tüm dünya bana karşıymış gibi geliyor.					
2	Hiçbir işe yaramıyorum.					
3	Neden hiç başarılı olamıyorum.					
4	Beni hiç kimse anlamıyor.					
5	Başkalarını düş kırıklığına uğrattığım oldu.					
6	Devam edebileceğimi sanmıyorum.					
7	Keşke daha iyi bir insan olsaydım.					
8	Öyle güçsüzüm ki.					
9	Hayatım istediğim gibi gitmiyor.					
10	Kendimi düş kırıklığına uğrattım.					
11	Artık hiçbir şeyin tadı kalmadı.					
12	Artık dayanamayacağım.					
13	Bir türlü harekete geçemiyorum.					
14	Neyim var benim?					
15	Keşke başka bir yerde olsaydım.					
16	Hiçbir şeyin iki ucunu bir araya getiremiyorum.					
17	Kendimden nefret ediyorum.					
18	Değersiz bir insanım.					
19	Keşke birden yok olabilseydim.					

20	Ne zorum var benim?					
21	Hayatta hep kaybetmeye mahkumum.					
22	Hayatım karmakarışık.					
23	Başarısızım.					
24	Hiçbir zaman başaramayacağım.					
25	Kendimi çok çaresiz hissediyorum.					
26	Bir şeylerin değişmesi gerek.					
27	Bende mutlaka bir bozukluk olmalı.					
28	Geleceğim kasvetli.					
29	Hiçbir şey için uğraşmaya değmez.					
30	Hiçbir şeyi bitiremiyorum.					

Ek-5 Uygulama Yapılan Okullar

1. Sunar Nuri Çomu Lisesi
2. Yüreğir Lisesi
3. Tepebağ Lisesi
4. Dadaloğlu Lisesi
5. Şehit Temel Cingöz Lisesi
6. Seyhan Rotary Anadolu Lisesi
7. Borsa Lisesi
8. Mehmet Kemal Tuncel Lisesi
9. Piri Reis Anadolu Lisesi
- 10.Turgut Özal Lisesi
- 11.ATO Anadolu Lisesi
- 12.Adana Anadolu Lisesi

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI-SOYADI : Aycan DİRİL
DOĞUM TARİHİ : 03.05.1987
DOĞUM YERİ : Şanlıurfa
MEDENİ HALİ : Bekar
E-POSTA : aycandiril@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

(2008-2011) : Yüksek lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
(2004-2008) : Lisans, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana.
(2001-2004) : Lise, Şanlıurfa Anadolu Lisesi, Şanlıurfa.
(1997-2001) : Ortaokul, Şanlıurfa Anadolu Lisesi, Şanlıurfa.
(1992-1997) : İlkokul, Suruç Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Şanlıurfa.

YABANCI DİL

İngilizce

BİLGİSAYAR

Windows 98-2000 XP, Vista, Windows 7, MS Office Programları ve internet

İŞ DENEYİMİ

2011- : Yüreğir Farabi Anadolu Lisesi, Okul Psikolojik Danışmanı, Adana.
2008- 2011 : Pazarcık Mesleki Ve Teknik Eğitim Merkezi, Okul Psikolojik Danışmanı, Kahramanmaraş.